

Sozialarbeit und soziale Ordnung in Schulen

Manuela Weidl

Diplomarbeit

eingereicht zur Erlangung des Grades
Magistra (FH) der Sozialwissenschaften

an der Fachhochschule St. Pölten

im September 2008

Erstbegutachter:

Dr. Günter P. Stummvoll

Zweitbegutachterin:

DSA Mag^a. Andrea Janovsky

Abstract

Aktuellen Pressemeldungen zufolge, machen sich in Österreich zunehmend Problem- bzw. Krisensymptome an den Schulen bemerkbar, die darauf hinweisen, dass sich die Lehrkräfte mit Sachverhalten auseinandersetzen müssen, welche für sie immer häufiger zu Überlastungs- und Überforderungszuständen führen. Es stellt sich die Frage, ob die Problemlösungskapazitäten der Schulen erschöpft sind. Die Schule legt die Brücke zwischen familiärer Herkunft und sozialer Zukunft der Kinder und Jugendlichen. Deshalb erscheinen die Krisensymptome nicht nur die Bildungsinstitution Schule zu betreffen, sondern weisen auf ein gesamtgesellschaftliches Problem hin. Wenn die Schule als wichtige Sozialisationsinstanz Krisensymptome aufweist, muss genauer eruiert werden woraus diese Problemlagen resultieren. Nimmt man die Thematik ausführlicher ins Visier, bezieht sich die Problematik nicht gesondert auf das schulische System, sondern haftet vielmehr auf gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozessen.

In diesem Kontext beschäftigt die Brisanz des Themas desgleichen die Sozialwissenschaft. In der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit werden zwei Schulen des gleichen Schultyps einander gegenüber gestellt, die sich in ihren administrativen Problemlösungsansätzen unterscheiden. Während in der einen Schule versucht wird, soziale Probleme mit Hilfe der Schulsozialarbeit in den Griff zu bekommen, wird in der anderen Schule bislang auf traditionellen Problemlösungspraktiken beharrt. In dieser qualitativen Befragung wird der Frage nachgegangen, wie in den ausgewählten Schulen ein positives Klima und soziale Ordnung hergestellt bzw. bewahrt werden. Auf dieser Grundlage betrachtet die Arbeit, welche organisatorischen und handlungspraktischen Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede sich bei der Erstellung eines positiven Klimas und einer sozialen Ordnung für die Bildungsinstitutionen ergeben und welche Problemlagen und Herausforderungen diese Prozesse fördern oder beeinträchtigen. Ein wesentliches Ziel der Arbeit ist, einerseits den Bedarf an Schulsozialarbeit empirisch nachzuweisen, und andererseits neue Möglichkeiten für sozialarbeiterische Interventionen abzuleiten. Die Ergebnisse und Erkenntnisse aus dieser Arbeit sollen Anbieter/innen von Schulsozialarbeit besonders in der Zusammenarbeit mit den Kooperationspartner/innen unterstützen.

Abstract

According to recent headlines in the press, schools in Austria increasingly have to deal with crises symptoms. The teachers are overburdened and overwhelmed and it seems that the schools' capacity and ability to deal with problematic issues are overstretched. Schools are the bridge between the families of origin and the social future of the children. Therefore these symptoms of a general crisis, cannot be limited to the educational institutions, but include society as a whole. When schools mirror these crisis issues, it is advisable to investigate, because the development of society could be at risk.

This thesis deals with the comparison of two homogeneous school-types. Only one of the two schools has institutionalised school social work. The results are based on a qualitative research, concerning the question how both schools organize themselves, in order to produce a positive climate and establish a social order. The similarities and differences in creating a positive climate and social order are researched by looking at what problems and challenges promote or hinder these processes. One objective is to empirically prove the need for social work and deduce school social work interventions. The providers of school social work may profit from the results of this research in their own work and cooperation with the partners and clients.

Danksagung

Die Dinge wissen, bedeutet viel. Die Dinge fühlen, bedeutet alles.

(Friedrich Kayssler)

Von Herzen möchte ich mich bei meiner Mamsch Helga Weidl bedanken, die mich unterstützt und mir viel Ehrenwertes, mit auf den Lebensweg gegeben hat.

Bei meiner Familie die mich erdet, bei meinem Freund Edgar der mich beflügelt.

Bei meiner Weggefährtin Anneliese, für ihren fachlichen und freundschaftlichen Austausch.

Für die professionelle Begleitung bei Herrn Dr. Günter Stummvoll und außerdem bei allen Interviewpartner/innen, die sich für meine Forschungsarbeit interessiert und ihre Persönlichkeit sowie ihre Zeit für mich zur Verfügung gestellt haben.



EINLEITUNG _____ 1

TEIL 1: THEORETISCHER RAHMEN ZUR SCHULSOZIALARBEIT UND ZUR
PROBLEMATIK DER SOZIALEN ORDNUNG AN SCHULEN

1. DIE SCHULE ALS SOZIALISATIONSINSTITUTION UNTER DEM ASPEKT DES
SOZIALEN WANDELS _____ 3

1.1 Erziehung _____ 3

1.2 Sozialisation _____ 4

1.3 Die Institution Schule und ihre Sozialisationsaufgaben _____ 5

1.4 Gesellschaftliche Sozialisationsveränderungen _____ 7

2. SCHULKLIMA UND MOBBING ALS PROBLEMSTELLUNG _____ 20

2.1 Schulklima _____ 20

2.2 Mobbing _____ 22

3. MAßNAHMEN ZUR HERSTELLUNG VON ORDNUNG UND DISZIPLIN IN DER
INSTITUTION SCHULE _____ 24

3.1 Schulinterne Maßnahmen _____ 27

3.2 Schulexterne Maßnahmen _____ 45

4. SCHULSOZIALARBEIT _____ 49

4.1 Historische Entwicklung _____ 49

4.2 Begriffsdefinition _____ 52

4.3 Konzeptionelle Rahmenbedingungen, methodisches Handeln von Schulsozialarbeit _____ 54

4.4 Kooperationsmodelle der Schulsozialarbeit _____ 57

4.5 Grundsätze, allgemeine und spezielle Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit _____ 58

4.6 Schulsozialarbeit in Österreich _____ 60

4.7 *x- point* Schulsozialarbeit _____ 60

TEIL 2: EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUR SCHULSOZIALARBEIT - EINE GEGENÜBERSTELLUNG

5. FORSCHUNGSDESIGN UND METHODEN DER QUALITATIVEN SOZIALFORSCHUNG _____	68
5.1 Forschungsfrage _____	69
5.2 Die Anwendung qualitativer Methoden der Sozialforschung _____	69
5.3 Darstellung der Schulen _____	74
6. DARSTELLUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE _____	76
6.1 Schulklima _____	77
6.2 Ordnung versus Unordnung - auftretende Probleme im Schulalltag _____	78
6.3 Disziplinarmaßnahmen - Kontrollmittel und Regeln _____	90
6.4 Präventive Angebote der Schule, Eltern, Schulsozialarbeit: Erfahrungen - Erwartungen _____	94
6.5 Informationsfluss: Kontaktaufnahme zu schulinternen und - oder schulexternen Personen bzw. Behörden _____	99
6.6 Veränderungsvorschläge _____	101
7. ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE _____	102
8. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK _____	110
LITERATURVERZEICHNIS _____	115
ANHANG _____	121

Einleitung

Mein Forschungsinteresse und Anreiz zum Thema „Sozialarbeit und soziale Ordnung in Schulen“ gründet einerseits auf der Bedeutung der Problem- bzw. Krisensymptome der Bildungsinstitution Schule und zum anderen resultiert meine persönliche Motivation aus dem Langzeitpraktikum bei der Organisation „x- point Schulsozialarbeit“. Im Rahmen des Praktikums machte ich die Erfahrung, dass die Schulsozialarbeiter/innen mit vielen sozialen Problemlagen der Schüler/innen konfrontiert werden. Obwohl die primäre Zielgruppe von Schulsozialarbeit die Schüler/innen darstellen, scheint die Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen und mit der Schulleitung eine wesentliche Grundlage zu sein.

Schulsozialarbeit ist in Österreich ein vernachlässigtes Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit und befindet sich erst im Anfangsstadium der Entwicklung. Dies war mit einer der Gründe, dieses Handlungsfeld zu untersuchen. Der Fokus wird in der Gegenüberstellung darauf gerichtet, dass nur in einer der beiden Schulen Sozialarbeit in Form von Schulsozialarbeit angeboten und angenommen wird. In der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit werden die Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitung, Lehrer/innen und Eltern präsentiert. Das erkenntnisleitende Interesse besteht darin, zu analysieren welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede sich bei der Erstellung eines positiven Klimas und einer sozialen Ordnung durch den Einsatz von Schulsozialarbeit für die Bildungsinstitutionen ergeben, und welche Problemlagen und Herausforderungen sich für die Praxis der Schulsozialarbeit daraus ableiten lassen.

Das Ziel der wissenschaftlichen Arbeit ist zu zeigen, welche Herausforderungen sich für beide Schulen ergeben, um einem positiven Klima und einer sozialen Ordnung gerecht zu werden. Zweitens soll durch den Kontrast deutlich gemacht werden, wie eine Schule agiert, die keine Schulsozialarbeit als Angebot für Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern zur Verfügung hat. Dadurch können Defizite aufgedeckt werden, die in Zukunft durch sozialarbeiterische Interventionen besser bewältigt werden könnten.

In der Auseinandersetzung mit dieser Forschungsfrage gliedert sich die Arbeit in zwei Teile: In einem ersten Theorieteil werden forschungsrelevante Themenbereiche erörtert. Im zweiten Teil werden die Ergebnisse der empirischen Arbeit ausführlich diskutiert. Im Rahmen des Theorieteils erfolgt zunächst eine intensive Auseinandersetzung mit den Themen Sozialisation und Erziehung im Kontext des sozialen Wandels. In Zusammenhang damit werden die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozesse mit ihren Auswirkungen und Folgen beleuchtet. Im zweiten Kapitel werden die Begriffe Schulklima und Mobbing als theoretische Hinführung zur Problematik definiert. Im dritten Kapitel werden schulinterne und schulexterne Maßnahmen dargelegt um zu veranschaulichen, über welchen Handlungsspielrahmen die Schulen prinzipiell verfügen um soziale Ordnung aufrecht zu erhalten.

Im Anschluss daran wird Schulsozialarbeit als besondere Maßnahme der Schulorganisation hervorgehoben und anhand der exemplarisch ausgewählten Einrichtung *x- point* illustriert. Im zweiten empirischen Teil der Arbeit wird der Forschungsprozess mit dem Forschungsplan erklärt, um damit den Forschungshergang nachvollziehbar zu machen (Kapitel 5). Die Ergebnisse bzw. Erkenntnisse der Untersuchung werden im sechsten Kapitel dargelegt und anschließend im Kapitel sieben in Anlehnung an die Forschungsfrage interpretiert. Abschließend werden im achten Kapitel Schlussfolgerungen aus der Analyse gezogen.

TEIL 1

THEORETISCHER RAHMEN ZUR SCHULSOZIALARBEIT UND ZUR PROBLEMATIK DER SOZIALEN ORDNUNG AN SCHULEN



1. Die Schule als Sozialisationsinstitution unter dem Aspekt des Sozialen Wandels

In diesem Kapitel soll gezeigt werden, dass die Schule eine wesentliche Sozialisationsinstitution ist, die aber gleichzeitig gesellschaftlichen Entwicklungen ausgesetzt ist, die es immer schwieriger machen, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu leiten. Zunächst werden die Begriffe Erziehung und Sozialisation definiert und die sozialisationsrelevanten Aufgaben der Institution Schule erörtert. Danach werden demographische, technologische, ökonomische, kulturelle und soziale Veränderungen unserer Gesellschaft skizziert, um darauf hinzuweisen, dass die Sozialisationsinstitution Schule in den Prozess des sozialen Wandels eingebettet ist.

1.1 Erziehung

Erziehung bedeutet nach Schwendtko (1977:82) das gezielte Einwirken auf das Individuum mit dem Ziel der Veränderung seiner Eigenschaften, Haltungen und Einstellungen, Verhaltensweisen und Fähigkeiten. Fend (1976) stellt fest, dass unter Erziehung alle formellen und informellen Maßnahmen gemeint sind, welche Erwachsene in Interaktion mit Heranwachsenden ergreifen, um Lernvorgänge hervorzurufen, die zu wünschenswerten Ergebnissen führen sollen (Fend 1976 zit. in Schwarte 1996:166). Erziehung ist laut Zimmermann (2006:15), ein Interaktionsprozess zwischen dem/der Erziehenden und dem/der zu Erziehenden. Dieser Prozess ist über Themen, Gegenstände, Handlungen oder über die affektive Ebene organisiert, es erfolgt methodische Sozialisation. Bei der Erziehung geht es um bewusste und geplante Einflussnahme, das unterscheidet sie von der Sozialisation, welche primär ungeplant passiert. Demnach bezeichnet der Begriff Erziehung gemäß Schwarte (2002:61) nur einen Teil der gesellschaftlich vermittelten Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung.

1.2 Sozialisation

Der Sozialisationsprozess ist ein wechselseitiger Prozess, indem einerseits der einzelne Mensch als Mitglied der Gesellschaft in dieser handlungsfähig wird und durch den sich andererseits die Gesellschaft erhält und reproduziert. Sozialisation ist gemäß Hurrelmann (1990) derjenige Prozess, der verantwortlich ist für die Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und materiellen Lebensbedingungen der jeweiligen Gesellschaft. Sozialisation bezeichnet den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit biologischer Ausstattung versehene Mensch, zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt (vgl. Hurrelmann 1990 zit. in Schwarte 1996:160). Sozialisation wird bei Brim und Wheeler (1974) als die lebenslange Entwicklung des Individuums bezeichnet, deren ein permanenter Prozess sozialen Lernens zugrundeliegt (Brim, Wheeler 1974 zit. in Schwendtke 1977:258).

Das menschliche Wesen wird durch Sozialisation einem lebensnotwendigen Anpassungsprozess unterworfen. Laut Schwarte (1996:159-160) bedeutet Sozialisation für den Menschen Prägung, Formung, Anpassung, ursprüngliche Möglichkeiten werden damit eingegrenzt. Dabei spielen Regeln der Gemeinschaft, Sprache, Religion usw. eine Rolle. Sozialisation ereignet sich durch die Nachahmung von Vorbildern und durch die Identifikation mit ihnen. Sie erfolgt durch die Teilnahme an Kommunikationsprozessen, sowie durch die Anpassung an das jeweilige Sozialisationsmilieu. "Sozialisation ist in diesem Sinne das durch die Umwelt vermittelte Lernen von Verhaltensweisen, von Denkstilen, Gefühlen, Kenntnissen, Motivationen und Werthaltungen" (Schwarte 1996:192).

Schwarte (2002:65; 1996:158-160) meint, dass die Aneignung und Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen in sozialen Lernfeldern - im Gegensatz zur Erziehung - größtenteils unbeabsichtigt erfolgen. Die Erwachsenen sind für die Kinder Vorbilder, welche nachgeahmt werden. Ein wichtiges Merkmal daran ist, dass auch das negative Vorbild, im Sinne der Sozialisation ein Vorbild ist.

1.3 Die Institution Schule und ihre Sozialisationsaufgaben

Der Begriff Schule wird nach Apel (1995:22-23) folgendermaßen definiert. Schule ist eine staatlicherseits eingerichtete Gemeinschaft, ein Ort der eigens zu dem Zweck eines öffentlichen, für alle geltenden Unterrichts und einer allgemeinen Erziehung für Kinder und Jugendliche geschaffen wurde. An der Schule findet belehrende Erziehung an der jungen Generation statt und durch die Schulpflicht werden alle Kinder und Jugendlichen erreicht. Die organisierte, soziale Einrichtung überliefert Wissen und Können und sie dient dazu, allgemein erwünschtes Verhalten einzuüben. Damit obliegt ihr ein gesellschaftlicher Bildungsauftrag und ihr wird die Aufgabe zu Teil, die jungen Menschen auf das Leben in den öffentlichen Gemeinschaften vorzubereiten. Die Familie kann angesichts des gesellschaftlichen Fortgangs nur noch in begrenzter Weise die Entwicklung der vorhandenen Anlagen zu den gesellschaftlich notwendigen Fähigkeiten unterstützen. „Die Schule ist eine besondere Welt des Lehrens und Lernens, eine, in der Sprachen, Wissenschaften und Künste nach Regeln, also nicht nach zufälligen Erfahrungen, gelernt werden“ (Apel 1995:24).

Mit dem Unterricht wird, die in der Familie begonnene Entwicklung des Kindes fortgesetzt. Die Schule bedient sich dabei anderer Mittel und wirkt durch die Disziplin des an den Unterricht gebundenen Lernens. Neben der Wissensvermittlung und der Vermittlung von Fertigkeiten, übernimmt die Schule die Funktion, mit den Kindern und Jugendlichen rechtmäßiges Verhalten einzuüben und sie dazu anzuhalten. Durch die Gemeinschaftserziehung kann der/die Schüler/in sich in eine Gesellschaft einordnen. Das Prinzip des Wettbewerbs wird in der Schule erfahren und verinnerlicht und vorhandene ständische Trennungen sollen durch das Bildungswesen verringert werden. Die Orientierung an Erwachsenen und Altersgenossen/innen und die damit verbundene Möglichkeit der moralischen Entwicklung, macht eine wichtige Funktion von Schule aus. „Erziehend“ ist weniger der Unterricht als vielmehr das Schulleben selbst (Apel 1995:24-27).

Die Bildungssysteme definiert Fend (2006:29-30) unter folgenden Gesichtspunkten: Das Individuum hat in modernen Gesellschaften ein Recht auf Bildung. Die Schulen sind von der Gesellschaft gewollte Institutionen, welche mit Methoden stabilisierend arbeiten, um die Bildung des Menschen zu gewährleisten und eine Kulturübertragung

zu realisieren. Das Institutionsziel besteht darin, dass Menschen etwas glauben, wissen, können und sie ein bestimmtes Selbst- und Weltverständnis entwickeln. Die Schule arbeitet an der „Seele“ von Heranwachsenden, an ihren mentalen Strukturen und an ihrem Wertesystem. Die Arbeit im Bildungssystem, ist somit Arbeit, an der psychischen Formgebung des Menschen.

Die gesellschaftliche Funktion des Bildungswesens umfasst nach Fend (2006:49-51) folgende vier Punkte, welche miteinander korrelieren.

- Enkulturation

Enkulturation beinhaltet die automatische Verinnerlichung einer Kultur. Im Rahmen der Sozialisation werden gesellschaftliche Normen, Werte und soziale Rollen übernommen und grundlegende Symbolsysteme, wie Sprache und Schrift beherrscht. Die Schule eröffnet den Zugang zu kulturellem Gut.

- Qualifikation

Durch die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen, wird der Mensch qualifiziert, um später selbständig den Lebensanforderungen von Beruf, Privatleben und gesellschaftlichen Funktionen, gerecht zu werden.

- Allokation

Die Schule schafft über das Prüfungswesen Zuordnungen zwischen den Leistungen der Schüler/innen und deren beruflichen Laufbahnen. Im Vordergrund steht die legitime Zuordnung von Personen, mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit gewissen Anforderungen.

- Legitimation/Integration

Das Schulsystem ist ein Instrument der gesellschaftlichen Integration. Es werden gesellschaftliche Grundwerte, Normen und Weltansichten vermittelt, um Loyalität zu sichern. Die Schule leistet einen Beitrag, zur Erhaltung der Stabilität der Gesellschaft und des politischen Systems.

Grundsätzlich ist die schulische Sozialisation somit eine spezielle Form der Sozialisation. Apel (1995:37-39) bezeichnet dies als die individuelle Entwicklung zur Gesellschaftsfähigkeit unter institutionellen Bedingungen. Die Kinder und Jugendlichen werden durch die Einflussnahme von Schule, Unterricht und dem Schulleben, zur Übernahme von sozialen Regeln und zur Entwicklung erwünschter Verhaltensweisen angeregt und angehalten, aber ebenso „gezwungen“. Durch den Unterricht und den Umgang mit Lehrer/innen und Mitschüler/innen, wird die Gesellschaftsfähigkeit des Individuums entwickelt. Die schulische Sozialisation dient der Reproduktion der Gesellschaft, sowie der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Die individuelle Persönlichkeitsentwicklung wird begrenzt, indem sie einem Anpassungsprozess und einer bestimmten Einengung durch Vorschriften, Erwartungen und Zwängen unterworfen ist. Der Begriff „schulische Sozialisation“ erhält somit eine weitere Bedeutung, indem die geplanten und ungeplanten, sowie die offenen und verdeckten Einflüsse mitbestimmend für die Entwicklung des Individuums sind, und die situativen Zwänge im Unterricht auf die Persönlichkeit einwirken.

1.4 Gesellschaftliche Sozialisationsveränderungen

Der Sozialisationsprozess, oder die Vererbung der Kultur wie es Schwarte (1996:268) formuliert, ist nicht fortlaufend gleichbleibend, er ist Veränderungen und folglich Herausforderungen unterworfen, welche sich positiv als auch negativ auf die Reproduktion auswirken können. Lukas (2005:655) weist darauf hin, dass angesichts der beschleunigenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse in den westlichen Industrieländern, welche hervorgerufen durch demographische, technologische, ökonomische, kulturelle und soziale Aspekte, der Sozialisationsprozess zunehmend schwierigeren Anforderungen unterworfen ist. Im Sinne der „Drei-Generationen-Sozialisation“, macht Schwarte (1996:275-277) auf die schicksalshafte Verkettung der Generationen aufmerksam. Wenn z.B. „Erziehungsfehler“ bei der einen Generation begangen werden, dann betreffen sie zugleich die nächste Generation mit. Die strukturelle, drei Generationen miteinander verbindende Beziehung, ist ausschlaggebend, dass eine Generation die zweite sozialisiert und diese eine dritte zu sozialisieren vermag, und damit ist die verbindende Beziehung ein notwendiges Verbindungsglied zwischen dem kulturellen und biologischen Erbe. Diese biologisch

gegebene Reihenfolge lässt keinen Kompromiss zu. Im Folgenden werden einige sozialisationsrelevante Veränderungen thematisiert, welche die Sozialisierung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen und sich auf deren Persönlichkeitsentwicklung auswirken.

Entwicklung moderner Kindheit

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, zeigen sich, wie es Kränzl-Nagl und Mierendorff (2007:11-13) aufgreifen, politische Bemühungen um soziale Ungleichheiten durch den allgemeinen Zugang zur Bildung zu reduzieren. Die Kindheit wurde zur Schulkindheit und sie wurde aus direkten ökonomischen Verhältnissen herausgelöst und einem Wandel unterzogen, der Kinder von Produzenten/innen zu Konsumenten/innen machte. Damit wurde auch der gesellschaftliche Status der Kinder verändert, indem sie nicht mehr wertvolle Arbeitskräfte, Erben/innen oder ökonomische Garanten/innen der Alterssicherung waren, sondern indem sie für die Gesellschaft zur Zukunftsressource wurden und für die Eltern zu emotionalen Beziehungspartner/innen und Sinnstifter/innen. Die Kinder wurden in den letzten Jahrhunderten aus den ganzheitlichen Bezügen herausgelöst und rückten in der Familie, sowie in anderen auf Kinder bezogene Bildungs- Freizeit oder Betreuungseinrichtungen, in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Zentrale Elemente dieser Umgestaltung bilden die Emotionalisierung der Eltern- Kind- Beziehung und die Abschirmung des privaten Lebens nach außen. Ein Trend, der bis in die Gegenwart anhält und als Familialisierung von Kindheit bezeichnet wird.

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts scheint sich Kindheit durch bestimmte Nivellierungstendenzen anzugleichen. Kindheiten werden in gewisser Weise homogener. Alle Kinder gehen zur Schule und die Familie stellt eine zentrale Lebenswelt der Kinder dar. Die Kinder partizipieren am gestiegenen Wohlstand und an Standards sozialer Sicherheit. Die Freizeit wird zu einem wichtigen Feld der Selbstentfaltung und Selbstinszenierung. Soziale Unterschiede werden durch Massenmedien und Massenproduktionen von kinderspezifischen Gütern aller Art angeglichen. Die materiellen Rahmenbedingungen sind im Großteil der westlichen Gesellschaften für die Kinder so gut wie nie zuvor, und Kinder und Jugendliche werden als Konsumenten/innen entdeckt. Wird die Teilhabe der Kinder am

materiellen Reichtum näher betrachtet, stellt sich heraus, dass nicht alle in gleicher Weise profitieren. Das ökonomische Gefälle zwischen Arm und Reich, glich sich nicht entsprechend an, sondern die Klassengesellschaft fuhr eine Etage höher. Das Phänomen der Kinderarmut zeigt sich in mehreren europäischen Ländern, vorwiegend sind „Ein-Eltern-Familien“ und Familien mit mehreren Kindern betroffen.

Demographischer Wandel

Der demographische Wandel in hochindustrialisierten Gesellschaften zeichnet sich, wie es Kränzl-Nagl und Mierendorff (2007:14-15) darlegen, durch sinkende Geburtenraten und einer steigenden Lebenserwartung ab. Viele Kinder erleben heute ihre Großeltern und diese können für sie wichtige Bezugspersonen darstellen. Hingegen haben sie seltener Geschwister und somit keine direkten Spielgefährten/innen. Wenn weniger Kinder geboren werden, ist es in manchen Nachbarschaften schwieriger geworden, zu Gleichaltrigen Kontakte zu knüpfen. Soziale Beziehungen unter Kindern und Jugendlichen werden vielmehr in institutionelle Kontexte verlagert, dabei kommt der Schule eine zentrale Rolle zu.

Individualisierung

Neben dem Wandel auf soziostruktureller Ebene, vollzog sich ebenfalls ein Wandel auf soziokultureller Ebene. Hierbei kommt der Trend zunehmender Individualisierung zum Tragen. Traditionelle Werte und Normen, feste Zugehörigkeiten und Milieus, klare und kalkulierbare Abfolgen von individuellen und familiären Lebensabschnitten, sichere ethische, moralische und soziale Standards, sowie eindeutige Leitbilder, haben dadurch an Bedeutung verloren. Zum einem werden neue Freiräume und Optionen eröffnet, zum anderen, ergeben sich neue Risiken und Herausforderungen, welche zu Orientierungslosigkeit, Irritation und Ohnmachts- und Entfremdungsgefühlen führen können. Wenn es den Kindern und Jugendlichen nicht gelingt, die gestellten Anforderungen zu bewältigen, sind sie den negativen Folgen ebenso ausgesetzt wie die Erwachsenen. Die heranwachsende Generation ist in besonderem Ausmaß von den Folgen der Individualisierung betroffen, weil ihnen spezifische Kompetenzen und Coping-Strategien fehlen, welche sie erst im Laufe der Zeit erwerben.

Familiäre Verhältnisse

Eine weitere Veränderung ist festzustellen, wenn die traditionell-bürgerliche Kernfamilie allmählich ihre normative Bedeutung verliert. Es ergeben sich vielfältige familiäre Lebensformen, welche rechtlich und kulturell zunehmend Akzeptanz finden. Insbesondere nehmen, wie es Herzog (1997:182-183) erörtert, alternative familiäre Formen zu: „Ein-Eltern-Familien“, im Allgemeinen alleinerziehende Mütter, Familien, in denen beide Elternteile erwerbstätig sind, und Fortsetzungsfamilien nach einer Trennung bzw. Scheidung (Herzog zit. in Grossenbacher et al. 1997:182-183). Als Indikatoren dieses Wandels werden bei Kränzl-Nagl und Mierendorff (2007:15-16) die steigenden Scheidungsraten in vielen europäischen Ländern und die wachsende Anzahl der davon betroffenen Kinder und Jugendlichen herangezogen. In Österreich stieg die Zahl der Scheidungen, von 16.391 im Jahr 1991, auf 20.516 im Jahr 2007 an (Statistik Austria 2008). Die gestiegenen Scheidungsraten verdeutlichen, dass es sich nicht nur um Einzelfälle handelt, sondern um ein gesellschaftliches, weit verbreitetes Phänomen. Aus diesem Grund erwägen Zartler, Wilk, Kränzl-Nagl (2004:404), dass es entsprechenden Handlungsbedarf auf unterschiedlichen, gesellschaftlichen und politischen Ebenen erfordert. Dieser Handlungsbedarf begründet sich in vielerlei Hinsicht. Aufgrund einer Scheidung/Trennung ergeben sich volkswirtschaftliche Folgekosten, in gesellschaftspolitischer Hinsicht kommt die Verantwortung zu tragen und im Sinne des Wohlfahrtsstaatsgedankens, für jene Mitglieder/innen zu sorgen, die mit krisenhaften Lebensereignissen konfrontiert sind und einer Unterstützung bedürfen.

Es wird davon ausgegangen, dass Kinder heute zunehmend, in für sie unübersichtlichen, familiären Familienkonstellationen aufwachsen. Der strukturelle Wandel der Familie verlangt von der Schule im Gegenzug strukturelle Anpassung, so dass die Schule gefordert ist, neue Wege zu finden, um sich mit den neuen Familienverhältnissen in ein Verhältnis zu setzen (Herzog zit. in Grossenbacher et al. 1997:182).

Von gegenwärtiger Scheidungskindheit kann in Österreich nicht gesprochen werden, weil mehr als 80 % der Kinder wie es Kränzl-Nagl und Mierendorff (2007:15) belegen, mit zwei Elternteilen aufwachsen. Die Datenlage zeigt aber auch, dass der Anteil an Kindern in „Ein-Eltern-Familien“, in den letzten Jahrzehnten angestiegen ist. Schwarte (1996:286-287) hebt hervor, dass es in den vergangenen Jahrzehnten zu

einer Abwertung der Rolle als „Familienfrau“ gekommen ist und dass die Rolle der „Berufsfrau“ propagiert wurde und nach wie vor, propagiert wird. Für die derzeitige Erziehungsmisere ist die Ursache in der übertriebenen Forcierung des Gedankens der Emanzipation der Frau, zulasten der Mütterlichkeit zu suchen. Die tendenziell negativen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, werden dabei nicht berücksichtigt. Die Folge der Propagierung ist ein neues Frauenleitbild, welches von den Medien sehr einseitig favorisiert und propagiert wird, indem für die Mütterlichkeit letztlich kein Platz mehr ist.

Die Frauen und Mütter werden von der Gesellschaft unter einen pseudo- moralischen Druck gesetzt, wenn man sie glauben lässt, dass sie nur durch einen Beruf eine vollentfaltete Persönlichkeit werden und die Erziehung der Kinder etwas Minderwertiges sei, etwas das sich nebenbei erledigen lässt. Schwarte betont, dass sich unsere Gesellschaft einem Zustand nähert, in dem das Gegenstück zur „vaterlosen Gesellschaft“ die „mutterlose Gesellschaft“ darstellt, wenn hier keine Kurskorrektur erfolgt und sich dieser Trend weiter verstärkt. Wenn die „Familienfrauen“ heute nicht hinreichend davon überzeugt sind, dass ihre Tätigkeit, die Pflege und Erziehung der Kinder, ungleich wichtiger ist für die Gesellschaft und sinnvoller als einen Beruf auszuüben, dann deswegen weil sie es selten oder nie hören. Um auf dem Boden der Tatsachen zu bleiben, hält die Berufswelt nicht nur hochwertige Arbeitsplätze mit hohen Selbstverwirklichungseffekten bereit, sondern viele „Familienfrauen“ üben abhängige Tätigkeiten, mit geringer Bezahlung aus. Dass es in unzähligen Fällen die finanzielle Knappheit ist, welche die „Familienfrauen“ in die „Berufsfrauenrolle“ drängt, darf dabei nicht übersehen werden.

Die Neuorientierung der Rolle der Frau, stellt auch die Väter wie es Werneck, Beham und Palz (2006:157-158) darlegen, vor neue Herausforderungen. Das normativ, verbindliche Leitbild des traditionellen Vaters, verliert zunehmend an Bedeutung. Der Wandel der Vaterrolle, wurde durch verschiedene Faktoren herbeigeführt. Eine Rolle spielen der Gleichberechtigungsgedanke und damit einhergehend, ein verändertes Gerechtigkeitsempfinden in Bezug auf die Geschlechterrollen, veränderte wirtschaftliche Erwartungshaltungen gegenüber Frauen, als brauchbare Arbeitskräfte, die Entwicklung zur Kleinfamilie, in der die Vormachtstellung des Mannes zurückgedrängt wird. Das autoritäre Vaterkonzept wurde im 20. Jahrhundert im Zuge einer auf Gleichberechtigung ausgerichteten Partnerschaft intellektuell stark

angegriffen. Im Laufe der Gleichberechtigung kämpfen Männer um die elterliche Sorge nach einer Trennung oder Scheidung. Es gibt zunehmend Männer, die sich mit der Mutter zusammen auf die Geburt des Kindes vorbereiten und sich an der Pflege und Betreuung beteiligen. Grundsätzlich weisen wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Lektüren sowie Ratgeber auf zwei unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Thesen hin: Einerseits auf die „vaterlose Gesellschaft“ und andererseits auf die „neuen Väter“.

Erziehung- Erziehungsziele

Aufgrund des soziokulturellen Wandels, kommt es bei den Eltern bzw. bei den Erziehungsberechtigten, zu einer Veränderung der Erziehungsziele und Werte. Durch die Individualisierung, bemerken Kränzl-Nagl und Mierendorff (2007:15-16), wird das Kind als Individuum anerkannt und besonders die Eltern stehen vor der Aufgabe, ihre Kinder zur Eigen- und Selbständigkeit zu erziehen. Erziehungswerte wie Anpassung und Gehorsam verlieren an Bedeutung, stattdessen übernimmt die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, die Selbstverwirklichung das Ruder. Die antiautoritäre Erziehung der 1970er Jahre setzt sich weiter fort. Das Eltern-Kind Verhältnis lässt sich als Entwicklung von Erziehung hin zur Beziehung beschreiben. Das Machtgefälle zwischen Vater, Mutter und Kind, bleibt dennoch unberührt. Von der Schule kann der Wandel vom autoritären Erziehungsstil, hin zu einem unterstützenden und argumentativen Umgang mit Kindern und Jugendlichen, nur bedingt nachvollzogen werden. Herzog (1997:186-187) bemerkt, dass trotz vermehrter Anstrengung um Individualisierung des Unterrichtes die Lehrer/innen mit Gruppen konfrontiert sind, die nicht so behandelt werden können wie einzelne Individuen. Auch wenn die Schule, durch „soziales Lernen“, „autonomes Lernen“, dem Trend Richtung Selbstentfaltung folgt, ist der Unterricht eine soziale Form, der eine beliebige Individualisierung nicht zulässt (Herzog zit. in Grossenbacher et al. 1997:186-187). Die umfassende Pädagogisierung von Kindheit, erklärt sich daraus, dass Bildung einen wachsenden und hohen Stellenwert in der gegenwärtigen Gesellschaft einnimmt. Kinder sind, wie es Kränzl-Nagl und Mierendorff (2007:16) aufzeigen, eine Zukunftsressource in die investiert werden muss, um damit die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Industrieländer zu gewährleisten bzw. zu optimieren.

Kindliche Lebensräume

Bezüglich der kindlichen Lebensräume, haben sich lokale Strukturen verändert. Die Kinder wurden aus dem öffentlichen Raum verdrängt. Durch Funktionalisierung des öffentlichen Raums für Verkehr, Dienstleistungen und Konsum, kam es zu erheblichen Veränderungen des kindlichen Lebensraumes. Spiel und andere Aktivitäten der Kinder, wurden aus dem öffentlichen Raum, in institutionelle Räume verlagert. Durch die stärkere Nutzung von institutionellen Freizeitangeboten weisen Kränzl-Nagl und Mierendorff (2007:17-19) auf einen höheren Planungsbedarf der Familien hin. Dies gestaltet sich für die Erziehungsberechtigten umso schwieriger, weil sie ihr Zeitmanagement kalkulieren müssen, indem sie Familie und Beruf miteinander vereinbaren. In der Arbeitswelt ist eine zunehmende Abkehr vom Normalarbeitsverhältnis beobachtbar, während sich die Schule, nach wie vor an starren Zeiten orientiert. Diese Tatsache führt vermehrt zu Zeitkonflikten, von denen sowohl die Eltern als auch ihre Kinder betroffen sind, indem sie ihren Alltag, im Spannungsfeld widersprüchlicher Anforderungen organisieren müssen. Die Handlungsspielräume sind eingeschränkt, da die Arbeitswelt nicht den Bedürfnissen der Familie angepasst ist, sondern eher, dem Prinzip der ökonomischen Rationalisierung folgt.

Technologischer Fortschritt

Seit den 1960er Jahren macht auch der technologische Fortschritt vor den Kinderzimmern nicht halt. Die Medien, allen voran Fernsehen, Videofilme und Computerspiele stellen einen Lebensbereich der Kinder und Jugendlichen dar, dem ebenso große Bedeutung zukommt, wie der Familie und der Schule. Bründel und Hurrelmann (1997:227-229) erläutern, dass ein großer Teil der Lebenserfahrungen heute den Kindern und Jugendlichen durch Massenmedien vermittelt wird. Die Medien sind ein integraler Bestandteil ihrer Lebenswelt. Die Kluft zwischen Medien- und Alltagserfahrung, ist durch den eingeschränkten Erfahrungshorizont im Kindes- und Jugendalter größer, als in späteren Lebensabschnitten. Deswegen sind Medien in dieser Altersspanne, von besonderer Faszination geprägt. Die Kinder und Jugendlichen wechseln ohne Schwierigkeiten, von einem Medium zum anderen und die Medien bestimmen ebenso ihren Tagesrhythmus.

Besonders die Folgen einer intensiven und unkontrollierten Mediennutzung rücken in den Vordergrund der rasant fortschreitenden Entwicklung neuer Technologien. Fernsehen führt unabhängig von den Inhalten zu einem Bewegungstau bei Kindern. Extrem langes Sitzen schädigt Bänder, Sehnen, Muskeln, sowohl der Stoffwechsel als auch die Psyche der Kinder und Jugendlichen sind davon betroffen. Außerdem verändern die Medien die Verhaltens- und Lebensgewohnheiten, manche Kinder und Jugendliche werden durch intensives konsumieren unruhig und nervös und bezeichnen den Fernseher als „besten Freund“. Der Fernseher übernimmt ebenfalls wie es Bründel und Hurrelmann (1997:230-231) darstellen, eine entlastende Funktion: Während die Kinder und Jugendlichen fernsehen, haben die Erziehungsberechtigten ihre Ruhe. Gemeinsame Aktivitäten, ein soziales Miteinander, sowie direkte Kommunikationsprozesse, werden vom Fernseher und Internet verdrängt. Hinzu kommt, dass Probleme nicht ausgesprochen, sondern übergangen werden und das Gesehene kaum mit den Kindern reflektiert wird.

Die Kinder und Jugendlichen haben ein besonderes Bedürfnis, ihre Sinne, Erlebnisse und Erfahrungen zu steigern, anzuregen und zu bereichern. Sie sind mit einer Vielzahl von Entwicklungsaufgaben und mit Umstellungen von Körper- und Seelenprozessen beschäftigt, was einen natürlichen Bedarf an intensiven Außenreizen mit sich bringt. Der Fernsehkonsum kommt diesem Bedürfnis nach Steigerung entgegen. Anhand von Aggressionsdarstellungen, Horror- und Angstdarstellungen oder durch pornographische Illustrationen, kann das Bedürfnis weiter gestärkt und verstärkt werden, um somit das Erregungsniveau zu stillen. Neben der emotionalen Wirkung, gehen Bründel und Hurrelmann (1997:232-233) auf den Identifikationsbedarf der Kinder und Jugendlichen ein. Die Identifikation mit sozialen Modellen ist gegenwärtig sehr ausgeprägt, weil viele Kinder und Jugendliche nicht in der nötigen Intensität soziales Vorbildverhalten in ihren Familien vorfinden, dies hängt mit den veränderten familiären Konstellationen zusammen. Der Einfluss der medialen Darstellung ist in diesem Bereich besonders mächtig. Die Medien prägen das Weltbild der Kinder und Jugendlichen, sie formen Normen, Werte, Einstellungen und Rollenbilder, besonders wo eigene Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder und Jugendlichen fehlen und wo Einstellungen noch nicht gebildet oder erst bruchstückhaft vorhanden sind.

Bloßer Medienkonsum führt noch zu keiner Verhaltensstörung, im Sinne von z.B. gewalttätigem Verhalten, aber in Verbindung mit anderen Faktoren wirkt sich intensive Nutzung aus. Eine soziale Verwahrlosung in der Familie, ein vernachlässigender Erziehungsstil oder Gewalterfahrungen, begünstigen die Wirkung von Gewaltdarstellungen in den Medien. Für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen ist diese Kombination besonders nachteilig, wenn sich fiktive Gewaltdarstellungen in den Medien, mit realen Gewalterfahrungen im Alltag verbinden. Diese Kinder und Jugendlichen sind zum Teil auch diejenigen, erklären Bründel und Hurrelmann (1997:242), welche schon durch ihre unterprivilegierte Lebenslage, mit einer Anhäufung von Versagens- und Frustrationserfahrungen ein hohes Aggressionspotential haben und deswegen aktiv Sendungen mit Aggressionsinhalt auswählen. Diese Zusammensetzung von eigenen Aggressionen und medialen Aggressionsdarstellungen schaukelt sich beiderseits hoch. Kinder und Jugendliche die eine unausgeglichene Lebensperspektive vor sich haben, ein niedriges Selbstwertgefühl besitzen, in einer sozialen Isolation in Familie und Freundeskreis leben, können zu jenen gehören, bei denen sich aggressive mediale Darstellungen bedenklich auswirken. Bei ihnen besteht die Gefahr, dass solche medial gewonnenen Eindrücke mit der Wirklichkeit kollidieren und es zu Spannungen oder zu gewalttätigen Handlungen kommt, wenn die Realität nicht der Fiktion entspricht.

Früher wurde von den Massenmedien, besonders vom Fernsehen und der Werbung, als „geheime Miterzieher“ gesprochen, ein Ausdruck der für Schwarte (2002:67-68) gegenwärtig eine Verharmlosung darstellt. Er begründet, dass das Fernsehen in vielen Familien längst zum Haupterzieher geworden ist und damit ein primärer Sozialisationsfaktor. Erziehung scheidet nicht selten gerade aufgrund der stark suggestiven Wirkung des von den Medien bestimmten erziehungswidrigen öffentlichen Klimas. Viele Eltern die erziehungswillig und von der Notwendigkeit der Erziehung überzeugt sind, resignieren nicht selten angesichts des erziehungswidrigen Einflusses der Medien. Dass die Medien diese Wirkung nicht unbedingt beabsichtigen, ändert nichts daran, dass sie diese Wirkung haben. Sozialisationsprozesse ereignen sich auch dann, wenn ihnen keine Absicht zugrundeliegt. In Fernsehsendungen wird selbstverständlich, locker, zynisch mit Werten umgegangen, welche die Grundlage für unsere Gesellschaft bilden. Für

Konfliktlösungen wird spielerisch Gewalt eingesetzt und damit wird eine negative sozialisatorische Wirkung erzielt, indem Werte zerstört werden.

Es ist den Kindern und Jugendlichen heutzutage möglich, durch das Internet, über ihre unmittelbare Lebenswelt hinaus, Kontakte mit anderen aufzunehmen. Kinder und Jugendliche können sich, wie es Kränzl-Nagl und Mierendorff (2007:18-19) etikettieren, über nationale Grenzen hinaus bewegen. Die Schattenseiten des technologischen Fortschritts dürfen dabei nicht ungeachtet bleiben, wenn Kinder und Jugendliche grenzenlosen Zugriff auf Themen und Materialien haben, welches nicht ihrem Alter entsprechend förderlich ist. Es werden im Internet gewaltverherrlichende Videos und kinderpornographisches Material verbreitet. Die Medien wie Fernsehen, Internet und Computerspiele, können sowohl gesellschaftsbildende als auch eine gesellschaftsschädigende Wirkungen fabrizieren.

Risikogesellschaft

Die Sensibilität der Erwachsenen ist gestiegen, dementsprechend ist Eltern sein mit Zukunftsängsten verbunden. Auch die Kinder und Jugendlichen reflektieren diese Entwicklungen kritisch. Ein weiterer Indikator für neue Gefährdungen ist der gesundheitliche Zustand der jungen Generation. In den westlichen Industrieländern wurden Kinderinfektionskrankheiten weitestgehend bekämpft, aber dem gegenüber ist ein Anstieg an psychischen und psychosomatischen Beschwerden bei Kindern und Jugendlichen zu verzeichnen. Erklärt wird dieses Phänomen nicht durch umweltbedingte Gefährdungen, sondern durch zunehmenden Stress im Leben der Kinder und Jugendlichen. Der emotionale Stress führt dazu, dass die Kinder frühreif und „pseudo- erwachsen“ sind und sich der Statusübergang von Kindheit zu Jugend beschleunigt hat.

Viele der oben angesprochenen Entwicklungen wurden in der gesellschaftstheoretischen Diskussion unter dem Begriff „Risikogesellschaft“ diskutiert (Beck 1986): Die Gesellschaft entwickelt zunehmend die Konturen einer Risikogesellschaft im Sinne einer, Selbstgefährdung der gesamten Menschheit durch Nebenwirkungen des Fortschritts, beispielsweise in der Entwicklung der Atomenergie ebenso wie der Gentechnologie. Diese Risikofaktoren werden ergänzt durch Globalisierung und Klimaveränderungen. Ulrich Beck spricht von einer

„unreflektierten, gleichsam mechanisch-eigendynamischen Grundlagenveränderung der entfalteten Industriegesellschaft, die sich im Zuge normaler Modernisierung ungeplant und schleichend vollzieht“ (Beck, Giddens, Lash 1996:29). Stummvoll (2007) stellt dazu fest: „Risikomanagement ist der Reflex auf die Prekarisierung der sozialen Welt, die umso riskanter erscheint, je mehr Wissensfaktoren aufeinander treffen. Der Prekarität am Arbeitsmarkt, in der Wissenschaft und in der eigenen Lebensbiografie werden Anstrengungen zum Risikomanagement in allen gesellschaftlichen Lebenslagen gegenüber gestellt. Risikomanagement ist das Zauberwort, mit dem alle erdenklichen Zukunftssorgen abgedeckt werden sollen“ (Stummvoll 2007:19-20).

Zwischenresümee

Durch die Sozialisation des Individuums und durch das gezielte Einwirken der Sozialisationsinstanzen Familie und Schule ergibt sich eine soziale Ordnung, in einem gesellschaftlichen System. Der Sozialisationsprozess ist durch demographische, technologische, ökonomische, kulturelle und soziale Aspekte, zunehmend schwierigeren Anforderungen unterworfen. Schwarte (2002:66) weist darauf hin, dass Sozialisationsresultate den bewussten Erziehungsmaßnahmen zuwiderlaufen können. Dies ist auf das Sozialisationsmilieu, in dem sich ein Mensch befindet zurückzuführen, welches die Persönlichkeitsentwicklung nachhaltiger beeinflusst, als bewusste erzieherische Maßnahmen.

Es geht um die Einsicht, dass Erziehung gegen dominierende gesellschaftliche Trends nur in Ausnahmefällen gelingt, in der Regel aber nicht unter diesen Umständen funktioniert. Gemäß Schwarte (2002:68) folgen die Sozialisationsresultate zumeist den Sozialisationsverhältnissen, wobei in öffentlichen Bildungsdebatten zu wenig darauf geachtet wird, dass sozialisatorische Wirkungen den direkten Erziehungsabsichten entgegenstehen können. Wenn die Gesellschaft bessere Sozialisationsresultate wünscht und damit bestimmte Persönlichkeitseigenschaften verbindet, dann muss sie sich für die Verbesserung der Sozialisationsbedingungen einsetzen. Die indirekte Erziehung spielt eine größere Rolle, als die Direkte. Indirekt erziehen, ist nach Brezinka (1993:30) den Lebensraum der Kinder und Jugendlichen so zu gestalten, dass sie aus eigenem Antrieb

möglichst viel lernen, was sie lernen sollen. Bereichernde Erfahrungen mit Natur, Kultur und den Mitmenschen sind ausschlaggebend, sowie altersgemäße Handlungsmöglichkeiten und Aufgaben und ein Schutz vor Reizüberflutung und der Verführung zu einem passiven Lebensstil. Eine massenhafte Verwahrlosung ist nur dann zu verhindern, wenn Sitten, Bräuche, Rituale, Regeln, Werte und Normen sowie höfliche Umgangsformen wieder begriffen und erzieherisch genutzt werden. Die Familie und die Schule als grundlegende Sozialisationsinstanzen, übernehmen dabei eine wichtige gesellschaftsreproduzierende Verantwortung.

Die Schule wird betreffend Herzog (1997:183) in einem zunehmenden Masse zu einem Ort der Kontaktaufnahme und der Bildung von Freundschaften, d.h. sie wird zu einem sozialen Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche. Die Beaufsichtigung der Kinder kann nicht dem Zufall überlassen werden, wenn Eltern bzw. Erziehungsberechtigte vermehrt erwerbstätig sind. Für die Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen, sind ein Interesse an deren Lebensbedingungen, eine Auseinandersetzung mit ihrer Persönlichkeit, ihren Problemen und ihrer sozialen Situation unabdingbar. Die Kinder und Jugendlichen benötigen einerseits Herausforderung und andererseits Unterstützung. Wenn sich die Schule auf ihre wesentlichen Aufgaben reduziert, zeugt das von wenig Sensibilität für den Strukturwandel der Gesellschaft und die mitbedingten sozialisationsrelevanten Veränderungen. Die Kinder und Jugendlichen müssen sich diesen Anforderungen stellen, so wie sich die Schule mit den neuen Familienkonstellationen und den sozialisatorischen Veränderungen auseinandersetzen muss. Es ist wichtig, dass die Schule und die Familie gleichermaßen an Kooperation interessiert sind.

Die Kinder und Jugendlichen sind einerseits damit konfrontiert sozialisatorische Veränderungen zu bewerkstelligen und andererseits ihren entwicklungspsychologischen Reifungsprozess zu bewältigen. Der Prozess der Adoleszenz wie ihn Weike (2004:83-85) erörtert, ist von massiven Spannungszuständen begleitet. Die körperliche Reifung, der Beginn der inneren und äußeren Loslösung von den Eltern, das Experimentieren mit Idealen, Selbstbildern, Beziehungen und der Sexualität, die eigene Identitätsfindung und die Anerkennung und Bestätigung in der Peergroup sind für Kinder und Jugendliche enorme Herausforderungen. Sie müssen lernen, sich unabhängig von der familiären Mikro-Ebene in der gesellschaftlichen Makro- Ebene zurechtzufinden und sich in dieser

einzuordnen. Gerade Kinder und Jugendliche haben Kompetenzen die sie später benötigen um in einer Gesellschaft agieren zu können noch nicht vollständig entwickelt. Deshalb sind Unterstützungsleistungen aus dem sozialen Umfeld erforderlich, welche sich nicht nur auf materielle Hilfeleistungen beschränken dürfen. Kinder und Jugendliche sind psychosomatischen Belastungen ausgesetzt, sie können durch eine Scheidung der Eltern in krisenhafte Zustände geraten. Es sind Angebote und Ressourcen notwendig, welche die jungen Menschen in ihren Problemlagen unterstützen.

Erwachsene die den Kindern und Jugendlichen bei Bedarf zur Seite stehen, um ihnen Hilfe und Unterstützung zu gewähren und dabei die Kinder und Jugendlichen informieren und mit ihnen ihre Lebenssituation reflektieren, damit es ihnen möglich wird, dass sie überhaupt ihre Probleme erkennen. Durch die Unterstützungsleistung und das entgegengebrachte Vertrauen, kann das Selbstwertgefühl gesteigert, sowie die Lebenssituation des/der Jugendlichen stabilisiert werden. Es stellt sich die Frage, ob die Schule als Bildungsinstitution in der derzeitigen Form die Sozialisationsdefizite ausgleichen und eine optimale Unterstützungsleistung für die Kinder und Jugendlichen garantieren kann, oder ob es nicht vielmehr zu einer Überforderung bei den Lehrkräften kommt?

Die Schule ist gemäß Mühlig (2004:11) ein Lebensraum der Jugend und zugleich ein Bindeglied zwischen Familie und Gesellschaft, welche den Übergang in die Erwachsenenwelt vorbereitet und gestaltet. Wenn es um die Erziehung und Sozialisierung der nächsten Generation geht, ist die Gesellschaft an sich gefragt und nicht nur einzelne Sozialisationsinstanzen. Bildung muss als gesamtgesellschaftliche Aufgabe begriffen werden. Wichtige Bildungsprozesse finden wie es Schumann, Sack und Schumann (2006:30-31) aufgreifen, auch außerhalb der Schule statt. Entsprechend müssen neben der Schule, die Familie, die Jugendhilfe sowie andere Bildungsinstitutionen in den Bildungsprozess miteinbezogen werden. Erziehung und Bildung gewinnen aufgrund von komplexer werdenden Anforderungen im Zuge eines gesellschaftlichen Wandels an Bedeutung. Bildung soll zukünftig mehr an den Interessen, Kompetenzen und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen und die lebensweltlich erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten müssen als Wissens- und Erfahrungspotential berücksichtigt werden. Entsprechend Schwarte (2002:55) sind Entzivilisierungsphänomene bei Kindern und Jugendlichen Signale einer

gesellschaftlichen Krise, deshalb muss ein gesamtgesellschaftlicher Dialog geführt werden, weil durch Erziehung und den Sozialisationsprozess Werthaltungen, Verhaltensweisen, Denkstile, Normen, Kenntnisse und Kompetenzen weitergegeben werden, die eine enorm wichtige gesellschaftsreproduzierende Wirkung kennzeichnen.

2. Schulklima und Mobbing als Problemstellung

Nach diesen erziehungstheoretischen und gesellschaftstheoretischen Überlegungen möchte ich mich mit Hilfe einer Begriffspräzisierung der Forschungsfrage annähern. Die Präzisierung der Begriffe Schulklima und Mobbing ist für die Frage nach der Herstellung bzw. Aufrechterhaltung von Ordnung in der Schule bedeutend. Während das Schulklima einen Faktor zur Beschreibung der sozialen Ordnung in der Schule beschreibt, wird mit Mobbing bereits eine besondere Form der Beeinträchtigung der sozialen Balance in der Interaktion zwischen Schüler/innen beschrieben. Erst im nächsten Kapitel werde ich näher auf Kontroll- und Disziplinarmaßnahmen zur Herstellung eines positiven Schulklimas eingehen.

2.1 Schulklima

Es werden in der Literatur unterschiedliche Termini für Schulklima verwendet. Es wird gemäß Oswald et al. (1989:33) von Atmosphäre, Schulwelt, Schulleben, Sozialklima, emotionaler Ton, usw. gesprochen. Manchmal wird der Führungsstil mit dem sozialen Klima in einer Schule gleichgesetzt, der letzteres aber vielmehr verursacht. Eine eindeutige Definition ist demzufolge nicht gegeben, dennoch hat sich laut Eder (1996:21) durch die empirische pädagogische Forschung der Begriff Schulklima inhaltlich etabliert. Es werden drei grundsätzliche Verwendungsweisen unterschieden. Erstens ist die emotionale Grundtönung einer pädagogischen Gesamtatmosphäre bedeutend. Zweitens spielt die wahrgenommene Lernumwelt eine Rolle und drittens sind die in der erzieherischen Umwelt herrschenden Grundorientierungen und Werthaltungen ausschlaggebend.

Die innerschulische Umwelt sieht Eder (1996:43-44) als Gegenstand, welcher die Klimawahrnehmung ausmacht. Umfasst werden die materiellen Strukturen und

Abläufe in der Schule, sowie die Personen und deren Verhalten. Die damit verbundenen Umweltereignisse werden vom einzelnen Schulmitglied wahrgenommen und interpretiert. Wenn die Ereignisse typisch und wiederkehrend eintreten, dann konstituiert sich für den/die Betroffenen/e die Atmosphäre der Schule, dies stellt eine individuelle Klimawahrnehmung dar. Wenn auch andere Schulmitglieder in vergleichbarer Weise dasselbe wahrnehmen und letztendlich eine sozial geteilte Meinung entsteht, dann spricht man von einem kollektiven Klima.

Das Schulklima wird von den Beteiligten wie Schulleiter/in, Lehrer/innen, Schüler/innen und deren Erziehungsberechtigten, sowie anderen Personen erlebt und gestaltet. Oswald et al. (1989:14-15) betont, dass das Schulklima durch die Art und Weise beeinflusst wird, wie die am Schulleben beteiligten Personen handeln, wie sie ihre Tätigkeit aufgrund ihres Rollenverständnisses im Zusammenhang mit gesetzlichen und institutionellen Regelungen interpretieren. Die persönliche Einstellung und das individuelle Durchsetzungsvermögen verändern die Rolle einer Person. Es gibt dabei eine Dominanz des Einflusses von bestimmten Personen oder Gruppen, eine für alle Situationen in der Schule gleiche Einflussnahme existiert nicht zu jeder Zeit. Ein Klima entsteht fortlaufend zwischen Personen oder Gruppen. Jede am Schulleben beteiligte Person od. Gruppe steht mit der anderen in einer ständigen Wechselbeziehung im Verhältnis von Aktion und Reaktion. Nach Oswald et al. (1989:32) besteht zwangsläufig eine Art „Konsens“ über das Schulklima und eine „Ko-Emotion“ über die Art des Zusammenlebens, um der Gruppe ein immer wieder erneutes Austreten ihrer Mitglieder zu ersparen. Es bleibt offen, ob das Schulklima das Gemeinsame der Einzelwahrnehmungen ist oder das von den einzelnen als Gemeinsames empfundene, wovon jede Person unterschiedliche Vorstellungen haben kann.

Zusammenfassend spielt abgesehen von der materiellen Struktur, die Art und Weise des mitmenschlichen Umgangs der beteiligten Personen in der Schule eine wesentliche Rolle. Die Interaktionen, sowie das persönliche Rollenverständnis erzeugen ein Klima, das durch die Art der gegenseitigen Einflussnahme produktiv oder kontraproduktiv in Bezug auf Arbeit, Leistung und soziales miteinander wirkt. Aurin (1991:58) betont, dass das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler/innen entscheidend für die Schaffung eines positiven Klimas ist.

2.2 Mobbing

Das Wort Mobbing ist ein ambivalenter Begriff, obwohl er umgangssprachlich oft verwendet wird. In der Fachliteratur wird der Begriff von Kirchen (2006:17-19) folgendermaßen dargestellt: Mobbing leitet sich aus dem englischen Verb „to mob“ ab und bedeutet soviel wie bedrängen, anpöbeln, angreifen, attackieren. Die Bedeutung des Wortes liegt wahrscheinlich der lateinischen Bezeichnung „mobile vulgus“ zugrunde, was übersetzt „aufgewiegelte Volksmenge“ bzw. „Pöbel“ bedeutet.

Es werden für den Begriff Mobbing noch weitere Beispiele angeführt, wo mit Hilfe anderer Formulierungen verschiedenartige Mobbingssituationen gekennzeichnet werden, die in unterschiedlichen Lebensbereichen wie Schule, Berufswelt, Freizeit (Vereine), Nachbarschaft usw. zu tragen kommen.

- **Bullying:** Das Wort „Bully“ bezeichnet einen „brutalen Menschen“ bzw. „Tyannen“. Der Begriff Bullying findet speziell bei körperlichen Attacken unter Schüler/innen seine Anwendung.
- **Bossing:** Diese Definition bezieht sich auf Mobbing in Hierarchien und steht für mobbende Führungskräfte.
- **Staffing:** Diese Formulierung ist der Gegensatz zu Bossing, wenn Mitarbeiter/innen die/den Vorgesetzte/n mobben, bzw. wenn Schüler/innen den/die Lehrer/in mobben.

Bei der Verwendung und Zuschreibung des Begriffs Mobbing wird bei Gebauer (2005:29-31) klar darauf hingewiesen, dass Mobbing nicht für jeden Streit oder Konflikt seine Verwendung findet. Mobbing meint bewusstes schikanierendes Handeln einer oder mehrerer Personen gegen eine Einzelperson oder Personengruppe, welches sich durch eine Regelmäßigkeit über einen längeren Zeitraum fortsetzt. Gemäß Kirchen (2006:17) ist die angegriffene Person oder Personengruppe unterlegen und hilflos, sie wird gezielt und systematisch über einen längeren Zeitraum von dem/der Täter/in oder der Tätergruppe gedemütigt.

Erscheinungsformen

Scheithauer, Hayer, Petermann (2003:28-31) unterscheiden folgende drei Formen von Mobbing im Schulalltag.

- Körperliches Mobbing: Der/die Täter/innen treten, schlagen, verprügeln, spucken, kneifen oder nötigen andere gegen deren Willen. Es werden alle Arten von physischer Gewalt angewendet.
- Verbales Mobbing: Der/die Täter/innen beschimpfen, drohen, lästern, machen andere lächerlich, es fallen abwertende Bemerkungen. Das/die Opfer werden wegen ihrem Verhalten, Aussehen, den Leistungen usw. schikaniert.
- Relationales Mobbing: Es werden Klassenkameraden/innen absichtlich aus der Gruppe ausgeschlossen, übersehen, ignoriert und zurückgewiesen. Es werden Lügen und Gerüchte hinter dem Rücken einer Person od. Gruppe verbreitet.

Es wird von Scheithauer, Hayer und Petermann (2003:33) hervorgehoben, dass es heute üblich ist, Opfer über Handy oder über Internet zu tyrannisieren. Es werden Anrufe getätigt, SMS oder E- Mails versendet, wobei Täter/innen anonym bleiben und aus der Distanz orts- und zeitungebunden agieren, um ihre Opfer fertig zu machen.

Bei dem Begriff Mobbing wird deutlich, dass es sich um eine Machtausübung bzw. um einen Machtmissbrauch handelt. In der Regel, wie es von Gebauer (2005:43) beschrieben wird, scharft der/die Täter/in einige Mitschüler/innen um sich und festigt und erweitert auf diese Weise seine/ihre Macht. Diese Macht wird gegenüber anderen anhand von psychischen, physischen oder relationalem Mobbing ausgeführt. Mobbing bezeichnet einen Prozess, der systematischen Ausgrenzung und Erniedrigung einer Person oder Personengruppe, welche über einen längeren Zeitraum, in einer Regelmäßigkeit betrieben wird. Bei einmaligen Konflikten oder Streitereien handelt es sich nicht um Mobbing. Die Opfer von Mobbing fühlen sich hilflos, sie können sich aus der Situation selbst nicht befreien und sind in diese meistens unverschuldet geraten. Gebauer (2005:155) vermerkt, dass Unterricht in einem sozialen Raum stattfindet und Mobbing in sozialen Situationen passiert. Demzufolge ist es primär ein soziales Phänomen und sollte im sozialen Raum gelöst werden. Wenn in Mobbingprozesse nicht eingegriffen wird, verstärkt sich das

Machtpotential der Täter/innen und die Opfer erleiden emotionale, soziale und gesundheitliche Folgen.

Nach Gebauer (2005:31) reichen die Folgen von Mobbing von der Beeinflussung des Klassenklimas, Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit, Verlust von sozialen Kontakten, Zerstörung des Selbstbewusstseins bis hin zu psychosomatischen Reaktionen wie Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Schlafstörungen, Müdigkeit, Appetitlosigkeit und anderen gesundheitliche Ursachen.

3. Maßnahmen zur Herstellung von Ordnung und Disziplin in der Institution Schule

Die Schule als staatliche Bildungsinstitution erfüllt gegenüber den schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen, den gesetzlich vorgeschriebenen Bildungs- Erziehungs- und Sozialisationsauftrag (SchOG § 2 (1)). Eine vollständige Trennung der Aufgaben kann es Mühlig (2004:29-30) zufolge nicht geben, weil jeder Lehrvorgang in seiner pädagogischen Intention entsprechend ganzheitlich ist und deshalb wird die ganze Persönlichkeit eines jungen Menschen berührt. Ein Lehren ohne erzieherische Absichten ist ebenso unmöglich, wie ein Erziehen ohne Lehren. Als Sozialisationsinstanz erfüllt die Schule den gesellschaftlichen Auftrag, den Schüler/innen soziale Kompetenz für das spätere berufliche und private Leben zu vermitteln, soziale Selbstkontrolle einzuüben und den Kindern und Jugendlichen Grenzen im sozialen Verhalten aufzuzeigen, um deren Gesellschaftsfähigkeit damit zu fördern. Die Sozialisation in der Schule, durch gezielte Erziehung setzt nicht unbedingt ein Fehlverhalten der Schüler/innen voraus, sie ist ein notwendiger und permanenter Bestandteil des Schulalltages. Fehlverhalten ist zunächst ein „auffälliges“ bzw. „abweichendes“ Verhalten, welches von der Schule sanktioniert oder zumindest thematisiert wird.

Bei einem Fehlverhalten bzw. abweichenden Verhalten der Schüler/innen, stehen der Schule zwei grundsätzliche Handlungsalternativen zur Verfügung, die Prävention und die Reaktion, welche durch schulinterne oder schulexterne Maßnahmen umgesetzt werden. Präventive Maßnahmen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie helfen sollen Fehlverhalten der Schüler/innen schon im Vorfeld zu vermeiden. Eine

schulische Reaktion knüpft dagegen an ein konkretes Fehlverhalten an und beginnt in vielen Fällen mit dem Unterbrechen und Beenden einer Problem- oder Konfliktsituation. Erst wenn die Prävention in der Schule versagt und es z.B. zu Gewalthandlungen unter Schüler/innen gekommen ist, sind neben der Prävention die erzieherischen Reaktionen der Schule erforderlich. Sind bei der Durchführung schulischer Ordnungsmaßnahmen in erster Linie Personen bzw. Organe innerhalb der Schule wie Lehrer/innen, Schulleiter/in oder Klassen- bzw. Schulkonferenz beteiligt, handelt es sich um schulinterne Maßnahmen. Bedient sich die Schule schulexterner Personen bzw. Behörden, kann von schulexternen Maßnahmen gesprochen werden. Zu den schulinternen Maßnahmen zählen laut Mühlig (2004:32) sämtliche schulische Handlungen, die von Lehrkräften bzw. schulischen Organen getroffen werden, wie das Einschreiten und Unterbrechen einer Konflikt- od. Gewaltsituation, das Feststellen eines Sachverhaltes um weitere Erziehungsmittel einzuleiten, versöhnende Maßnahmen wie Streitschlichtung od. Wiedergutmachung, Aufstellen von Klassen- od. Schulordnungen, strafende od. integrative Maßnahmen, Notengebung sowie schulrechtswidrige Eingriffe wie körperliche Züchtigung sind unter schulinternen Maßnahmen einzuordnen.

Die schulexternen Maßnahmen sind durch die Hilfe von außen gekennzeichnet. Meistens spricht die Schule von sich aus Interaktionspartner an, informiert und leitet einen Fall bzw. Sachverhalt weiter. Danach muss die Schule größtenteils die Verantwortung aus der Hand geben. Es erfolgen Präventionsmaßnahmen sowie Reaktionsformen von Seiten des schulpsychologischen Dienstes, der Erziehungsberechtigten, der Jugendwohlfahrt oder der Polizei bzw. Strafjustiz. Die Erziehungsberechtigten und die Schulbehörde sind ursprünglich schulexterne Kooperationspartner, gleichwohl sind sie in das Schulsystem mit eingebunden und können daher bei schulinternen Maßnahmen involviert sein. Um eine präzisere Vorstellung von der pädagogischen Wirkung der Maßnahmen der Schule bezüglich der Herstellung von Ordnung und Disziplin zu erhalten, werden im nächsten Abschnitt die schulinternen und schulexternen Maßnahmen nach Mühlig (2004:51-116) näher beleuchtet. Dabei finden sich eine Reihe sozialpsychologischer Hinweise, die für die praktische Arbeit der Schulsozialarbeit von Bedeutung sind.

Maßnahmen zur Herstellung von Ordnung und Disziplin in der Institution Schule	
Schulinterne Maßnahmen	Schulexterne Maßnahmen
Schulinterne Präventionsansätze	Schulexterne Präventionsansätze
Maßnahmen zur Unterbrechung von Konflikt- oder Gewaltsituationen	Einschalten der Erziehungsberechtigten
Wegnahme von Gegenständen	Einschalten der Schulbehörde
Versöhnungsbemühungen	Einschalten der Polizei
Pädagogische Maßnahmen	Mitwirkung der Schule im Rahmen der Diversion
Ermittlungen eines Tatbestandes	Einschalten der Jugendwohlfahrt
Ordnungsmaßnahmen	
Notengebung und Versetzungsentscheidungen	
Vereinbarungen von Schul- bzw. Klassenordnungen	
Schulrechtswidrige Erziehungsmittel	

(Abb. 1: Grafik nach Mühlig (2004))

Die begriffliche Differenzierung dient zum Zweck der Übersicht (vgl. Abb. 1). Tatsächlich sind jedoch die Grenzen zwischen den beiden Handlungsalternativen fließend. Deshalb haben schulische Reaktionsmittel aufgrund der erzieherischen Zielsetzung immer auch eine präventive Tendenz. Im Zuge dieser Arbeit soll gezeigt werden, wie insbesondere durch den Einsatz von Schulsozialarbeit Prävention und Reaktion zur Herstellung von Ordnung in Schulen miteinander verknüpft werden können.

3.1 Schulinterne Maßnahmen

Prävention

Im allgemeinen Sprachgebrauch hat sich bei der Definition des Präventionsbegriffes laut Kreft und Mielenz (1996:439) vorbeugendes Eingreifen durchgesetzt, womit unerwünschte Entwicklungen und Ereignisse vermieden werden sollen. Der Interventionsbegriff kennzeichnet dagegen ein nachgehendes Eingreifen, bei bereits manifesten Störungen. Der Begriff Prävention umfasst gemäß Lukas (2005:656) jene Maßnahmen, welche von der Gesellschaft übereinstimmende und vorgegebene Normalitätsstandards erzeugen und diese nachfolgend stabilisieren, damit Störungen der gesellschaftlichen Ordnung von vornherein verhindert werden.

Es werden drei Arten der Prävention unterschieden, die primäre, sekundäre und tertiäre Prävention. Die Unterscheidung kennzeichnet den speziellen Zeitpunkt von präventiven Maßnahmen.

Primäre Präventionsmaßnahmen werden eingesetzt, bevor es zu einer Schädigung, Krankheit oder einem abweichenden Verhalten gekommen ist. Die Menschen werden durch primäre Präventionsmaßnahmen in die Lage versetzt, ihr Verhalten ohne Eingreifen von staatlichen Instanzen zu regulieren und belastende und einschränkende Lebensbedingungen, in eine positive Richtung zu verändern. Durch Aufklärung, Anleitung und Beratung wird regelkonformes Verhalten gefördert. Sekundäre Präventionsmaßnahmen richten sich an jene Personengruppen, deren normabweichendes Verhalten noch nicht manifest ist. In einem Frühstadium wird durch beratende, behandelnde und betreuende Maßnahmen versucht, eine Verfestigung des normabweichenden Verhaltens zu verhindern. Tertiäre Präventionsmaßnahmen werden gebraucht, wenn bereits normwidriges Verhalten und Problemlagen aufgetreten sind. Die Interventionen dienen der Besserung einer Lebenssituation und der Nacherziehung und Resozialisierung einer Person. Das Ziel besteht darin, weitere Normabweichungen sowie einen Rückfall abzuwenden.

- Aktuell diskutierte Präventionsansätze an der Schule

In den Medien werden zuweilen Schuluniformen und Videoüberwachung oberflächlich diskutiert. Durch die Einführung von Schuluniformen, soll der Ausgrenzung, der sozialen Etikettierung und der Anfeindung zwischen Schüler/innen entgegengewirkt werden. Die Schuluniform soll helfen das „Wir-Gefühl“ der Schüler/innen zu steigern. Andererseits stößt die Uniformierung auf Kritik, weil sie an militaristisch geprägte politische Systeme erinnert und die Gefahr mit sich bringt, dass die Individualität und die Persönlichkeitsentfaltung damit eingeschränkt werden.

Der Ausbau der öffentlichen Überwachung, macht auch vor den Schulen nicht halt. Videoüberwachung wurde bereits von mehreren Schulen in Österreich beantragt, wie die Tageszeitung „Der Standard“ berichtet (Cabuk 2008). Bei der Überwachung werden die Schüler/innen kontrolliert, deren Verhalten aufgezeichnet und die Wiedererkennung von Täter/innen wird erleichtert und trägt zur Aufklärung eines Sachverhaltes bei. Es ergeben sich dennoch rechtliche Bedenken, weil in die geschützte Privat- und Intimsphäre der Schüler/innen eingegriffen wird. Außerdem erfolgt bei der Überwachung eine Konzentration auf stigmatisierte Personen bzw. Personengruppen. Die Lehrer/innen sind gesetzlich verpflichtet eine Pausenaufsicht zu leisten, welche gleichermaßen einen präventiven Charakter aufweist. In der Verstärkung der Pausenaufsicht sieht Mühlig mehr Sinn, wenn unübersichtliche Stellen in die Aufsicht miteinbezogen werden, um damit z.B. der Gewalt unter Schüler/innen entgegenzuwirken. Die Maßnahmen der Schule gemäß Mühlig (2004:51-116) werden nachfolgend dargelegt.

- Verbesserung des sozialen Klimas- der sozialen Kompetenzen

Ein soziales Schulklima entsteht durch den Umgang der Schüler/innen miteinander und durch das Verhältnis der Lehrer/innen zueinander. Beide Personengruppen wirken aufeinander ein. Bei den Lehrer/innen unterstützen gemeinsame Aktivitäten den Teamgeist, welcher sich auf die Schüler/innen überträgt und eine regelmäßige Supervision für die Lehrer/innen beeinflusst das Klima in eine positive Richtung. Wenn Lehrer/innen im Unterricht aktuelle Konfliktsituationen thematisieren und mit den Schüler/innen diese diskutieren um gemeinsam Lösungen zu erarbeiten, wird die soziale Kompetenz der Schüler/innen gefördert. Neben dem bildungsorientierten

Lehrplan, erfolgt der sogenannte „heimliche Lehrplan“ (soziale Regeln), welchen die Lehrer/innen unbewusst vermitteln.

Auf der Klassen- bzw. Schulebene lassen sich soziale Regeln einüben, indem z.B. feste Verhaltensregeln aufgestellt werden. Wenn es den Lehrer/innen gelingt, soziale Prozesse und soziale Rollen im Klassenverband zu erkennen, können sie mit gezielten Erziehungsmaßnahmen die soziale Stellung eines/r Schülers/in innerhalb der Klasse verbessern und damit gruppenintegrativ wirken. Durch einen multikulturellen Unterricht und das Aufgreifen ausländerfeindlicher Einstellungen, können fremde Kulturen kennengelernt, rassistische Einstellungen abgebaut und Migranten und Migrantinnen in die Schulgemeinschaft besser integriert werden. Wenn es gelingt, das soziale Klima soweit zu verbessern, dass die Schüler/innen gerne ihre Zeit in der Schule verbringen und sie Vertrauen zu den Erwachsenen haben, wird die Schule zu einem positiven Refugium für die Schüler/innen.

- Förderung des Selbstwertgefühles

Damit pro-soziales Verhalten intensiviert wird, kann ein festes Belohnungssystem unabhängig von schulischen oder sportlichen Erfolg in der Schule verankert werden. Um das Selbstwertgefühl der Schüler/innen zu steigern und um Frustrationserlebnisse zu vermeiden, stehen der Schule mehrere Möglichkeiten zur Verfügung. In Form von projektorientierten Unterricht, kann leistungsschwachen Schüler/innen über alternative Lehrmethoden, Lehrstoff vermittelt werden, so dass auch lernschwache Schüler/innen die schulischen Ziele erreichen können. Die Förderung hängt immer mit der individuellen Begabung eines/r Schülers/in zusammen. Durch Theatergruppen, Schülerlotsen oder die Herausgabe einer Schülerzeitung wird die Übernahme von Verantwortung und damit das Selbstwertgefühl gestärkt. Darüber hinaus bieten Schulausflüge, Schulfeste, Sportveranstaltungen, Wettbewerbe die Möglichkeit, schlechte schulische Leistungen durch Erfolge in anderen Gebieten auszugleichen und damit wird ein beschädigtes Selbstwertgefühl kompensiert. Zugleich lernen sich Lehrer/innen und Schüler/innen einander in einem anderen Umfeld kennen. Wenn Lehrer/innen ein konsistentes, gleichartiges Verhalten bei Regelverstößen anwenden, kann der Frustration und dem Gefühl der Ungerechtigkeit bei den Schüler/innen entgegengewirkt werden.

- Positive Anregung und Förderung von erwünschten Verhalten

Die Lehrer/innen sollen zu einem positiven Verhalten anregen und durch Lob und Belohnungen selbst hervorgebrachtes pro-soziales Verhalten der Schüler/innen fördern. Die Beziehung zwischen den Lehrer/innen und den Schüler/innen wird durch Lob verstärkt. Das Hervorheben von positivem Verhalten bewirkt, dass die Schüler/innen den Eindruck verlieren, dass die Lehrer/innen nur auf negatives Verhalten reagieren.

- Erziehungsstil

Der Erziehungsstil eines/r Lehrers/in findet im direkten Verhältnis zwischen Lehrer/in und Schüler/in statt. Lehrer/innen mit einem sozial-integrativen Erziehungsstil sind erfolgreicher, d.h. dass deren Schüler/innen mitarbeiten und sich im Unterricht disziplinierter verhalten. Mit dem Erziehungsstil werden klare Regeln vermittelt und ein Sprachstil indem Ich- Botschaften im Vordergrund stehen verfolgt. Damit können Konfliktsituationen verringert bzw. vermieden werden. Es lässt sich daraus schließen, dass Lehrer/innen mit einem sozial-integrativen Erziehungsstil, seltener Sanktionen gegenüber Schüler/innen erteilen müssen, um deren Disziplin und Mitarbeit einzufordern.

- Suchtprävention

Durch Aufklärungsarbeit, Drogenberatungslehrer/innen sowie weiteren speziellen Suchtpräventionsprogrammen, kann vorgehend einem fehlerhaften und selbstschädigenden Verhalten vorgebeugt werden.

- Schulökologische Ansätze

Die gegenständliche Schulumwelt hat einen Einfluss bei der Entstehung von Vandalismus und Gewalt. Wenn eine negativ beeinträchtigende Schulumwelt umgestaltet wird, eventuell gemeinsam mit den Schüler/innen, kann Vandalismus und Gewalt entgegengewirkt werden. Durch das Schaffen von genügend Grünflächen, Ruhebereichen, ausreichender Bewegungsmöglichkeiten, freundlicher und farbenfroher Gestaltung der Schulhöfe und Pausenhallen sowie genügend Möglichkeiten zum Austoben zwischen den Unterrichtseinheiten, wird die gewaltpräventive Wirkung und die positive Atmosphäre unterstützt. Zerstörungen auf dem Schulgelände sollten möglichst frühzeitig beseitigt werden, damit nicht der

Eindruck fehlender Kontrolle entsteht. Angebrachte Sicherheitsschlösser, bruchsaicheres Glas, diebstahlsichere Schließfächer führen zu einem Rückgang von Beschädigungen vor Ort, sind aber in Bezug auf Vandalismus und Gewalt weniger Ursachenorientiert.

- Spezielle Unterrichtseinheiten

Ein entsprechender situations-thematischer Unterricht, z.B. zum Thema Mobbing, Gewalt, Rassismus, soll abgesehen von der Informations- und Faktenvermittlung, die Schüler/innen betroffen machen und ihnen Normen und Werte vermitteln. Die Informationen sollen nicht unreflektiert an die Schüler/innen weitergegeben werden, damit Fremd- und Selbstzuschreibungsprozesse vermieden werden. In diesem speziellen Unterricht, können z.B. Videos und Computerspiele mit gewalttätigem Inhalt thematisiert und mit den Schüler/innen diskutiert werden.

- Mediation und Konfliktmanagement

In Bezug zu den präventiven Maßnahmen sind Mediations- und Streitschlichtungsprogramme zu erwähnen, in denen Lehrer/innen oder Schüler/innen ausgebildet werden, um in Konflikt- und Problemsituationen eingreifen zu können. Die Schlichtung eines Konfliktes ist als solche keine vorbeugende Maßnahme, sondern eine Reaktion auf rechtswidriges Verhalten. Durch das Erlernen von Mediationstechniken und die Schlichtung eines Konfliktes, erlangen Schüler/innen und Lehrer/innen neue Kompetenzen, so dass die Mediation vom Einzelfall unabhängig eine präventive Wirkung entfaltet. Zudem wird durch die verantwortungsvolle Aufgabe, das Selbstwertgefühl und die soziale Kompetenz gesteigert. Insbesondere durch Rollenspiele lassen sich Streitregeln und Konfliktmanagement erfolgreich vermitteln, sowie Gefühle von Täter/innen und Opfern nachempfinden.

- Schulorganisatorische Präventionsmaßnahmen

Durch einen Ganztagsunterricht werden den Schüler/innen Möglichkeiten geboten, deren Freizeit sinnvoll zu gestalten. Es wird verhindert, dass Schüler/innen aus instabilen Familienverhältnissen am Nachmittag alleine zu Hause sind oder sie am Nachmittag „herumhängen“. Ein gemeinsames Mittagessen, Hausaufgabenhilfe, Nachhilfe und verschiedene Freizeitangebote gehören zum Nachmittagsprogramm.

Durch eine Umstrukturierung im Stundenplan, kann das KlassenlehrerInnenprinzip gestärkt werden. Ein Vorteil wird darin gesehen, dass durch das Einsetzen nur einiger Fachlehrer/innen, den Kindern und Jugendlichen kontinuierliche Bezugspersonen zur Verfügung stehen. Durch den intensiveren Kontakt über einen längeren Zeitraum kann durch gezielte und kontinuierliche Erziehung eine frühzeitige Verhaltensveränderung eingeübt und sozial abweichendes Verhalten gehemmt werden.

Maßnahmen zur Unterbrechung von Konflikt- od. Gewaltsituationen

Die erste Reaktion von den Lehrkräften bei Gewalt unter Schüler/innen, wird in der Regel eine Akutreaktion sein, welche die Situation beendet und die Gefahr eines erheblichen Schadens abwehrt. Das Eingreifen kann durch verbale Äußerungen sowie durch einen physischen Eingriff erfolgen, indem die Schüler/innen voneinander getrennt werden, notfalls auch mit körperlicher Gewaltanwendung. Das Unterbrechen und Beenden einer Gewaltsituation verdeutlicht den Schüler/innen, dass Gewalt von der Schule nicht geduldet wird. Alle schulischen Maßnahmen zur Unterbrechung von Konflikt- und Gewaltsituationen benötigen jedoch eine gesetzliche Grundlage. Wenn bei einer Konfliktsituation verbale Äußerungen angewendet werden, um das Szenario zu beenden, wird das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit berührt. Durch den Einsatz körperlicher Gewalt von Lehrkräften, wird die Bewegungsfreiheit des/der Schülers/in eingeschränkt und das Recht auf körperliche Unversehrtheit tangiert. Die Fürsorgepflicht und der allgemeine Erziehungsauftrag der Lehrer/innen, bilden eine Eingriffsgrundlage für die Gefahrenabwehr, solange keine erheblichen Gewalteingriffe von den Lehrer/innen erfolgen.

Wegnahme von Gegenständen

Die Wegnahme von Gegenständen hängt mit der Störungsbeseitigung und der Gefahrenabwehr zusammen. Es wird eine erzieherische Wirkung erzielt, indem die Wegnahme eines Gegenstandes als unangenehme Erfahrung für den/die Schüler/in erlebt wird, zugleich werden die Gründe für die Entfernung erläutert. Die einbehaltenen Gegenstände sind in der Regel am Ende des Unterrichtes bzw. am Ende des Schultages dem/der Schüler/in zurückzugeben. Wenn die zeitliche Grenze für die Wegnahme eines Gegenstandes überschritten wird, entsteht ein Eingriff in das Eigentumsrecht. Bei der Rückgabe wird die Reife und das Alter des/der

Schülers/in berücksichtigt. Gefährliche Gegenstände die ein/e Minderjähriger/e besessen hat, sind an die Eltern auszuhändigen, damit eine Gefährdung vermieden wird. Gegenstände die unter das Waffengesetz fallen, müssen der Polizei ausgehändigt werden, sowie illegale Drogen. Eine körperliche Durchsuchung bei einem/r Schüler/in, darf nicht von Lehrer/innen, sondern nur von der Polizei durchgeführt werden.

Versöhnungsbemühungen

Es handelt sich um klassisch integrative Maßnahmen der Schule, wenn Schüler/innen bereit sind ihre Konflikte mit anderen zu klären. Die Schule regt die Versöhnung unter den Schüler/innen an, liefert ihnen Vorschläge zur Wiedergutmachung und bietet Hilfe bei der Streitschlichtung. Eine Versöhnung unter den Schüler/innen ist in den seltensten Fällen immer ganz freiwillig, ein leichter Druck von Seiten der Schule besteht automatisch. Demzufolge sind die Grenzen zwischen Freiwilligkeit und Zwang fließend. Wenig erfolgversprechend sind jedoch aufgezwungene versöhnende Maßnahmen. Solange die Versöhnungsbemühungen auf einer freiwilligen Basis erfolgen, besteht für die Schule keine gesetzliche Grundlage und es erfolgt kein Eingriff in die Rechte eines/r Schülers/in.

- Streitschlichtung

Bei der Schlichtung eines Streits wird versucht, durch eine dritte neutrale Person, den Konflikt zwischen zwei Parteien zu klären und diesen beizulegen. Im Prinzip kann die schlichtende Person ein/e Schüler/in oder ein/e Lehrer/in oder eine außenstehende Person sein. Die Schlichtung durch eine geschulte Person in Bezug auf Konfliktmediation verspricht bessere Erfolgchancen zwischen den Personen um den Konflikt zu klären. Der Vorteil besteht darin, dass die geschulte Person gelernt hat mit Konfliktsituationen umzugehen. Die professionelle Streitschlichtung findet in einem freiwilligen Gespräch anhand von festen Regeln statt. Die Streitschlichtung ist kein geeignetes Mittel, um auf Gewalt zu reagieren, d. h. wenn eine eindeutige Täter-Opferkonstellation vorliegt und der Konflikt nur auf der Seite des/der Täters/in stattfindet.

- Wiedergutmachung

Die Wiedergutmachung bietet sich bei einer eindeutigen Täter- Opferkonstellation an. Durch den Täter- Opferausgleich wird der/die Täter/in mit seiner/ihrer Tat konfrontiert und ihm/ihr die Verletzung vom Opfer aufgezeigt. Durch die aktive Anbahnung einer Versöhnung mit dem Opfer, wird mit dem/der Täter/in soziales Verhalten eingeübt. Dadurch werden beim Opfer Ängste und seelische Belastungen abgebaut. Der freiwilligen Wiedergutmachung kommt eine bemerkenswerte erzieherische und schulsoziale Bedeutung zu. Eine Wiedergutmachung erfolgt auch dann, wenn Sachschäden beseitigt werden, etwas Zerstörtes ersetzt bzw. repariert wird und entwendete Gegenstände zurückgegeben werden. Bei verbalen Attacken ist die Entschuldigung ein geeignetes Mittel und bei leichten körperlichen Verletzungen, kann anhand eines Geschenkes die Wiedergutmachung erfolgen.

Pädagogische Maßnahmen

Den pädagogischen Maßnahmen wird teilweise ein Regelungscharakter zugeschrieben, insbesondere bei der Ermahnung, Klassenbucheintragung oder dem schriftlichen Verweis. Durch die pädagogische Maßnahme, wird ein Fehlverhalten abgemahnt oder dokumentiert, um bei wiederholtem Fehlverhalten schärfere Maßnahmen zu rechtfertigen. Der Sinn und Zweck pädagogischer Maßnahmen besteht aber darin, das Verhalten der Schüler/innen positiv zu beeinflussen, damit von weiteren Erziehungsmitteln abgesehen werden kann. Eine erzieherische Wirkung ist nur dann gewährleistet, wenn ein enger zeitlicher Bezug zum Fehlverhalten besteht.

- Nicht justiziable Reaktionsformen

Zu den einfachsten pädagogischen Maßnahmen zählen jene, die juristisch kaum greifbar sind. Zum Teil sind sie den Lehrer/innen nicht bewusst und im Schulalltag erfolgen sie meistens im Hintergrund. Zu den nicht justiziablen Reaktionsformen gehört das gesamte Verhaltensrepertoire eines/r Lehrers/in, wie Mimik, Gestik, Tonfall, Auftreten und das Ignorieren oder die intensive Beachtung eines/r Schülers/in. Ohne es zu verbalisieren kann ein/e Lehrer/in sein/ihr Wohlwollen oder Missfallen gegenüber den Schüler/innen ausdrücken. Solche Maßnahmen sind ein wesentliches Werkzeug zur Erfüllung des „heimlichen Lehrplans“ und sie dienen zur Sozialisation in der Schule. Sie können einen strafenden oder nicht strafenden

Charakter haben, also sozial integrativ oder repressiv wirken. Das richtige Verhalten durch die Mimik, Gestik und des Tonfalls eines/r Lehrers/in sorgt dafür, dass der/die Schüler/in eine Erziehungsmaßnahme erst als Disziplinierungstechnik empfindet.

- Tadel und Ermahnung

Zum erzieherischen Grundwerkzeug eines/r Lehrers/in gehören Lob und Tadel. Der Tadel ist ein allgemeines Mittel der Disziplinierung um auf Unaufmerksamkeit, Stören, mangelnden Fleiß, Konflikte, Gewalt usw. zu reagieren. Der Tadel hat einen eindeutigen strafenden Charakter und kann spontan oder geplant erfolgen. Sinnvoll ist es den Tadel bzw. die Ermahnung schulintern, anhand von z.B. einer Klassenbucheintragung festzuhalten, damit alle Lehrer/innen einen Einblick bekommen, wenn ein/e Schüler/in zum wiederholten Male wegen seinem/ihrer Fehlverhalten ermahnt oder getadelt wurde. Damit ein Fehlverhalten nicht immer wieder nur ermahnt oder getadelt wird, kann anhand der Klassenbucheintragung nachvollzogen werden, dass ein schärferes Erziehungsmittel notwendig ist, um auf das unangebrachte Verhalten eines/r Schülers/in zu reagieren. Tadel und Ermahnung sind einfache Mittel um den Schüler/innen zu verdeutlichen, dass ein Fehlverhalten weder ignoriert, noch toleriert wird und dass die Schule ein Ort der sozialen Kontrolle ist.

- Pädagogisches Einzelgespräch

Der/die Lehrer/in kann beim Einzelgespräch mit dem/der Schüler/in den Gesprächsinhalt, den Zeitpunkt, die Form der nonverbalen Kommunikation, die Gesprächsführung sowie das Setting in dem das Gespräch stattfindet bestimmen. Diese Faktoren beeinflussen die erzieherische Wirkung des Einzelgespräches. Das pädagogische Gespräch wird nicht als strafende Maßnahme gehandhabt, kann aber einen strafenden Charakter haben, wenn Tadel und Ermahnung mit einfließen. Diese Maßnahme dient dazu, dass der/die Schüler/in Einsicht in sein/ihr Fehlverhalten zeigt, Einfühlungsvermögen und das Vertrauensverhältnis zu dem/der Lehrer/in gefördert wird. Besonders das Verständnis für die Probleme eines/r Schülers/in und die Autorität eines/r Lehrers/in ist maßgeblich für eine positive Wirkung eines Gesprächs.

- Pädagogisches Gruppengespräch

Ein Gruppengespräch kann zwischen Lehrer/in, Direktor/in, Schüler/in und den Erziehungsberechtigten stattfinden. Im Rahmen eines Gruppengesprächs werden die interpersonellen Beziehungen in der Klasse gefördert. Die Schüler/innen lernen zuhören, Toleranz gegenüber anderen Standpunkten und gegenseitiges Vertrauen. Sie üben anhand der Gruppengespräche eigene Probleme zu entschlüsseln und entwickeln dabei ein besseres Selbstverständnis. Ein Gruppengespräch kann ebenso in Abwesenheit eines/r betroffenen Schülers/in geführt werden. Es bietet die Möglichkeit das Verständnis der Mitschüler/innen zu fördern, die Akzeptanz gegenüber des/der Betroffenen in der Klasse zu steigern und damit Vorurteilen und einer Isolation entgegenzuwirken. In diesen Gesprächen können gemeinsame Strategien für den Umgang mit dem/der Schüler/in mit Fehlverhalten erarbeitet werden. Der/die Lehrer/in muss mit Bedacht entscheiden, ob über einen/e Schüler/in in Abwesenheit gesprochen wird, weil sich daraus auch eine Etikettierung gegenüber dem/der Schüler/in entwickeln kann. Diejenigen Schüler/innen welche unbeteiligt an einer Problem- oder Konfliktsituation waren und an einem Gruppengespräch freiwillig teilnehmen, können soziale Kompetenzen erlangen.

- Klassenbucheintragung

In das Klassenbuch können sowohl mündliche, als auch schriftliche Leistungen mittels eines Plus oder Minus protokolliert werden, als auch das Verhalten eines/r Schülers/in festgehalten werden. Ein besonderes Augenmerk muss dabei auf den Datenschutz eines/r Schülers/in gelegt werden, damit das Klassenbuch nicht in die Hände Dritter gelangt. Der/die Schüler/in sollte dennoch eine Chance erhalten, dass das vergangene Fehlverhalten nicht die ganze Schullaufbahn belastet.

- Schriftlicher Verweis

Der schriftliche Verweis gleicht einerseits einem schriftlichen Tadel, gegenüber dem/der Schüler/in und wird andererseits in der Schülerakte dokumentiert. In der Akte werden eher schwerwiegendere Fälle und wiederholtes Fehlverhalten eingetragen, weil der Vermerk mit einem gewissen Aufwand verbunden ist. Hingegen wird durch eine umfangreiche Dokumentation, eventuell eine später erforderliche Zusammenarbeit mit der Schulbehörde, Jugendwohlfahrt oder der Polizei erleichtert. Die erzieherische Wirkung der Eintragung ist hinterfragbar, der Zweck besteht

vielmehr in der Buchführung des Fehlverhaltens. Der schriftliche Verweis ist hingegen eine besondere Form der Ermahnung und daher bei einem Fehlverhalten zweckdienlich.

- Mitteilung an die Erziehungsberechtigten

Das Fehlverhalten eines/r Schülers/in kann den Erziehungsberechtigten schriftlich als auch mündlich mitgeteilt werden. Die Erziehungsberechtigten werden von der Schule in Form eines Briefes oder anhand eines Telefonates bzw. eines persönlichen Gespräches informiert. Wenig erfolgversprechend ist die Mitteilung an die Erziehungsberechtigten, wenn das Kind aus einem angespannten oder gleichgültigen familiären Verhältnis kommt. Wenn die Schule eine bestimmte erzieherische Reaktion der Erziehungsberechtigten anstrebt, dann ist eine bloße Mitteilung inadäquat. Dafür sind gemeinsame Gespräche notwendig, um eine Erziehungsstrategie zu erarbeiten. Dieses bewusste Zusammenwirken von Schule und Erziehungsberechtigten, ist eine Form der schulexternen Maßnahme.

- Umsetzen

Das Umsetzen eines/r Schülers/in dient in erster Linie dazu, dass die Ordnung und Disziplin innerhalb der Klasse eingehalten wird.

- Hinausweisen aus der Klasse

Genauso wie das Umsetzen eines/r Schülers/in, dient das Hinausweisen aus der Klasse, vor allem der Aufrechterhaltung von Ordnung und Disziplin. Diese erzieherische Maßnahme ist dann geeignet, wenn der/die Schüler/in das Hinausweisen als unangenehm empfindet. Fraglich ist die Wirkung, wenn das Hinausweisen von den Schüler/innen als Pause oder als Freizeit vom Unterricht empfunden wird.

- Schulischer Arrest

Unter dem schulischen Arrest ist weder ein Einsperren, noch ein gewaltsames Festhalten eines/r Schülers/in gemeint. Der/die Schüler/in wird aufgefordert z.B. während der Pause in der Nähe der Pausenaufsicht zu bleiben oder die Pause im Lehrerzimmer oder im Sekretariat unter Aufsicht zu verbringen. Der/die Lehrer/in ist darauf angewiesen, dass der/die Schüler/in seiner/ihrer Anordnung freiwillig folgt,

weil durch den Einsatz von Zwangsmitteln der Arrest eine unzulässige und freiheitsentziehende Maßnahme wäre.

- Streichen von Vergünstigungen

Diese Maßnahme ist auf der Klassenebene einfach umzusetzen und kann den/die betroffenen/e Schüler/in empfindlich treffen. Das Streichen von Vergünstigungen auf der Klassenebene, betrifft z.B. die Wegnahme von ehrenvollen Aufgaben. Der Ausschluss von Schulveranstaltungen, Ausflügen, Sportveranstaltungen, Schulfesten oder vom Schwimmunterricht wird vorzugsweise herangezogen, um einem unerwünschten Verhalten entgegenzuwirken. Diese Ausschlüsse fallen unter die Ordnungsmaßnahme des Unterrichtsausschlusses und damit in den Zuständigkeitsbereich des/der Schulleiters/in. Wenn kein vollständiger Unterrichtsausschluss vorliegt, ist es eine einfache pädagogische Maßnahme und der/die Lehrer/in ist für den/die Schüler/in zuständig.

- Strafarbeit

Um den Schüler/innen ihr Fehlverhalten begreiflich zu machen, kann anhand einer schriftlichen Strafarbeit auf das Fehlverhalten reagiert werden. Von der schriftlichen Strafe ist die schriftliche Aufgabe zu unterscheiden, die dazu dient Bildungsdefizite auszugleichen. Die schriftliche Strafarbeit ist eine Aufgabe bestimmten Umfangs, welche der/die Schüler/in zu Hause, in einer Pause oder in einer Freistunde erledigen kann. Aus pädagogischer Sicht, soll die schriftliche Strafarbeit sinnvoll sein, das einmalige Abschreiben der Schulordnung oder ein Aufsatz über den Sinn und Zweck des Rauchverbotes können als sinnvoll erachtet werden.

- Sonstige besondere Aufgaben während der Schulzeit

Neben der schriftlichen Strafarbeit, zählen auch Tätigkeiten während des Unterrichtes in den Freistunden und Pausen zu den Strafdiensten, solange sie auf dem Schulgelände und innerhalb der Unterrichtszeit stattfinden. Hierbei kann es sich um Aufgaben handeln, wie Aufräum- oder Putzarbeiten, Arbeiten in der Schulbibliothek, Instandsetzungsarbeiten am Schulgelände. Die Schüler/innen müssen in der Lage sein, diese Arbeiten ohne Selbst- bzw. Fremdgefährdung zu verrichten und die Arbeit muss in einem zeitlich angemessenen Rahmen erfolgen.

Unzulässig sind Strafdienste die keinerlei Bezug zum Fehlverhalten des/der Schülers/in haben, sowie jene die nur der reinen Sühne dienen.

- Nachsitzen

Beim Begriff Nachsitzen werden in der Schulpraxis, zwei unterschiedliche Maßnahmen eingesetzt. Einerseits ist darunter das Nachholen schuldhaft versäumter Unterrichtsstunden gemeint und andererseits die Anordnung nach Unterrichtsschluss in der Schule zu bleiben. Beim Nachsitzen wird kein unmittelbarer Zwang, auf den/die Schüler/in ausgeübt und wenn er/sie das Schulgebäude trotz eines angeordneten Nachsitzens verlassen möchte, wird der/die Schüler/in nicht gewaltsam daran gehindert. Aufgrund der Schulpflicht besteht die Pflicht, dass versäumter Unterricht nachgeholt wird und dementsprechend ein Leistungsnachweis zu erbringen ist. Wenn in Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten eine einvernehmliche Vereinbarung bezüglich des Nachsitzens in der Schule getroffen wurde, hat der/die Schüler/in der schulischen Sanktion Nachsitzen, Folge zu leisten und die rechtliche Unzulässigkeit kann damit umgangen werden.

- Soziale Tätigkeiten

Die Schule kann unabhängig von den Hausaufgaben und schriftlichen Strafarbeiten, Aufgaben außerhalb des Schulgeländes nicht anordnen. Soziale Dienste wie sie aus Jugendstrafverfahren bekannt sind, können zum Zweck von Schulstrafen nicht angewandt werden. Nur wenn der/die Schüler/in freiwillig eine soziale Tätigkeit vollbringen möchte, um damit eine schulische Ordnungsmaßnahme abzuwenden, kann auf Zustimmung der Erziehungsberechtigten und der jeweiligen Institution einer freiwilligen sozialen Tätigkeit, des/der Schüler/in unter Regie der Schule zugestimmt werden.

- Weitere pädagogische Maßnahmen

Die Darstellung der einfachen pädagogischen Maßnahmen kann nicht vollständig erfasst werden, da durch die pädagogische Kreativität der Lehrer/innen und durch die Vielfältigkeit der sozialen Interaktionen zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen, weitaus mehr Maßnahmen möglich sind. Dennoch sind weitere pädagogische Maßnahmen letztlich eine Variation sowie eine mögliche Kombinationsform der bereits angeführten Maßnahmen.

Ermittlungen eines Tatbestandes

Wenn es in der Schule zu außerordentlicher Gewaltanwendung gekommen ist, hat die Schule eine sorgfältige Ermittlung vorzunehmen, damit angemessene Entscheidungen und Erziehungsmaßnahmen getroffen werden können. Um schnelle erzieherische Reaktionen zu gewährleisten, muss die Sachlage analysiert und dokumentiert werden. Es ist nicht die Aufgabe der Lehrer/innen, sich mit der individuellen Lebensgeschichte der Schüler/innen auseinanderzusetzen. Das Arbeitsfeld der Lehrer/innen ist die Gegenwart und die aktuelle Situation eines/r Schülers/in. Die tieferliegenden Gründe für ein fehlerhaftes Verhalten, muss die Schule nur dann interessieren, wenn ein/e Schüler/in regelmäßig z.B. durch körperliche Gewaltausübung auffällt. Wenn ein strafrechtliches Verfahren droht, muss der/die Schüler/in auf sein/ihr Schweigerecht hingewiesen werden. Außerdem ist bei der Weitergabe von Informationen, auf das Datenschutzrecht der Schüler/innen zu achten.

Ordnungsmaßnahmen

Die Ordnungsmaßnahmen bedürfen einer gesetzlichen Regelung. Wie auch bei den zuvor erwähnten pädagogischen Maßnahmen, handelt es sich bei den Ordnungsmaßnahmen ebenfalls um Erziehungsmittel und nicht um Vergeltungs- oder Sühnemittel. Es ergeben sich bei den Ordnungsmaßnahmen neben der individuellen Erziehung der Schüler/innen, als gleichrangiges Motiv der Schutz der Schulsicherheit und die Gewährleistung eines reibungslosen Schulablaufes. Je schwerer ein Fehlverhalten eines/r Schülers/in ist und umso mehr dadurch die Sicherheit anderer gefährdet wird, desto eher tritt die individuelle pädagogische Überlegung hinter den Sicherungszweck zurück. Die Ordnungsmaßnahmen dienen vielmehr der Wiederherstellung der schulischen Ordnung, als der Erziehung der Schüler/innen. Bei „Gefahr in Verzug“ können keine einfachen pädagogischen Maßnahmen abgewartet oder eingesetzt werden, sondern müssen Ordnungsmaßnahmen erfolgen. Die Ordnungsmaßnahme als Maßnahme zur Erziehung macht nur dann Sinn, wenn ein zeitlicher Bezug zum Fehlverhalten besteht. Zur Gefahrenabwehr und als Sicherungsmaßnahme ist eine Ordnungsmaßnahme nur wirksam, wenn unmittelbar agiert wird. Für die Anwendung der Ordnungsmaßnahmen ist entweder der/die Schulleiter/in oder die Schulbehörde

zuständig. Der/die Schüler/in bzw. die Erziehungsberechtigten haben ein Recht auf Anhörung, sowie ein Recht auf Widerspruch gegen die Maßnahme.

- Ausschluss vom Unterricht für den Rest des Schultages

Diese Maßnahme ähnelt der einfachen pädagogischen Maßnahme des kurzfristigen Hinausweisens aus der Klasse. Die Maßnahme greift stärker in das Bildungsrecht der Schüler/innen ein, weil sie sich auf den ganzen Schultag erstreckt und nicht nur auf das Ende einer Unterrichtseinheit. Die Maßnahme wird ergriffen, wenn sie dem Erziehungs- oder Bildungsauftrag oder dem Schutz von Personen oder Sachen dient. Ein weiteres Ausschlusskriterium besteht, wenn der/die Schüler/in den Unterricht mit seinem/ihrem Verhalten dermaßen beeinträchtigt, dass ein unterrichten unmöglich wird. Der Ausschluss für den Rest des Schultages dient der Sicherung der schulischen Ordnung. Aufgrund der Aufsichtspflicht der Schule und dem Bildungsrecht des/der Schülers/in, ist grundsätzlich eine Verpflichtung am Unterricht einer anderen Klasse anzustreben, da diese Maßnahme als Erziehungsmittel eher geeignet ist.

- Ausschluss von besonderen Klassen- und Schulveranstaltungen

Der Ausschluss von Klassen- und Schulveranstaltungen wird vom/n Schulleiter/in angeordnet und stellt eine besondere Form des Streichens von Vergünstigungen dar. Die Maßnahme entspricht ebenfalls einer Sicherung und Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung und funktioniert zugleich als Schulstrafe. Beim Ausschluss von Klassen- und Schulveranstaltungen muss bedacht werden, dass der/die Schüler/in mit seinem/ihren Fehlverhalten nicht die Chance erhält, sich durch außerschulische nicht bildungsorientierte Leistungen bei seinen/ihren Mitschüler/innen Anerkennung zu verschaffen, oder sein/ihr Selbstwertgefühl zu stärken und sich in der Schülerschaft ohne schulischen Leistungsdruck und Konkurrenzdenken zu bewegen. Sinnvoll ist der Ausschluss von Veranstaltungen dann, wenn zu vermuten ist, dass der/die Schüler/in die Gelegenheit der Schulveranstaltung für abweichendes Verhalten nützt, oder bereits ein besonders schweres Fehlverhalten vorliegt.

- Zuweisung in eine Parallelklasse

Die Zuweisung in eine Parallelklasse bzw. die Androhung, erfolgt über die Anordnung des/der Schulleiters/in. Zum einem ist die Zuweisung ein erzieherisches

Mittel und zum anderen hat sie das Bestreben die Aufrechterhaltung und die Wiederherstellung der Ordnung in der Klasse zu gewährleisten. Die erzieherische Funktion besteht nicht nur darin, den/die Schüler/in durch eine unangenehme Erfahrung zu bestrafen, sondern ihm/ihr eine neue Chance zu geben um einen neuen Anfang in einer neuen Gruppe zu machen.

- Vorläufiger Ausschluss

Ein vorläufiger Ausschluss wird eher als Gefahrenabwehr und Sicherungsmaßnahme verstanden. Der/die Schüler/in kann vom/n Schulleiter/in auf Antrag einer Klassenkonferenz vorläufig vom Unterricht ausgeschlossen werden. Die erzieherische bzw. sanktionierende Wirkung ist ein Nebeneffekt, weil der/die Schüler/in in der Maßnahme meistens eine willkommene Freizeit sieht und das zu Hause bleiben nicht als unangenehm empfunden wird. Bei der Entscheidung über einen befristeten Ausschluss sollte Bedacht werden, dass Schüler/innen aus angespannten, dissozialen Familienverhältnissen unter Umständen keine ausreichende Betreuung zu Hause erfahren und sie nicht zur Nacharbeit angehalten werden. Der/die Schüler/in ist somit außerschulischen negativen Sozialisationseinflüssen ausgesetzt. Genauso wie das Schulschwänzen, bietet der Ausschluss die Gelegenheit zu abweichenden Verhalten. Wenn sich der Ausschluss über eine Woche hinzieht, sollte die Jugendwohlfahrt und der/die Schulpsychologe/in unterrichtet werden.

- Überweisung in eine Schule gleicher Schulform

Die Androhung und Überweisung in eine Schule gleicher Schulform setzt voraus, dass eine besonders schwere Störung des Schul- und Unterrichtsbetriebes oder eine Gefährdung der Sicherheit beteiligter Personen vorliegt und damit die Erziehung und das Unterrichten von Mitschüler/innen nicht ordnungsgemäß von statten gehen kann. Die Androhung der Maßnahme trifft der/die Schulleiter/in und die Schulbehörde entscheidet über den eingereichten Antrag. Bevor die Entscheidung auf Überweisung getroffen wird, sind der/die Schüler/in und die Erziehungsberechtigten anzuhören. Die Zielvorstellung der Überweisung liegt sowohl in der Gefahrenabwehr und der Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung, als auch darin dem/der Schüler/in einen Neuanfang zu ermöglichen. Die neue Schule hat unter denselben Voraussetzungen das Recht, wieder einen Antrag auf Überweisung zu stellen. Gerade bei

Schüler/innen die durch wiederholtes Fehlverhalten von einer Schule zur nächsten geschoben werden, wird deren berufliche Laufbahn erheblich eingeschränkt. Daraus resultiert eine überspitzte Befürchtung, dass durch mehrere Überweisungen es zu einem vollständigen Schulausschluss kommen kann und damit verbunden zu einem lebenslangen „Berufsverbot“.

- Verweisung von der besuchten Schule

Die Verweisung stellt einen vollständigen Ausschluss von der Schule dar, ohne dass der/die Schüler/in von Amts wegen, einen neuen Schulplatz erhält. Der/die Schüler/in bzw. die Erziehungsberechtigten müssen sich selbst um eine neue Schule kümmern. Aufgrund der Vollzeitschulpflicht muss er/sie grundsätzlich von der neuen Schule aufgenommen werden. Dagegen sprechen kann, wenn die Kapazitäten der Schule erschöpft sind oder wenn der/die Schüler/in die Leistungsanforderungen der Schulform nicht erfüllt.

Notengebung und Versetzungsentscheidung

Die Schüler/innen erhalten Noten, damit deren schulischen Leistungen, sowie deren Sozial- und Arbeitsverhalten bewertet wird. Die Grundlage für die Benotung bezieht sich auf die mündlichen, schriftlichen, praktischen und sonstigen Leistungen, welche Schüler/innen im Zusammenhang mit dem Unterricht erbringen. Die Leistungsbeurteilung ist grundsätzlich kein zulässiges Mittel um auf Fehlverhalten zu reagieren. Eine Leistungsbeurteilung bzw. Versetzungsentscheidung die auf der Beurteilung des Sozialverhaltens beruht ist rechtswidrig. Hingegen wird im Zeugnis das Sozial- und Arbeitsverhalten eines/r Schülers/in berücksichtigt. Die Dokumentation dient den Schüler/innen und deren Erziehungsberechtigten. Eine erzieherische Wirkung durch die Benennung im Zeugnis, kann nur mittelbar herbeigeführt werden, wenn sich der/die Schüler/in Gedanken über die Beurteilung seines/ihres Verhaltens macht oder dies ein Anlass für die Erziehungsberechtigten ist, deren Erziehungsweise zu ändern. Die praktische Bedeutung der Dokumentation des Arbeits- und Sozialverhaltens im Zeugnis ist nicht zu unterschätzen, weil sie dem schulpсихologischen Dienst, der Jugendwohlfahrt oder den Gerichten als Informationsgrundlage dienen kann. Im Abschluss- bzw. Abgangszeugnis werden keine negativen Verhaltensbeurteilungen erwähnt, damit die berufliche Laufbahn der Schüler/innen dadurch nicht beeinträchtigt wird.

Vereinbarungen von Schul- bzw. Klassenordnungen

Die Schule hat die Möglichkeit anhand von Schul- und Klassenordnungen, erwünschtes Sozialverhalten der Schüler/innen festzuhalten. Die Ordnungen werden meistens schriftlich festgelegt und können gesellschaftliche Regeln und Werte enthalten, als auch sogenannte Ge- und Verbotsregeln. Diese schulinternen Vereinbarungen werden als Grundlage für verschiedene Reaktionsformen herangezogen. Durch gemeinsame Vereinbarungen, werden Regeln transparenter und gerechter. Die Pädagogik erhält Schul- und Klassenordnungen für wertvoll, weil damit Verhaltensregeln verstanden und Regeln klar transportiert werden können. Selbstverständliche Regeln wie Alkohol- Rauch- bzw. Drogenverbot sollten aus der Schulordnung hervorgehen.

Schulrechtswidrige Erziehungsmittel

- Geldstrafen

Es ist nicht legitim von den Schüler/innen bei Fehlverhalten Geld zu verlangen, auch nicht wenn darüber eine Klassenvereinbarung getroffen wurde. Die Geldstrafe ist rechtswidrig und es wird damit in das Eigentumsrecht eines/r Schülers/in eingegriffen.

- Körperliche Züchtigung

Die körperliche Züchtigung ist in der Schule und in der Familie zu Recht untersagt, sie ist eine Verletzung der Menschenwürde. Aus erzieherischer Sicht ist sie kontraproduktiv, fördert die Entstehung neuer Gewalt bei Kindern und Jugendlichen und ist dementsprechend überflüssig.

- Herabsetzende Maßnahmen

Neben der körperlichen Züchtigung, sind ebenfalls herabsetzende Maßnahmen verboten und schulrechtswidrig. Wenn schulische Maßnahmen die Würde der Schüler/innen verletzen, ergibt sich eine Rechtswidrigkeit. Der Staat und damit auch die Schule sind verpflichtet, die Menschenwürde zu achten und zu schützen. Maßnahmen bei denen Schüler/innen schikaniert werden, vor der Gruppe bloß gestellt werden oder die Schwächen der Schüler/innen, wie z.B. Leseschwäche für eine Maßnahme benutzt werden, sind diskriminierend und damit im Hinblick auf die Menschenwürde nicht vertretbar.

- Freiheitsentziehung in der Schule

Bezüglich der freiheitsentziehenden Maßnahmen werden zwei unterschiedliche Konstellationen erwähnt. Zum einem das Festhalten und Einsperren eines/r Schülers/in, wenn dieser/e das Schulgebäude verlassen möchte und zum Zweck der Schulpflicht eingegriffen wird. Zum anderen, wenn der/die Schüler/in zum Zweck der Strafe und Disziplinierung eingesperrt wird. In beiden Fällen handelt es sich um Verletzung des Rechtes auf körperliche Freiheit und deshalb sind diese Maßnahmen unzulässig. Das Einsperren in einen Raum, wenn auch nur vorübergehend ist eine strafbare Handlung und als Freiheitsberaubung anzusehen.

3.2 Schulexterne Maßnahmen

Schulexterne Maßnahmen sind durch die Hilfe von außen gekennzeichnet und werden meistens dann herangezogen, wenn die schuleigenen bzw. schulinternen Maßnahmen nicht mehr ausreichen. Das Ziel in der Zusammenarbeit mit den schulexternen Institutionen besteht darin, auf den/die Schüler/in mit gezielten Maßnahmen und Interventionen einzuwirken, so dass er/sie wieder mit schuleigenen Mitteln gefördert und eingegliedert werden kann. Die Zusammenarbeit mit schulexternen Institutionen erfolgt oftmals auf Anregung der Schule selbst.

Schulexterne Präventionsansätze

Zu den schulexternen Präventionsansätzen zählen jene, die nicht nur auf der schulischen Ebene durchgeführt werden können oder einer verwaltungstechnischen Umgestaltung des Schulalltages bedürfen. Präventiv wirken Lehrerfortbildungen, die darauf ausgerichtet sind, den Lehrer/innen z.B. gewaltpräventive Kenntnisse zu vermitteln. Durch die Fortbildungsmaßnahmen erwerben sie wissenschaftlich-pädagogische und didaktische Qualifikationen um so z.B. auf Schülergewalt entsprechend reagieren zu können. Zur wissenschaftlichen Qualifikation zählen die Kenntnis eines Problems und dessen Ursache und die Kenntnis adäquat mit Maßnahmen zu reagieren bzw. zu intervenieren. Neben der Fortbildung ist auch die Supervision ein präventives Mittel. Über eine problemzentrierte Gesprächsführung werden Coping-Strategien vermittelt und eine organisationspsychologische Beratung geleistet. Präventiv kann die Zusammenarbeit mit der Schulbehörde, der

Jugendwohlfahrt und der Polizei wirken, welche in Projekten oder in verschiedenen Angelegenheiten zusammenarbeiten.

Einschalten der Erziehungsberechtigten

Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten ist eine wichtige Grundlage, um den Erziehungsauftrag der Schule entsprechend zu erfüllen. Die Erziehungskompetenzen der Schule sind begrenzt und diverses Fehlverhalten der Schüler/innen hat ihren Ursprung im familiären Bereich. Als schulinterne Reaktionsform wurde bereits die Mitteilung über ein Fehlverhalten bzw. die schriftliche Missbilligung desselben gegenüber den Erziehungsberechtigten erwähnt. Häufig beabsichtigt die Schule aber mit einer Benachrichtigung, die Erziehungsberechtigten als schulexterne Kooperationspartner an der schulischen Reaktion aktiv zu beteiligen oder ihnen die erzieherische Funktion ganz zu übertragen. Für die Zusammenarbeit muss die Schule über eine bloße Informationsweitergabe hinaus gehen und die Mitarbeit und Mitwirkung anregen. Die Voraussetzung für das gemeinsame erzieherische Zusammenwirken ist, dass zwischen beiden Parteien ein offenes, kooperatives Verhältnis besteht. Wegen des stärkeren Rechtes sind die Erziehungsberechtigten nicht verpflichtet, erzieherische Anregungen der Schule Folge zu leisten.

Gerade bei Problemschüler/innen wird in der Praxis häufig darauf hingewiesen, dass sich die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten als schwierig gestaltet. Denkbare Gründe dafür wären, dass die Erziehungsberechtigten resignieren, dass sie überfordert sind, dass sie sich schämen oder dass die Zusammenarbeit wegen Verständigungsschwierigkeiten scheitert. Sobald eine gute Zusammenarbeit von Schule und Erziehungsberechtigten vorhanden ist, können gemeinsam aufeinander abgestimmte erzieherische Maßnahmen ineinandergreifen. Eine präventive Wirkung erzielen gemeinsame Vereinbarungen, wenn die Erziehungsberechtigten z.B. gewaltverherrlichende Videos und Computerspiele kontrollieren, mit ihren Kindern diese besprechen und sie gegebenenfalls verbieten. Mächtige Gegenspieler sind die Erziehungsberechtigten, wenn sie erzieherische Maßnahmen der Schule ignorieren, diese anzweifeln und parallel entgegensteuern.

Einschalten der Schulbehörde

Bei Fehlverhalten von Schüler/innen kann die Schulbehörde als schulexterner Kooperationspartner eingeschaltet werden, wenn der schulpsychologische Dienst in seiner beratenden Funktion benötigt wird oder wenn die Schulbehörde über einen sonderpädagogischen Förderbedarf eines/r Schülers/in entscheidet.

- Schulpsychologischer Dienst

Der schulpsychologische Dienst steht der Schule in allen erziehungspsychologischen Fragen zu Seite.

- Antrag auf sonderpädagogischen Förderung und Erziehungshilfe

Die sonderpädagogische Förderung ist physisch oder psychisch behinderten Kindern vorbehalten und ist durch ein schulpsychologisches Gutachten einzuholen, welches von den Erziehungsberechtigten als auch von dem/der Schulleiter/in beantragt und eingereicht werden kann. Über einen sonderpädagogischen Bescheid können die Erziehungsberechtigten Berufung einlegen. Durch die sonderpädagogische Förderung soll eine schulische und berufliche Eingliederung erzielt werden. Außerdem soll die Förderung zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur selbständigen Lebensgestaltung befähigen.

Einschalten der Polizei

Die Polizei übernimmt neben der Ermittlungstätigkeit auch einen allgemeinen Präventionsauftrag. Sie versucht bei einer Straftat gemeinsam mit dem/der Täter/in einen Weg der Wiedergutmachung zu finden oder die Tat mit dem/der Täter/in aufzuarbeiten, auch unter Miteinbeziehung des Opfers. Andererseits kann sie Aufklärungsarbeit betreiben, indem sie Schüler/innen im Vorfeld über gesetzeswidriges Handeln und dessen Folgen aufklärt und durch ihre Präsenz abschreckend wirkt. Das Einschalten der Polizei kann sich im Nachhinein für die Schule problematisch erweisen, wenn eine erwünschte Strafverfolgung ausbleibt und lediglich eine Verwarnung ausgesprochen wird. In solchen Situationen können die Schüler/innen als Sieger zurückkehren, indem sie davon ausgehen, dass ihr Fehlverhalten keinerlei strafrechtliche Konsequenz hat.

Mitwirkung der Schule im Rahmen der Diversion

Die Diversion ist eine informelle Verfahrenserledigung, indem auf ein gerichtliches Strafverfahren verzichtet wird. Es besteht die Möglichkeit auf die Erhebung einer Anklage und die damit möglicherweise verbundenen Nachteile für die Entwicklung eines Jugendlichen zu verzichten. Die Diversion im Jugendstrafrecht wird als positive Erweiterung des Repertoires an möglichen strafjustiziellen Maßnahmen gesehen. Wenn die Schule im Rahmen einer Diversion beteiligt werden will, sind ein guter Kontakt zum/r Jugendstaatsanwalt/in und zum/r Jugendrichter/in, sowie eine Zusammenarbeit aller Beteiligten Grundvoraussetzung. Die Beteiligung der Schule führt zu einer teilweisen Kontrolle der strafjustiziellen Entscheidungen. In der Regel werden bei der Diversion erzieherische Maßnahmen verhängt, wie z.B. das Leisten von gemeinnützigen Arbeiten. Nach einer erfolgreichen Diversion wird ein Strafverfahren vollständig eingestellt.

Einschalten der Jugendwohlfahrt

Oftmals liegt für auffälliges, gewalttätiges Fehlverhalten der Schüler/innen, die Ursache in deren familiären bzw. sozialen Umfeld. Die Schule arbeitet mit der Jugendwohlfahrt zusammen, so dass entweder die Jugendwohlfahrt Informationen von der Schule über die schulische Entwicklung eines Kindes erbittet oder die Schule von sich aus Informationen bzw. einen Fall an die Jugendwohlfahrt weiterleitet. Die Gründe für eine Unterrichtung können in einer problematischen familiären Erziehungssituation liegen, wie auch in einer Verwahrlosung eines Kindes. Desgleichen können geringfügige Auffälligkeiten auf erzieherische Defizite hinweisen, weswegen die Jugendwohlfahrt informiert wird. Durch die Informations- und Datenweitergabe an die Jugendwohlfahrt, wird das Datenschutzrecht des/der Schülers/in nicht verletzt. Eine Weitergabe von Informationen an die Jugendwohlfahrt ist angebracht, wenn die schuleigenen Mittel zur Verhaltensänderung nicht mehr ausreichen bzw. versagt haben. Solange keine Kindeswohlgefährdung oder Verwahrlosung besteht, ist die Jugendwohlfahrt nicht verpflichtet, auf Anregung der Schule Folge zu leisten. Die Schule hat ebenfalls keinen Anspruch auf Informationsweitergabe seitens der Jugendwohlfahrt. Eine frühe Kenntnis über die familiären Probleme eines/r Schülers/in, kann die Erziehungsarbeit der Schule erleichtern, weil dementsprechend die Erziehungsarbeit auf den sozialen Hintergrund

des/der Schülers/in abgestimmt werden kann. Die Jugendwohlfahrt kann die schulische Erziehungsaufgabe allenfalls indirekt unterstützen.

Durch die Schulsozialarbeit ergibt sich eine direkte Kooperation von Jugendwohlfahrt und Schule. Sozialarbeiter/innen sind vor Ort in der Bildungsinstitution Schule und arbeiten mit Schüler/innen, Lehrer/innen und Erziehungsberechtigten unmittelbar zusammen. Schulsozialarbeit ist ein bestehender schulexterner Kooperationspartner, ist primär für die Schüler/innen zuständig wirkt präventiv und bietet Unterstützung in der Institution Schule an. Im nächsten Kapitel wird das Handlungsfeld Schulsozialarbeit näher ausgeführt, damit Sozialarbeit an Schulen nachvollziehbar wird.

4. Schulsozialarbeit

Anschließend an das Kapitel „Maßnahmen zur Herstellung von Ordnung und Disziplin in der Institution Schule“, wird Schulsozialarbeit als schulexterner Kooperationspartner anhand der historischen Entwicklung und der damit verbundenen begrifflichen Definition erläutert. Die konzeptionellen Rahmenbedingungen sowie das methodische Handeln von Schulsozialarbeit, werden aufgrund wissenschaftlicher Literatur begründet. In Zusammenhang damit wird näher auf die möglichen Kooperationsmodelle von Schulsozialarbeit und Schule eingegangen und im Verlauf des Kapitels wird Bezug genommen auf die Grundsätze und Handlungsprinzipien. Abschließend wird Schulsozialarbeit in Österreich beleuchtet und dabei mit der Einrichtung *x- point* Schulsozialarbeit explizit auf die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Niederösterreich fokussiert.

4.1 Historische Entwicklung

Die Bezeichnung Schulsozialarbeit führt Speck (2006:13-15) auf frühe praktische und theoretische Ansätze, einer Zusammenarbeit von Schule und Sozialpädagogik zurück. Der Beginn der Kooperation von Schule und Sozialarbeit ist in der Fachdiskussion umstritten. Aufgrund der sozialpädagogischen Akzente der Industrie- und Arbeiterschulen im 18. Jahrhundert und der Schulkinderfürsorge im 19.

Jahrhundert, sind Parallelen zur heutigen Schulsozialarbeit zu sehen. Die theoretischen Wurzeln der Sozialpädagogischen Schule und der Schulsozialarbeit lagen bereits in der seit Jahrhunderten bestehenden gedanklichen Verknüpfung, einer bis dahin nicht bezeichneten Sozialpädagogik und Schulpädagogik. Vertreter/innen der Gegenposition gehen von einer traditionellen Unabhängigkeit von Schule und Sozialpädagogik aus und argumentieren vor allem mit der getrennten historischen Entwicklung. Demzufolge war die Schule in erster Linie für die höhere Bildung zuständig und nicht mit den Aufgaben der Erziehungsfürsorge betraut.

Die heutige Verwendung des Begriffes Schulsozialarbeit geht auf Abels zurück, der 1971 unter Rückgriff einen Beitrag von Maas (1966) und die amerikanische „School Social Work“ mit seinem Artikel „Schulsozialarbeit- Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten“ für eine Verbreitung des Begriffes sorgte. Historisch betrachtet bezieht sich der Begriff Schulsozialarbeit nach Wulfers (2002:16-17) auf eine Übersetzung der amerikanischen Bezeichnung „School Social Work“. Die Schulsozialarbeit wurde in den USA bereits seit 1906/1907 an einigen Schulen entwickelt (Wulfers 2002 zit. in Vyslouzil, Weißensteiner 2002:16-17). Die Sozialarbeiter/innen unterstützen wie es Nieslony (1997:57-58) begründet, die Schule in ihren soziokulturellen und sozialintegrativen Bemühungen. Die Realisierung der Schulpflicht war eine der ersten Aufgaben der Schulsozialarbeit in Amerika. Während Lehrer/innen Kinder und Jugendliche zu Hause aufsuchten und diese unterrichteten weil sie der Schulpflicht nicht nachkamen, setzte die Jugendbehörde ihre Mitarbeiter/innen für die Durchsetzung der Schulpflicht ein. Die Schulsozialarbeit war notwendig geworden weil sich abzeichnete, dass für die Überwachung des Schulbesuches besonderes Personal eingestellt werden musste.

Die Gründe für ein Fernbleiben der Kinder und Jugendlichen waren soziale Missstände im Gemeinwesen. Armut sowie niedrige Löhne spielten dabei eine große Rolle, ebenso Analphabetismus und schlechte Gesundheitsverhältnisse, welche in vielen Familien vorkamen und erst beim Kontakt mit der Schule bekannt wurden. Viele Schulbehörden stellten daraufhin eigene Schulsozialarbeiter/innen ein, und somit breitete sich das amerikanische „School Social Work“ schnell aus. Die Schule war in den USA schon immer eine städtische Einrichtung und Maßnahmen wie eine sozialpädagogische Begleitung der schulischen Prozesse waren demzufolge leicht zu realisieren. Die Einbeziehung der Schule und Sozialarbeit in einen

nachbarschaftsbezogenen Lebenszusammenhang war die logische Konsequenz der Entwürfe eines Gemeinwesens. Die Sozialarbeiter/innen trugen dazu bei, dass die Lehrer/innen und andere Mitarbeiter/innen verstehen lernten, inwieweit äußere Umstände Kinder und Jugendliche beeinträchtigen. In einigen amerikanischen Städten wurden Projekte des „School Social Work“ sowohl von der Schule als auch von der Sozialarbeit initiiert. Schulbehörden anderer Gemeinden begannen ebenfalls Schulsozialarbeit zu installieren, und somit wurde das Präventionsprogramm Schulsozialarbeit in den USA etabliert und fest verankert. In den USA beinhaltet der Begriff wie es Wulfers (2002:16-17) darlegt, einen fest umschriebenen Tätigkeitsbereich und es existieren allgemein anerkannte Qualitätskriterien von klar definierten Aufgabenbeschreibungen (Wulfers 2002 zit. in Vyslouzil, Weißensteiner 2002:16-17).

Die Sozialpädagogik in Deutschland konzentrierte sich zunächst auf die Armenpflege und entwickelte sich erst in den 1980er Jahren zu einem präventiven Angebot für generell alle Kinder und Jugendlichen. Erst die Reformpädagogik führte zu einer Einbindung sozialpädagogischer Akzente in der Schule. Unabhängig von der Befürwortung der einen oder anderen Position, war die Kooperation von Sozialpädagogik und Schule nach dem zweiten Weltkrieg bis Anfang der 1970er Jahre für den Schul- und Jugendhilfebereich kein relevantes Thema (Speck 2006:14). Erste Ansätze eines größeren Einsatzes von Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum gehen auf das Jahr 1973 zurück, wo in Deutschland mit kontinuierlichem Einsatz von Sozialpädagogen/innen im Ganztagsbetrieb der Mittelstufenzentren im damaligen West-Berlin die Integration von sozialpädagogischen Maßnahmen bzw. Angeboten für den Großteil der Schüler/innen erfolgte. In diesem Anfangsstadium zeigten sich einige Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Obwohl die Kinder und Jugendlichen die gleiche Zielgruppe darstellten, ergaben sich historische, strukturelle und organisatorische Differenzen und die jeweils spezifischen gesellschaftlichen Funktionen brachten große Unterschiede mit sich, da die Schule eher die Funktion der Differenzierung und die Jugendhilfe die Funktion der Integration übernommen hat. Dieses wirkte sich auf die pädagogischen Methoden und auf die Alltagspraxis im Umgang mit der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen aus. Heute hat sich Schulsozialarbeit in einer Reihe von Schulen etabliert und konsolidiert, aber sie ist weit davon entfernt als eine allgemein anerkannte

institutionalisierte Form der Kooperation von Schule und Jugendhilfe angesehen zu werden (Wulfers 2002 zit. in Vyslouzil, Weißensteiner 2002:16-17).

Begreift man Schulsozialarbeit als ein eigenständiges Arbeitsfeld der Jugendhilfe, dann ist Schulsozialarbeit kein Teilsystem des Systems Schule, sondern ein eigenes System, dass mit dem System Schule verbunden ist. Der systemische Zusammenhang erschließt sich, wie es Schumann, Sack und Schumann (2006:30-31) aufgreifen, unter dem Aspekt des Unterschiedes zwischen den beiden Systemen. Die Unterschiede zeigen sich auf verschiedenen Ebenen.

- Lernort (Schule vs. Lebensraum)
- Kommunikation (leistungsorientiert, sachorientiert vs. lebensweltorientiert-offen)
- Zeitstruktur (nach Stundenplan strukturiert vs. offen an den Bedürfnissen der Klienten/innen orientiert)
- Gruppenstruktur (altershomogene vs. altersheterogene Gruppen)
- Angebotsstruktur (verpflichtend vs. freiwillig)

Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den beiden Systemen ist dann möglich, wenn diese Unterschiede anerkannt und beachtet werden.

4.2 Begriffsdefinition

Dem Arbeitsfeld Schulsozialarbeit mangelt es wie es Speck (2006:15-17) erläutert, an einer konsensfähigen Definition und an einer einheitlichen Begrifflichkeit. Die in den 1970er Jahren unterschiedlichen Begriffe wie „Schulsozialarbeit“, „Sozialpädagogische Arbeit in der Gesamtschule“ oder „Sozialpädagogische Schule“ wirken bis heute nach. Auch in der Fachdiskussion werden ungeachtet einer weitgehenden Einigung auf den Begriff Schulsozialarbeit, noch andere Begrifflichkeiten verwendet z.B. „Sozialarbeit in der Schule“, „schulbezogene Jugendsozialarbeit“, „schulbezogene Jugendhilfe“, „schulalltagsorientierte Sozialpädagogik“ oder „sozialpädagogisches Handeln in der Schule“. Die verschiedenen Bezeichnungen belaufen sich auf die historische Vorbelastung des Begriffes Schulsozialarbeit, dem dadurch hervorgehobenen Jugendhilfecharakter der Angebote und der nicht einheitlich definierten Zielgruppe und Angebotsform. Auffällig

bei den verschiedenen Bezeichnungen ist, dass keine gravierenden anderen Ziele definiert sind und auch keine differenten inhaltlichen Schwerpunkte festgelegt werden, deswegen sind definitorische Akzentsetzungen kaum vorhanden. Die einheitliche Begrifflichkeit ist angesichts der Durchsetzung des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit gegenüber der (Fach-) Öffentlichkeit und der Politik sowie für die konzeptionelle Verständigung wichtig und notwendig. Für die Verwendung und Verfestigung der Formulierung Schulsozialarbeit sprechen vier wesentliche Argumente:

1. Das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit ist im deutschsprachigen Raum, historisch gewachsen und anschlussfähig an der internationalen Debatte zur „School Social Work“. Der Begriff Schulsozialarbeit hat inzwischen eine weite Verbreitung gefunden und deswegen würde ein Begriffswechsel zu Akzeptanzproblemen führen. Mit dem Begriff Schulsozialarbeit werden bereits bestimmte Vorstellungen in der (Fach-) Öffentlichkeit verbunden, was eine konzeptionelle Schärfung des Arbeitsfeldes in den vergangenen Jahren bestätigt.
2. Schulsozialarbeit stellt eine Verknüpfung von Schule und Sozialarbeit dar und umfasst intervenierende und präventive Angebote. Damit wird eine Begrenzung auf additive Freizeitangebote oder ausschließlich auf Angebote für benachteiligte oder beeinträchtigte Kinder und Jugendliche vermieden.
3. Der Begriff Schulsozialarbeit zielt stärker als andere Begriffe auf die gemeinsame Verantwortung von Schule und Sozialarbeit für das Arbeitsfeld und die Kooperation von Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen ab. Der Erfolg von Schulsozialarbeit wird nicht alleine der Jugendwohlfahrt zugeschrieben, sondern als Gemeinschaftsaufgabe von Schule und Sozialarbeit verstanden.
4. Durch die Bezeichnung Schulsozialarbeit wird indirekt auch die Finanzierung angesprochen, welche eine gemeinsame Aufgabe von Jugendhilfe und Schule darstellt.

Angesichts dieser vorliegenden Gründe wird für die Verwendung des Begriffes Schulsozialarbeit plädiert und folgend in dieser Arbeit die Begriffsdefinition Schulsozialarbeit verwendet.

4.3 Konzeptionelle Rahmenbedingungen, methodisches Handeln von Schulsozialarbeit

In der Fachliteratur gibt es gemäß Speck (2006:20-22) eine Vielzahl an Definitionen zur Schulsozialarbeit. Die Definitionen weisen einerseits eine beträchtliche Präzisierung auf, tragen andererseits durch unterschiedliche Akzentuierungen nicht unbedingt zu einer wesentlichen Klärung des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit bei. Bei einer näheren Betrachtung, ist eine organisatorische und inhaltliche Eingrenzung erkennbar und somit ebenfalls eine Profilschärfung.

1. Schulsozialarbeit wird dem Kooperationsbereich „Jugendhilfe und Schule“ untergeordnet.
2. Schulsozialarbeit wird in der Regel nicht mehr mit den Zielen und Ansprüchen einer Schulreform und seltener mit schulischen Zielen oder Schulkritik verknüpft.
3. Schulsozialarbeit wird in den meisten Definitionen als eigenständiges Angebot der Jugendhilfe verstanden, mit jugendhilfespezifischen Zielen, Methoden, Prinzipien und Angeboten, welche sie in die Schule miteinbringt.

Aktuelle Definitionen in der Fachliteratur sind z.B. von Olk, Bathke und Hartnuß (2000:178-179) die unter Schulsozialarbeit sämtliche Aktivitäten und Ansätze einer verbindlichen, vereinbarten und dauerhaften sowie gleichberechtigten Kooperation von Jugendhilfe und Schule sehen. Das heißt, dass durch die Zusammenarbeit von Fachkräften der Jugendhilfe und Lehrer/innen, ein sozialpädagogisches Handeln am Ort Schule und dem betreffenden Umfeld ermöglicht wird. Schulsozialarbeit ist somit eine Aufgabe der Jugendhilfe, sie bringt jugendhilfespezifische Ziele, Tätigkeitsformen, Methoden und Herangehensweisen in die Schule ein. Schulsozialarbeit ist damit eine zusätzliche Ressource, welche die pädagogische Qualität der Schule weiterentwickelt und das Repertoire pädagogischer Arbeitsformen und Lernchancen erweitert.

Ludewig und Paar (2001:521) sehen die Schulsozialarbeit ebenfalls als Form der Jugendhilfe, verortet in der Schule, welche eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen für junge Heranwachsende darstellt. Insofern ist Schulsozialarbeit ein infrastrukturelles Element in der Institution Schule. Sie setzt dort an, wo sozialarbeiterische Kompetenzen erforderlich sind, wo psychosoziale

Belastungen Lernen erschweren bzw. unmöglich machen, wo soziale Ausgrenzungen bestehen oder drohen, wo soziale Kompetenzen fehlen oder die Entwicklung dieser zu fördern ist. Wo Unterstützung und Hilfe beim Übergang in Ausbildung und Beschäftigung notwendig wird und wo die Mitwirkung zu einem positiven Schulklima gefragt ist (Ludewig, Paar 2001 zit. in Fülbier, Münchmeier 2001:521).

Beim Vergleich der Definitionen in der Fachliteratur stellt Speck (2006:22-24) fest, dass es strittige Punkte zu den Aufträgen, Zielen, Zielgruppen und dem Ort der Schulsozialarbeit gibt. Deswegen wird in dieser Arbeit die Definition von Speck bevorzugt, welche wesentliche Rahmenbedingungen wie Ziele, Zielgruppen, Methoden sowie Angebote und Leistungen von Schulsozialarbeit enthält.

Unter Schulsozialarbeit versteht Speck ein Angebot der Jugendhilfe, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlichen, vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten. Durch die Kooperation der beiden Professionen werden die Kinder und Jugendlichen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung gefördert und Bildungsbenachteiligungen sollen vermieden bzw. abgebaut werden. Erziehungsberechtigte und Lehrer/innen werden von den Schulsozialarbeiter/innen unterstützt und bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz beraten. Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehören insbesondere die Beratung und Begleitung von einzelnen Schüler/innen. Außerdem zählen zu ihrem Repertoire sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der Lehrer/innen und Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in schulischen Gremien und Unterrichtsprojekten, sowie die Gestaltung einer schülerfreundlichen Umwelt und die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen.

Aus der Definition geht hervor, dass Schulsozialarbeit eine Leistung der Jugendhilfe ist und die Sozialarbeit direkt an der Schule verortet werden muss. Schulsozialarbeit verfolgt in erster Linie sozialpädagogische Ziele, welche einer Förderung der Lebensentwicklung und der Kompetenzentwicklung entsprechen. Mit der Definition wird verdeutlicht, dass die Schulsozialarbeit sich auf sozialpädagogische Kompetenzen konzentriert und für sich selbst nicht überhöhte schulpolitische oder

schulreformerische Ziele beansprucht. Als Zielgruppe von Schulsozialarbeit werden neben den Schüler/innen, ausdrücklich die Lehrer/innen und Erziehungsberechtigten genannt, welche entscheidende Bezugs- und Beziehungspersonen für die Schüler/innen darstellen und deshalb in ein umfassendes Verständnis von Schulsozialarbeit eingebunden werden müssen.

Schulsozialarbeit benötigt als Mindeststandards Kooperationsvereinbarungen, Finanzierungssicherheit als auch Arbeitsbedingungen und Absprachen in den Schulen, welche eine partnerschaftliche Kooperation ermöglichen. Explizit ausgeschlossen wird in der Definition eine Beschränkung der Schulsozialarbeit auf Freizeitangebote oder auf den außerunterrichtlichen Bereich, sowie eine Begrenzung auf „Problemschüler/innen“. Schulsozialarbeiter/innen müssen gemäß Speck alle drei klassischen Methoden der Sozialarbeit wie Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit anwenden und sich an den innerschulischen Gremien beteiligen können, sowie zu einer Vernetzung und Kooperation mit dem Gemeinwesen beitragen. Damit stellt sich die Frage, welche Kooperationsformen in der Beziehung zwischen Schule und Schulsozialarbeit möglich sind und wie die Zusammenarbeit in der Praxis erfolgt.

4.4 Kooperationsmodelle der Schulsozialarbeit

Bei der Ausgestaltung von Schulsozialarbeitsprojekten dienen die Kooperationsmodelle von Drilling (2002:64-65) als Anhaltspunkt und Orientierungshilfe.

- **Additiv- destruktives Modell**

Bei diesem Modell gibt es keine Berührungspunkte zwischen Schule und Schulsozialarbeit. Es besteht eine überwiegend distanzierte und eher misstrauische Grundstimmung.

- **Additiv- konstruktives Modell**

Es bestehen keine wesentlichen Berührungspunkte aber eine prinzipielle akzeptierende Haltung für die Tätigkeit der anderen Profession.

- **Integratives Modell** („Hilfslehrkräfte“)

Die Schule nutzt die Schulsozialarbeit als Hilfsfunktion für Hausaufgabenhilfe, Pausenaufsicht, als Einsatzkraft bei Ausfallstunden. Hier gelingt es der Schulsozialarbeit nicht, ein eigenständiges Jugendhilfeprofil zu entwickeln.

- **Integratives Modell** („sozialpädagogische Schule“)

Die Schule vereinnahmt die Schulsozialarbeiter/innen und betraut sie mit pädagogischen Aufgaben, welche den schulischen Bereich betreffen z.B. für die Unterrichtung der Schüler/innen.

- **Kooperativ- sporadisches Modell**

Es besteht von beiden Seiten ein Bemühen für eine gelingende Kooperation. In einzelnen Bereichen erfolgt eine Zusammenarbeit.

- **Kooperativ- konstitutives Modell**

Die Zusammenarbeit von den Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen wird als zentrales Merkmal definiert. Die Schule und die Jugendhilfe bemühen sich aktiv um eine intensive Kooperation.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen zur Schulsozialarbeit und bezüglich der Auslegung von Drilling ist für die Jugendhilfe das kooperativ-konstitutive Modell zu plädieren. Dieser Idealtypus stellt die Grundlage für eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe dar, da dieses Modell nicht dem Selbstzweck dient, sondern in erster Linie den Interessen der Schüler/innen. Drilling (2002:10) bekräftigt, dass die Soziale Arbeit dagegen bei einem additiven Modell wertvolle Chancen vergibt, selbst mehr zum Gelingen von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen beizutragen. Beim additiven Modell ist es schwierig Qualität zu überprüfen und zu sichern, und die Zielformulierungen werden in den seltensten Fällen von der Schule und der Sozialarbeit gemeinsam getroffen. Wer die Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Jugendwohlfahrt definiert, spricht von einer Kooperation zweier Institutionen, der Schule und der Schulsozialarbeit. In dieser Arbeit wird das kooperativ-konstitutive Modell als Leitmodell befürwortet und vorgeschlagen und anhand eines realen Falls überprüft.

4.5 Grundsätze, allgemeine und spezielle Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit

Wird Schulsozialarbeit als ein Angebot der Jugendhilfe betrachtet, kann sie laut Speck (2007:66) nicht losgelöst von den Grundsätzen und Handlungsprinzipien der Jugendwohlfahrt betrachtet werden. Folgende Grundsätze sowie allgemeine und spezielle Handlungsprinzipien müssen von der Schulsozialarbeit entsprechend Speck (2007:71) beachtet werden.

Grundsätze	<ul style="list-style-type: none">• präventive Ausrichtung• sozialpädagogische Dienstleistungsorientierung• Vielfalt an Inhalten, Methoden und Arbeitsformen• Zusammenarbeit und Abstimmung der Träger über die Angebote• Freiwilligkeit der Adressaten bei der Inanspruchnahme von Leistungen• Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten
-------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an Entscheidungen • Schutz von Privatgeheimnissen und Sozialdaten • Vorrang des Elternrechtes • Schutzauftrag der Jugendhilfe und des Staates bei Kindeswohlgefährdung • offensives Handeln
Allgemeine Handlungsprinzipien	<ul style="list-style-type: none"> • Prävention • Dezentralisierung/Regionalisierung • Alltagsorientierung • Integration- Normalisierung • Partizipation • Hilfe und Kontrolle
Spezielle Handlungsprinzipien	<ul style="list-style-type: none"> • verlässliche Präsenz am Ort Schule • eigenständiges Jugendhilfeangebot • schülerorientiertes, anwaltschaftliches Handeln • niedrigschwellige und präventive Ausrichtung • beteiligungsorientierte und flexible Angebotsplanung und Durchführung • freiwillige Zusammenarbeit und Inanspruchnahme der Angebote durch die Adressaten • ganzheitliche Betrachtung von Lebenssituationen und- lagen der Adressaten • abgestimmte Kooperation mit schulischen und außerschulischen Partnern • Vertraulichkeit der Gesprächsinhalte und Daten

Die Grundsätze und Handlungsprinzipien können nicht uneingeschränkt gelten, sie sind ein Maßstab für ein professionelles Handeln der Schulsozialarbeiter/innen. Bei einer Nichteinhaltung, muss ein wichtiger Grund vorliegen, wie z.B. für die Weitergabe von Informationen bei einer Kindeswohlgefährdung.

4.6 Schulsozialarbeit in Österreich

In Österreich sind die Projekte der Schulsozialarbeit erst im Anfangsstadium der Entwicklung bzw. werden Pilotprojekte durchgeführt (Huxtable 2002 zit. in Vyslouzil, Weißensteiner 2002:55). Schulsozialarbeit ist in Österreich laut Gierer und Hanzal (2002:92) ein neues Handlungsfeld der Sozialarbeit und entspricht einer zukunftsweisenden Initiative, zur gezielten Vernetzung von Familie, Schule sowie medizinischen und sozialen Einrichtungen (Gierer, Hanzal 2002 zit. in Vyslouzil, Weißensteiner 2002:92). Am 1. März 1999 startete gemäß Müller (2002:107) das erste Schulsozialarbeitsprojekt in Niederösterreich mit dem Namen *x- point*, welches von einer Projektgruppe der Bundesakademie für Sozialarbeit- St. Pölten gegründet wurde (Müller 2002 zit. in Vyslouzil, Weißensteiner 2002:107). Im Schuljahr 2007/08 umfasste *x- point* Schulsozialarbeit mittlerweile 19 Standorte, damit übernimmt die Einrichtung eine führende Position in Österreich (*x- point* 2008b). Folgend wird *x- point* exemplarisch für die Schulsozialarbeit in Österreich dargestellt und dient als Grundlage für die empirische Arbeit.

4.7 *x- point* Schulsozialarbeit

Die Einrichtung *x- point* unterliegt dem Verein YOUNG, welcher ein unabhängiger Träger der Jugendwohlfahrt Niederösterreich ist. Mit der Einrichtung *x- point* übernimmt der Verein privatrechtliche Aufgaben der Landesjugendwohlfahrt. Die Arbeit von *x- point* Schulsozialarbeit basiert auf dem Konzept, welches von der Landesjugendwohlfahrt bewilligt wurde. Die Fachaufsicht obliegt der Jugendwohlfahrt. Die Sozialarbeiter/innen arbeiten im Bereich der sozialen Dienste und die Angebote basieren auf dem Prinzip der Freiwilligkeit (*x- point* 2008a:2-4).

Leitbild

Die Sozialarbeiter/innen von *x- point* sind direkt an den Schulen tätig. Die Einrichtung ist eine Anlaufstelle für Kinder und Jugendliche im Lebens- und Sozialraum Schule. Die Schulsozialarbeit hat als sozialer Dienst der Jugendwohlfahrt den Auftrag, Kinder und Jugendliche zu beraten und zu unterstützen. Für die Anliegen der Kinder und Jugendlichen bietet *x- point* einen vertraulichen, wertschätzenden und freiwilligen Rahmen. Die Klienten/innen werden ermutigt und begleitet bei der Suche nach eigenen Wegen und Antworten. Das Ziel besteht darin, eine niederschwellige Anlauf- bzw. Beratungsstelle für Kinder und Jugendliche an den Schulen zu schaffen und Beratung für Erziehungsberechtigte, Lehrer/innen und andere schulnahe Personen in Bezug auf die Schüler/innen anzubieten. Primäres Klientel von *x- point* Schulsozialarbeit sind die Kinder und Jugendlichen, sekundär richtet sich das Angebot an die Lehrer/innen, Erziehungsberechtigten sowie an alle schulinternen Personen.

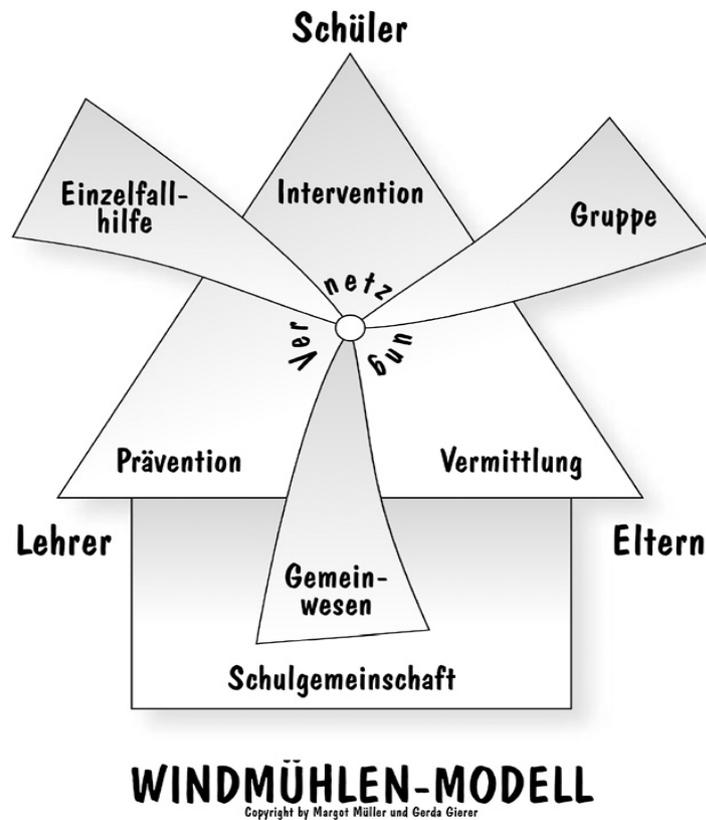
Gesetzliche Grundlagen

Im Folgenden werden die rechtlichen Grundlagen gemäß des niederösterreichischen Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) dargelegt, welche somit auch für den Verein YOUNG mit *x- point* Schulsozialarbeit relevant sind.

Laut § 9 (2) erfüllt der Verein YOUNG, ein feier Träger der Jugendwohlfahrt, mit Schulsozialarbeit privatrechtliche Aufgaben der Jugendwohlfahrt. Nach § 15 (1) handelt es sich um soziale Dienste der Jugendwohlfahrt, welche dem Schutz, der Förderung und Entwicklung von Minderjährigen und der Unterstützung der Eltern bzw. Familien dienen sollen. Soziale Dienste sind gemäß § 15 (2) Z. 2-8 Beratungs- und Unterstützungsangebote, Hilfen in Krisensituationen, vorbeugende Hilfen für Minderjährige und Familien, Hilfen zur sozialen und gesundheitlichen Förderung von Minderjährigen, Hilfen bei Problemen im Schulbereich, Hilfe bei der Eingliederung in den Arbeitsprozess, Hilfe zur Entwicklung von sinnvollen Freizeitaktivitäten. Die Einrichtung unterliegt nach § 13 (1) der Fachaufsicht der Landesregierung. Die Sozialarbeiter/innen sind entsprechend § 14 der Verschwiegenheit verpflichtet. An die zuständigen regionalen Jugendämter gemäß *x- point* (2008a:14) bei „Gefahr in Verzug“ meldepflichtig.

Windmühlenmodell

Die Aufgabenbereiche, Zielgruppen und Methoden von Schulsozialarbeit werden im Windmühlenmodell von *x-point* illustrativ dargestellt.



(Abb. 2)

Die Windmühle hat einerseits wie es Gierer und Hanzal (2002:95-96) beschreiben, vorgegebene fixierte Faktoren und eingegrenzte Ziele, zum anderen bewegliche Teile, welche die Methoden darstellen und somit flexibel nach den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe sowie für deren Zielverwirklichung eingesetzt werden können. Die primäre Zielgruppe stellt die Schülerschaft dar, welche eine Systemverbundenheit mit den Lehrer/innen und Erziehungsberechtigten aufweisen. Liegt ein Problem im System Familie vor, wirkt es sich ebenfalls auf das System Schule aus und umgekehrt. Die Kooperation und die Auseinandersetzung mit den Zielgruppen, ist ein wesentliches Element von Schulsozialarbeit (Gierer, Hanzal 2002 zit. in Vyslouzil, Weißensteiner 2002:95-96).

Angebote von *x-point* im primären Präventionsbereich

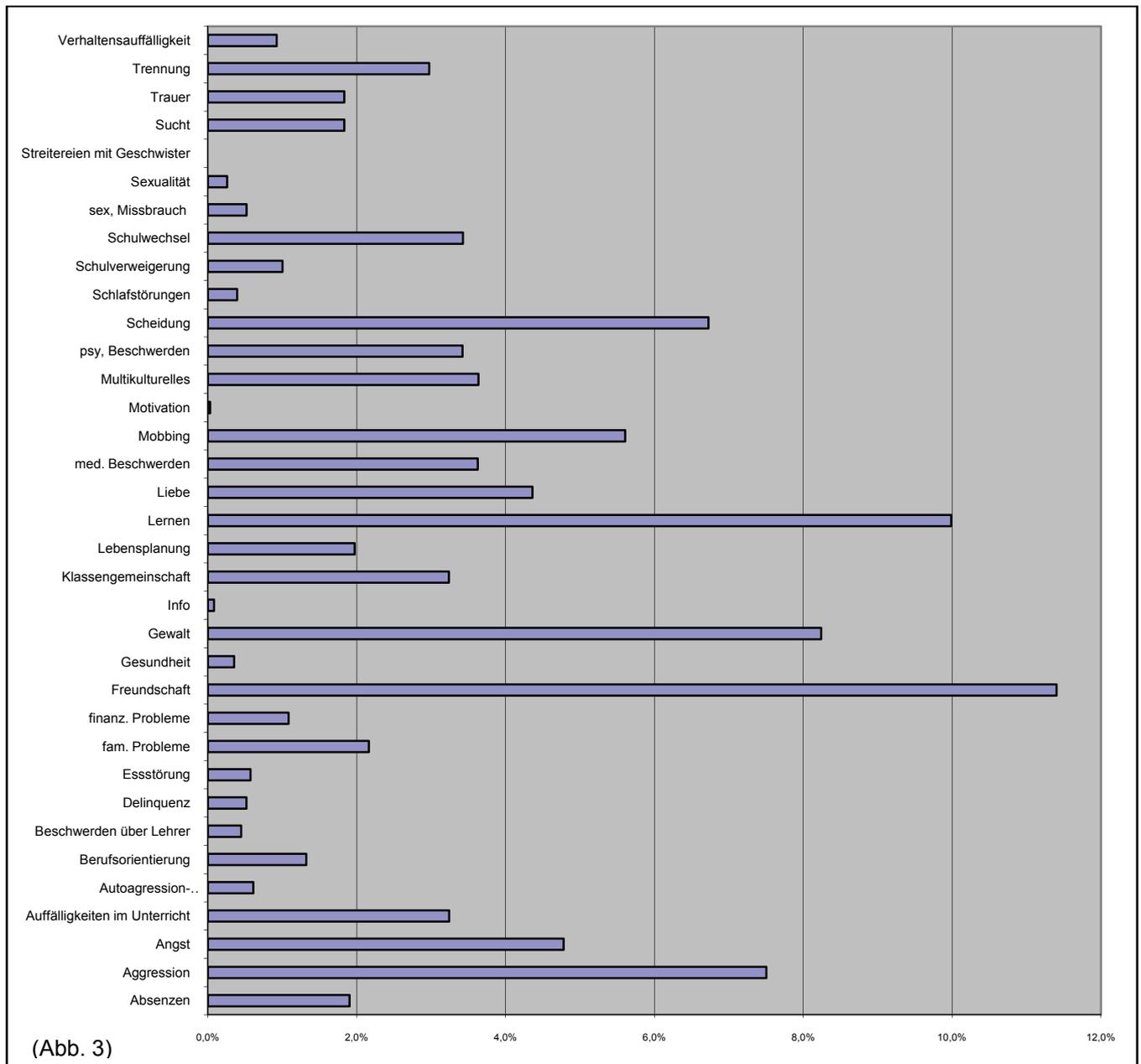
- Förderung der sozialen Kompetenzen
- Förderung der Persönlichkeitsentwicklung
- Förderung der Kommunikationsfähigkeit
- Mädchenarbeit- Burschenarbeit
- Mitwirkung bei Unterrichtsprojekten
- Berufsorientierung
- Förderung eines positiven Schulklimas durch Mitarbeit bei Schulentwicklungsprogrammen
- Förderung der Kreativität- erlebnispädagogische Angebote
- Sportgruppen- Erlebnisfelder schaffen
- Offener Nachmittagsbetrieb
- Schülerzeitung
- Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit den spezifischen Problematiken und Phänomenen der Region, um Zusammenhänge zu verstehen und folglich an grundlegenden Veränderungen mitzuwirken.
- Mitwirkung an Jugendentwicklungsprogrammen
- Mitwirkung in schulischen Gremien- Arbeit mit Schülergremien
- Mitwirkung bei Schulfeiern bzw. Festen

Angebote von *x-point* im sekundären Präventionsbereich

- Anlaufstelle
- Einzelfallhilfe/Beratung- Konfliktmoderation- längerfristige Begleitungen- Gruppenarbeit/Klassenprojekte- Krisenintervention
- Gemeinwesenarbeit- Vernetzung mit regionalen, privaten und sozialen Institutionen
- Unterstützung bei Präventionsanliegen der Schulen
- Unterstützung bei der Konzeption und Umsetzung von Präventionsanliegen
- Unterstützung bei der Inanspruchnahme von Hilfsangeboten anderer Helferorganisationen
- Beratung in Bezug auf Kinder und Jugendliche

Statistikauswertung über Problemlagen

Die Statistik aus der Infomappe von *x-point* Schulsozialarbeit (*x-point* 2008a:11) über die Problemlagen der Klienten/innen (Schüler/innen, Lehrer/innen, Erziehungsberechtigte) bezieht sich auf eine Gesamtauswertung der Arbeitsjahre 2004/05, 2005/06, 2006/07.



Alle Problemlagen zusammen umfassen 100%, viele Klienten/innen sind mehrfachbelastet und werden dadurch mehreren Kategorien zugeordnet. Auffallend an der statistischen Auswertung ist, dass die häufigsten Themen der Klienten/innen Freundschaft, Lernen, Gewalt, Aggression, Scheidung und Mobbing darstellen.

Zwischenresümee

Schulsozialarbeit ist die stärkste Kooperationsform von Jugendhilfe und Schule, dies hat der historische Überblick der Entwicklung von Ansätzen der Kooperation gezeigt. Insbesondere hat das Handlungsfeld in den letzten zehn Jahren wie es Olk et al. (2005:33) darstellt, eine durchaus beachtliche Entwicklungsdynamik im deutschsprachigen Raum erfahren. Schulsozialarbeit ist heute jedoch kein etabliertes Handlungsfeld, das sich auf eine stabile institutionelle Regelstruktur, fachliche Standards und Qualitätsmaßstäbe stützen könnte. Gleichwohl sind inzwischen erhebliche Fortschritte bei der Etablierung dieses Handlungsfeldes und der Klärung zentraler fachlich-konzeptioneller Fragen erzielt worden (Olk 2005 zit. in Olk et al. 2005:33). Schulsozialarbeit zielt auf jenen Aufgabenbereich ab, der durch die Ausdifferenzierung von Jugendhilfe und Schule, also von beiden Sozialisationsinstanzen, bislang ausgeblendet wurde, nämlich, auf die sozialen Aspekte des Schüler-Seins. Bedeutend sind die unterschiedlichen Strategien zur Bewältigung der Lebenslage von Schüler/innen vor dem Hintergrund milieuspezifischer Ressourcen und Kompetenzen (Olk 2005 zit. in Olk et al. 2005:36-37).

Lehrer/innen werden zunehmend von Kindern und Jugendlichen aus schwierigen Familienverhältnissen als wichtige Bezugspersonen über den Unterricht hinaus in die Pflicht genommen, um bei individuellen oder familiären Problemen gezielte Hilfestellungen zu erteilen. Viele Lehrkräfte leiden darunter, weil sie innerhalb der gängigen Schulstruktur damit überfordert sind. Außerdem sind sie bezüglich ihrer Ausbildung nicht auf die Betreuungsarbeit spezialisiert. Schulsozialarbeit wird an den Schulen angeboten, um die Lehrer/innen in diesem Anspruchsdilemma zu unterstützen. Abgesehen von der Öffnung und Weiterentwicklung der Schule, trägt Schulsozialarbeit zum Abbau der Distanz von Schule und Jugendhilfe bei (Wulfers 2002 zit. in Vyslouzil, Weißensteiner 2002:32). Ein integrationsorientiertes Konzept von Schulsozialarbeit wie es Drilling (2002:48-49) beschreibt geht davon aus, dass Schulsozialarbeit als ein eigenes Handlungsfeld der Jugendhilfe betrachtet wird. Mit dem Verständnis von Sozialer Arbeit im Hintergrund wird die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften zum Wohle der Kinder und Jugendlichen in der Schule gesucht. Die Schule benötigt von der Sozialarbeit keine Nachhilfe in der Schulentwicklung, sie benötigt Unterstützung in der Bearbeitung von sozialisationsrelevanten Themen.

Ausschlaggebend dafür ist die familiäre Situation in denen Schüler/innen leben, in welchen ökonomischen Zwängen für sie Erwachsenwerden stattfindet, in welchen Wohn- und Lebensverhältnissen sie sich befinden und welche individuellen Umgangs- und Bewältigungsstrategien sie entwickeln um damit zurechtzukommen. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, die Kinder und Jugendlichen im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen für individuelle und gesellschaftsbezogene Lösungsprozesse zu fördern (Drilling zit. in Vyslouzil, Weißensteiner 2002:48-49). Das Ziel wie es Drilling (2002:36) formuliert ist es, die Sozialisation gemeinsam gestaltend zu unterstützen, damit sich die Kinder und Jugendlichen zu sozial handlungsfähigen Persönlichkeiten entwickeln (Drilling 2002 zit. in Vyslouzil, Weißensteiner 2002:36).

Ziel der Schulsozialarbeit ist es nicht, die Schüler/innen lernfähiger zu machen oder die Entwicklung der Schule voranzutreiben. Das Ziel besteht nach Drilling (2002:51-52) darin, der heranwachsenden Generation Hilfestellungen im Prozess des Aufwachsens zu bieten. Das Methodenrepertoire der Sozialen Arbeit kann nicht einfach für die Schulsozialarbeit übernommen werden, vielmehr müssen Einzelfallhilfe und soziale Gruppenarbeit an den spezifischen Kontext der Schule angepasst werden. Angesichts der entfremdeten und entsinnlichten Lebensumstände von Kindern und Jugendlichen und den daraus entstehenden sozialen und persönlichen Problemen, wird die Schule als Lebensraum ein wichtiger Orientierungspunkt.

Durch die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, können Konflikte und sozialisationsrelevante Aufgaben wahrgenommen und gemeinsam thematisiert werden. Die Schulen sind mit der Herausforderung konfrontiert, Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung, oder Schüler/innen mit Migrationshintergrund und geringem Einkommen zu unterrichten. Gleichzeitig soll das Schulsystem wie es Huxtable (2002:56) aufgreift, alle Schüler/innen auf einem entsprechend hohen Niveau unterrichten. Die Schule ist konfrontiert mit Gewalt, Kindesmissbrauch sowie mit Familienproblemen und raschen gesellschaftlichen Veränderungen. Die Kinder und Jugendlichen müssen nicht nur unterrichtet werden, sondern ihnen muss entsprechend in Fragen der physischen als auch psychischen Gesundheit, bei familiären Problemen, Lernstörungen sowie bei sozialen Problemen geholfen

werden. Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, benötigt die Schule professionelle Mitarbeiter/innen mit denen sie gemeinsam in einem Team kooperiert. In dieses multiprofessionelle Team von Psychologen/innen, Ärzten/innen und speziell ausgebildeten Lehrer/innen bringen die Schulsozialarbeiter/innen ihr ExpertInnenwissen ein (Huxtabel 2002 zit. in Vyslouzil, Weißensteiner 2002:56).

Eine grundlegende Voraussetzung um Schulsozialarbeit an einer Schule zu etablieren ist entsprechend Coulin-Kuglitsch (2002:80), ein gegenseitiger Austausch der Lehrer/innen und der Schulsozialarbeiter/innen, über die Erwartungen der beiden Berufsgruppen (Coulin-Kuglitsch 2002 zit. in Vyslouzil, Weißensteiner 2002:80). Bei einem „kooperativ-konstitutiven Modell“ sind Jugendhilfe und Schule um eine intensive Kooperation bemüht, indem die Zusammenarbeit der beiden Professionen als zentrales Merkmal definiert wird. Die Schüler/innen sind die primäre Adressatengruppe von Schulsozialarbeit, sekundär richten sich die Angebote an die Lehrer/innen, Erziehungsberechtigte sowie an alle schulinternen Personen und darüber hinaus übernehmen die Fachkräfte der Schulsozialarbeit, wichtige Verknüpfungs- und Vernetzungsleistungen des Systems Schule, mit dem umliegenden Gemeinwesen und seinen verschiedenen Akteuren/innen. Besonders der letzte Aspekt macht deutlich, dass lebensweltorientierte Schulsozialarbeit wie es Olk et al. (2005:38) vorstellt, nicht nur Beziehungsarbeit oder eine personenbezogene soziale Dienstleistung ist, sondern immer auch Arbeit an der sozialen Infrastruktur und an der Entwicklung sozialräumlicher Lebenszusammenhänge (Olk 2005 zit. in Olk et al. 2005:38).

TEIL 2

EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUR SCHULSOZIALARBEIT – EINE GEGENÜBERSTELLUNG

5. Forschungsdesign und Methoden der qualitativen Sozialforschung

Am Beginn dieses zweiten Teils der Arbeit wird das Forschungsdesign, die konkrete Fragestellung und die Ziele der Untersuchung sowie die daraus resultierenden empirischen Methoden erläutert.

Um die verschiedenen sozialen Praktiken zur Herstellung von sozialer Ordnung und Disziplin zu untersuchen, wurden zwei Schulen des gleichen Schultyps für die Untersuchung ausgewählt. In der einen Schule wird seit dem Jahr 2004 Schulsozialarbeit angeboten, in der anderen Schule wird auf traditionelle Kontrollmethoden beharrt.

Durch die Gegenüberstellung der beiden Schulen soll aufgezeigt werden, welche Herausforderungen sich für beide Schulen ergeben, um einem positiven Klima und einer sozialen Ordnung gerecht zu werden, und wie anhand der administrativen Voraussetzungen auf Ordnungsprobleme reagiert wird. Ein Ziel hieraus ist, mögliche sozialarbeiterische Interventionen abzuleiten und den Bedarf an Schulsozialarbeit aufzudecken der sich gegebenenfalls aus der Forschung ergibt. Die Anbieter/innen von Schulsozialarbeit können von den Ergebnissen der Sozialforschung profitieren, indem sie effektive Schlüsse für ihre Tätigkeit und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen, Direktoren/innen und den Erziehungsberechtigten der Schüler/innen ziehen.

5.1 Forschungsfrage

Aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schulsozialarbeit und einer vorangegangenen Literaturrecherche zu diesem Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit ergab sich folgende Fragestellung für die Untersuchung.

Wie organisieren sich beide Schulen um ein positives Klima einerseits und soziale Ordnung andererseits herzustellen?

- Was sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Schulen?
- Wie gestaltet sich das Zusammenleben innerhalb der Organisation?
- Welche Problem- bzw. Konfliktsituationen entstehen im Schulalltag und wie wird mit diesen Herausforderungen umgegangen?
- Welche Ressourcen und Strategien sind vorhanden und welche wären notwendig?
- Wie begegnen einander Pädagogen/innen und Sozialarbeiter/innen?
- Wie würden sich die beiden Berufsgruppen eine Zusammenarbeit vorstellen?

5.2 Die Anwendung qualitativer Methoden der Sozialforschung

Bei der Untersuchung wurden ausschließlich Methoden der qualitativen Sozialforschung angewendet. Zur Befragung wurden sowohl ExpertInneninterviews nach Meuser/Nagel, als auch einfache Leitfadeninterviews eingesetzt. Die Auswertung erfolgte nach dem Verfahren der Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Methoden werden in der Folge kurz vorgestellt.

Die empirische Sozialforschung leistet gemäß Badura (1976) Aufklärungs- und Informationsarbeit, sie hilft gesellschaftliche Probleme besser nachvollziehen zu können und ihre Funktion besteht darin, Kritik und Verbesserung bestehender Muster der Problembewältigung aufzuzeigen. „Aufgabe der empirischen Forschung ist es, die Konstruktion der Wirklichkeit zu rekonstruieren, welche die Akteure in und mit ihren Handlungen vollziehen. Darüber hinaus richtet sich das Forschungsinteresse auf lebensweltliche und sozialstrukturelle Hintergründe, in denen die Wirklichkeitskonstruktionen verankert sind“ (Meuser 2006:140 zit. in Bohnsack, Marotzki, Meuser 2006:140).

ExpertInneninterview

Meuser und Nagel (2006:57-58) zufolge wird beim ExpertInnenbegriff eine Unterscheidung zwischen Experten/in und Laien, sowie eine Unterscheidung von spezialisiertem Sonderwissen und Allgemeinwissen vorgenommen.

Als Experte/in wird interviewt, wer sich durch ein institutionalisiertes Fachwissen zur Konstruktion von Wirklichkeit auszeichnet. Im ExpertInneninterview tritt die Person mit ihrer Lebensgeschichte in den Hintergrund, stattdessen interessiert der/die in einen/m Funktionskontext eingebundene Akteur/in.

Die Aufmerksamkeit wird beim ExpertInneninterview auf den Wissensvorsprung gelegt, der aus der privilegierten Position des/der Experten/in in einem Funktionskontext resultiert. Die Experten/innen sind sich der Bedeutsamkeiten ihres Handelns nicht durchwegs bewusst, daher kann das ExpertInnenwissen nicht einfach abgefragt werden, es wird aus den Äußerungen der interviewten Person rekonstruiert. Als angemessenes Erhebungsinstrument, hat sich dafür ein leitfadengestütztes offenes Interview bewährt.

Leitfadeninterview

Nach Marotzki (2006:114) bewirken leitfaden-gestützte Interviews eine mittlere Strukturierungsqualität, sowohl auf der Seite der interviewten Person, als auch auf der Seite des/der Interviewers/in. Ein Leitfaden hat den Vorteil, dass bestimmte Themenbereiche angesprochen werden, diese sollen aber dementsprechend offen und flexibel formuliert und eingebracht werden, so dass das narrative Potenzial der interviewten Person genutzt wird und unerwartete Themendimensionierungen durch die interviewende Person nicht unterbunden werden. Durch das Ansprechen interessierender Aspekte wird eine Vergleichbarkeit mit anderen Interviews denen derselbe Leitfaden zugrunde liegt möglich. Der Leitfaden übernimmt die Funktion einer Gedächtnisstütze und eines Orientierungsrahmens in der allgemeinen Sondierung.

Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Gläser und Laudel (2006:44) sehen die Inhaltsanalyse als geeignetes Instrument, wenn aus Texten Beschreibungen sozialer Sachverhalte entnommen werden sollen, wie es am Beispiel des ExpertInneninterviews notwendig ist.

Das Ziel einer qualitativen Inhaltsanalyse ist gemäß Bortz und Döring (1995:304-307), die manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei es wichtig ist, die Perspektive der Akteure/innen dabei herauszuarbeiten. Qualitative Inhaltsanalysen streben eine Interpretation an, welche intersubjektiv nachvollziehbar und inhaltlich möglichst erschöpfend sein soll. Diese Auswertungsmethode ist aufwendig, weil sie kleine Sinneinheiten betrachtet. Es wird ein elaboriertes Kategorienschema verwendet, das die Basis einer zusammenfassenden Deutung des Materials bildet. In dieser Forschungsarbeit wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angewendet. Die transkribierten Interviews wurden unter folgenden drei Schritten, systematisch nach Mayring (1989,1993) ausgewertet.

Zusammenfassende Inhaltsanalyse:

Der Ausgangstext wird auf eine Kurzversion reduziert, wobei die wichtigsten Inhalte bestehen bleiben. Zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse gehören die Paraphrasierung (Wegstreichen ausschmückender Redewendungen), die Generalisierung (konkrete Beispiele werden verallgemeinert) und die Reduktion (ähnliche Redewendungen werden zusammengefasst).

Explizierende Inhaltsanalyse:

Es werden zusätzliche Materialien, wie Interviewpassagen oder zusätzliche Informationen über den/die Befragten/e herangezogen, um unklare Textpassagen damit verständlicher zu machen (vgl. Mayring 1989,1993 zit. in Bortz, Döring 1995:307-308).

Strukturierende Inhaltsanalyse:

Im letzten Schritt operiert man nach Mayring (1988) mit einem Kategoriensystem. Das Ziel besteht darin, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und unter zuvor festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu

legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien zu interpretieren. Die Kategorien ergeben sich aus dem Textmaterial und durch den Leitfaden. Als Kategorienbezeichnung wird ein Begriff oder Satz, der nahe am Material formuliert ist verwendet. Im Analyseverfahren werden alle passenden Textstellen herausgesucht, welche zu der benannten Kategorie passen (Subsumption). Wenn eine Textstelle zu den bereits induktiv gebildeten Kategorien nicht passt, wird eine neue Kategorie aus dem Material heraus formuliert. Dadurch wird das Material systematisch strukturiert und präzisiert (vgl. Mayring 1988 zit. in Flick et al. 1995:209-213). Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden Richtung Hauptfragestellung interpretiert und generalisiert.

Der systemische Ablauf der Befragung

Bei der Auswahl der Interviewpartner/innen war es wichtig, einen möglichst ausgewogenen Blick in Bezug auf die Fragestellung zu erhalten. Daher wurden in beiden Schulen jene Personen interviewt, die abgesehen von den Schüler/innen an der Herstellung eines positiven Klimas und einer sozialen Ordnung beteiligt sind: Direktoren/innen, Lehrer/innen, Erziehungsberechtigte, Schulsozialarbeiter/innen.

Bei der telefonischen Kontaktaufnahme wurden mit den Interviewpartner/innen Termine vereinbart. Die Direktoren waren bei der Auswahl der Lehrkräfte behilflich. Über den Elternverein der Hauptschule Loosdorf konnte eine Mutter eines Schülers für ein Interview gewonnen werden. An der Hauptschule Herzogenburg gibt es keinen Elternverein, deshalb stellte ein Lehrer den Kontakt zu einer Erziehungsberechtigten her. Die Leiterin von *x- point* Schulsozialarbeit erteilte die Genehmigung, mit der zuständigen Sozialarbeiterin der Hauptschule Herzogenburg ein Interview zu führen. Die Interviews wurden im Zeitabschnitt von Dezember 2007- bis Jänner 2008 in einem ungestörten Beratungsraum in der jeweiligen Hauptschule durchgeführt. Insgesamt wurden neun offene, halbstrukturierte Leitfadeninterviews geführt und auf einem elektronischen Datenträger aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Für den Vergleich wurden jeweils dieselbe Anzahl der Interviewpersonen pro Schule ausgewählt. Die Namen wurden anonymisiert und die Interviewpersonen werden in der Folge lediglich in ihrer Funktion dargestellt. Die Dauer der Interviews erstreckte sich auf ca. 50 Minuten, bei den Direktoren gestalteten sich die Interviews ausführlicher.

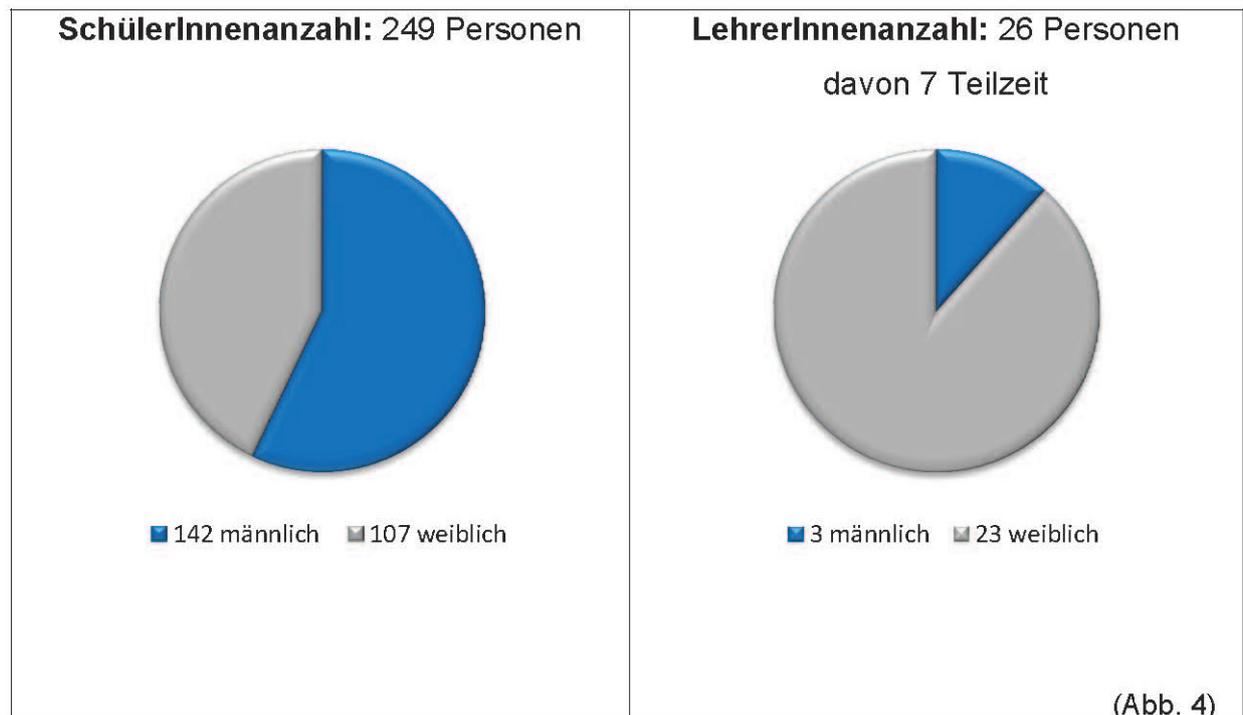
Hauptschule Loosdorf (4- Interviews)	Hauptschule Herzogenburg (5- Interviews)
Direktor	Direktor
Lehrerin 1	Lehrerin
Lehrerin 2	Lehrer
Mutter eines Schülers	Mutter eines Schülers
-	Schulsozialarbeiterin

Im Laufe der Interviews wurde versucht, das Gespräch auf die Kontrollpraktiken und Disziplinarmaßnahmen zu lenken und, auf die genannten Problemlagen der Interviewpartner/innen einzugehen, um letztendlich die vorhandenen Ressourcen und Strategien herauszuarbeiten die von der Schule angewendet oder benötigt werden.

5.3 Darstellung der Schulen

Die folgenden Daten der beiden Hauptschulen beruhen auf dem Stand vom Schuljahr 2007/08.

Hauptschule Loosdorf	
Adresse:	Hauptschule mit Polytechnischem Lehrgang Loosdorf Otto- Glöckelstraße 6-8 3382 Loosdorf
Bezirk:	Melk
Klassenanzahl:	12 Klassen
Schulsozialarbeit:	nicht vorhanden



Hauptschule Herzogenburg

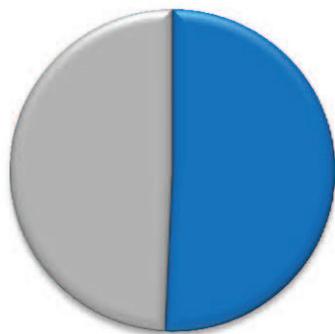
Adresse: Dr. Adolf Schärf Hauptschule und
Musikhauptschule Herzogenburg
Schillering 19
3130 Herzogenburg

Bezirk: St. Pölten- Land

Klassenanzahl: 12 Klassen

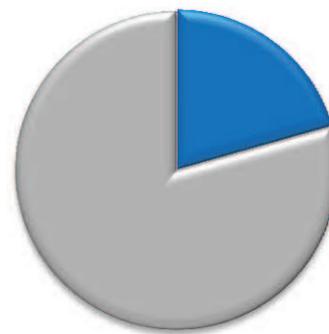
Schulsozialarbeit: Seit dem Jahr 2004 gibt es *x- point* Schulsozialarbeit an der Hauptschule Herzogenburg. Eine Sozialarbeiterin ist mit sieben Wochenstunden, aufgeteilt auf zwei Tage in der Woche, an der Schule anwesend.

SchülerInnenanzahl: 278 Personen



■ 141 männlich ■ 137 weiblich

LehrerInnenanzahl: 34 Personen
davon 10 Teilzeit



■ 7 männlich ■ 27 weiblich

(Abb. 5)

6. Darstellung der Forschungsergebnisse

Die Ausgangslage der durchgeführten Untersuchung beruht auf der zentralen Fragestellung, wie sich beide Schulen organisieren, um einerseits ein positives Klima und andererseits soziale Ordnung herstellen bzw. gewährleisten zu können.

Um die unterschiedlichen Positionen der einzelnen Funktionsträger/innen auch in der Darstellung der Ergebnisse nicht zu vernachlässigen, wurde in der Auswertung auf eine Gegenüberstellung der Direktoren, der Lehrer/innen und der Eltern Wert gelegt. Dabei zeigte sich, dass die Problemdarstellungen, aber auch die Kontrollpraktiken bzw. Lösungsansätze zwischen den Funktionsträgern durchaus unterschiedlich sind. Gemäß der inhaltsanalytischen Auswertung, haben sich folgende sechs Kategorien aus dem Textmaterial ergeben. Diese werden in der Folge nacheinander dargestellt.

- Schulklima

- Ordnung versus Unordnung-
auftretende Probleme

- Disziplinarmaßnahmen-
Kontrollmittel und Regeln

- Präventive Angebote der Schule, Eltern,
Schulsozialarbeit: Erfahrungen - Erwartungen

- Informationsfluss:
Kontaktaufnahme zu schulinternen und - oder schulexternen Personen bzw.
Behörden

- Veränderungsvorschläge

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden die Interviewpersonen der jeweiligen Hauptschulen in ihrer speziellen Funktion miteinander in Verbindung gesetzt. Bei überwiegender Übereinstimmung zwischen Funktionsträgern einer Schule wurden diese auch zusammengefasst. Die Auswertung des Interviews der Schulsozialarbeiterin, wird am Ende in die Ergebnisinterpretation mit einfließen. Bei der Darlegung der Ergebnisse in Bezug auf die Schulleitung, wird durchwegs die männliche Anrede verwendet, da es sich bei den interviewten Personen um Direktoren handelte.



6.1 Schulklima

Beim Vergleich der beiden Schulen stellt sich als signifikant heraus, dass alle interviewten Personen das Schulklima grundsätzlich positiv bewerten, obwohl im späteren Verlauf der Interviews explizit auf Problemlagen eingegangen wird. Als wichtigstes Kriterium für ein positives Klima wird eine funktionierende Zusammenarbeit aller Verantwortlichen genannt. Explizit wird dabei von der Schule die Kooperation von Lehrer/innen zur Schulleitung und umgekehrt begründet, sowie eine gelingende Zusammenarbeit mit den Schüler/innen und deren Erziehungsberechtigten. Die generelle Zufriedenheit in beiden Schulen wird anhand der folgenden Zitate aus den Interviews deutlich:

„Man versteht unter Schulklima die Kooperation zwischen Eltern, Lehrern und Schülern, an dieses Dreieck denke ich in erster Linie. Das Schulklima ist bei uns sehr

gut, bei knapp 280 Schülern. Das Lehrerteam arbeitet gut zusammen und größtenteils sind auch die Eltern kooperativ. In den letzten Jahren wurde sehr viel daran gearbeitet, dass das Klima zwischen den Eltern, Lehrern und Schülern dementsprechend aufge bessert wurde“ (Interview 7, Z.3-15). „Das Schulklima ist im Großen und Ganzen ganz gut. Ich gehe gerne herein und glaube, das ist wichtig und ausschlaggebend, dass ich mich hier wohl fühle. Ich denke, unter den Schülern herrscht ein relativ gutes Schulklima, welches sehr unterschiedlich in den einzelnen Klassen ist. Außerdem glaube ich, dass im Kollegenkreis ein sehr gutes Klima ist“ (Interview 2, Z.2-9).

6.2 Ordnung versus Unordnung - auftretende Probleme im Schulalltag



Aus der Perspektive der Lehrkräfte sind die häufigsten Problemlagen im Schulalltag Konflikte und Spannungen zwischen den Schüler/innen. Es treten in beiden Schulen Rängeleien, Hänseleien, Streitigkeiten sowie Mobbing Situationen auf, vielfach beobachtet in den Pausen und auf den Schulgängen. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass die Lehrer/innen der Hauptschule Loosdorf vermehrt Gewaltsituationen zwischen Schüler/innen außerhalb des Schulgebäudes nennen, welche vor dem Gebäude, bei der Bushaltestelle oder am Schulweg passieren. Die Lehrer/innen berichten, dass Konfliktsituationen und Spannungszustände der Schüler/innen in bestimmten Situationen so groß werden, dass es zu physischen als auch zu psychischen Verletzungen kommt. Sie berichten, dass die Schüler/innen fortwährend Grenzen austesten und sich manche Schüler/innen ihnen gegenüber äußerst provokant verhalten.

Es wird versucht durch den Einsatz von pädagogischen Maßnahmen (Tadel, Ermahnung, Hinausweisen aus der Klasse, usw.) Problemsituationen zu unterbrechen. Im Hinblick auf die Wirkung, beklagen die Lehrer/innen, dass die Maßnahmen oft nur kurzfristig greifen und danach vieles von vorne beginnt. „Es ist dieses Austesten, z.B. was sagt der Lehrer, wenn ich hinschlage. Jetzt hat er mich ermahnt, aber einmal probier ich es noch und vielleicht noch einmal, wie reagiert er

dann. Es ist ein Austesten unter den Schülern und zwischen den Schülern und Lehrern“ (Interview 2, Z.94-97). Für die Lehrer/innen ist es ein tägliches Unterfangen, die Schüler/innen zurechtzuweisen und in Konfliktsituationen einzugreifen. „Es gibt vielleicht Tage an denen ich nichts erfahre, jedoch gibt es keinen Tag an dem nicht etwas passieren würde“ (Interview 6, Z.208-209). „Mir kostet dieses Schuljahr so viel an Energie, weil ich ständig etwas einfordern muss, etwas schlichten muss, eingreifen muss und wenn jemand fehlt diesem nachgehen muss“ (Interview 1, Z.393-395). Es wird in den Interviews deutlich, dass ein ständiges Maßregeln der Schüler/innen, zeit- und energieaufwendig für die Lehrer/innen ist.

Einig sind sich die Lehrer/innen darin, dass Kinder und Jugendliche vermehrt Probleme in die Schule hineinbringen. Sie stellen unabhängig voneinander fest, dass die Schüler/innen mit unbewältigten Problemen belastet sind, welche sich im Schulalltag des Öfteren anhand von aggressiven Handlungen entladen. „Die Schüler haben ein Paket an unbewältigten Problemen, das sie in die Schule mitbringen und diese Sachen führen zu Aggressionen“ (Interview 5, Z.8-10). Aus den Interviews geht hervor, dass die Lehrkräfte bemerken, dass viele Schüler/innen es nicht gewohnt sind, Konflikte über Gespräche zu lösen. Die Gewaltbereitschaft bei den Jugendlichen hat aus der Sicht der Hauptschulen zugenommen. Besonders deutlich bekundet die Hauptschule Herzogenburg, dass die Hemmschwelle zur Gewalttätigkeit gesunken ist.

Durch vermehrte Problem- und Konfliktsituationen im Alltag, leidet der primäre Lehrauftrag der Lehrer/innen. Die Fachkräfte beider Schulen gelangen zu dem Urteil, dass es schwieriger für sie geworden ist, Wissensvermittlung effizient umzusetzen. Sie sind sich einig, dass der verstärkte Erziehungsauftrag die Wissensvermittlung überschattet. „Es ist viel mehr geworden, für die Unterrichtsarbeit hat man nicht mehr so viel Zeit, weil man sich um die Erziehungsarbeit kümmern muss“ (Interview 2, Z.27-28). Ein wesentlicher Aspekt ist, dass für den Unterricht ein entsprechendes Klima unter den Schüler/innen vorhanden sein muss. Beide Schulen berichten, dass sie dieses Klima oftmals erst herstellen müssen, indem sie zuerst auf die sozialen Bedürfnisse der Schüler/innen eingehen. „Es hat sich verschoben, dass ich überhaupt unterrichten kann, muss ich die Probleme der Schüler vorher klären“ (Interview 5, Z.49-50). Der erhöhte Erziehungsaufwand fordert seinen Tribut, die

Lehrer/innen kommen ihrer primären Tätigkeit der Wissensvermittlung nicht mehr effizient nach.

Im Hinblick auf Mobbing wird allgemein die Meinung vertreten, dass dieses zwischen den Kindern und Jugendlichen schon immer vorgekommen ist. Für die Lehrer/innen der Hauptschulen hat sich diesbezüglich die gewalttätige Komponente verändert. Von einem Lehrer der Hauptschule Herzogenburg wird bemerkt, dass das Schüler-Lehrermobbing kontinuierlich ansteigt, was er mit dem Verlust der Autorität in Verbindung bringt. Ein weiteres markantes Ergebnis ist, dass die Lehrer/innen von der wachsenden Anzahl an verhaltensauffälligen Schüler/innen berichten. Es stellt zunehmend ein Problem für beide Schulen dar, dass es Schüler/innen nicht schaffen, sich in eine Klassen- bzw. Schulgemeinschaft zu integrieren. Die Lehrkräfte betonen, dass bereits wenige verhaltensauffällige Schüler/innen genügen, um die Schulgemeinschaft durcheinanderzubringen. Von beiden Seiten wird hervorgehoben, dass derartig auffällige Schüler/innen eine Herausforderung und Überforderung darstellen.

An diesem Punkt wird besonders die professionelle Unterstützung der Schulsozialarbeit von der Hauptschule Herzogenburg befürwortet und von der Hauptschule Loosdorf der Bedarf an professioneller Unterstützung artikuliert. Die Lehrer/innen der Hauptschule Loosdorf befürchten, dass sie zukünftig mit derartig vielen Problemfällen überfordert sein werden. „Ich denke, dass Sozialarbeit an Schulen in den nächsten Jahren kommen wird und halte es auch für wichtig. Wir werden das brauchen, weil wenn ich daran denke, wie viele Fälle von verhaltensauffälligen Schülern wir heuer bei der Konferenz besprochen haben und das nimmt immer mehr zu. Ich weiß nicht, ob wir das immer alleine bewältigen können und denke, dass die soziale Hilfe notwendig wird“ (Interview 1, Z.386-392). Der Einblick in das familiäre und soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen gibt Lehrkräften Aufschluss über Verhaltensauffälligkeiten der Schüler/innen. Die Lehrkräfte können dementsprechend das Verhalten zuordnen und entsprechende pädagogische Maßnahmen danach ausrichten.

Die Fachkräfte erkennen, dass die mediale Welt einen hohen Bedeutungswert für die Kinder und Jugendlichen hat. Obwohl beide Schulen verbalisieren, dass Computer, Internet und Fernsehen zum Alltag der Schüler/innen gehören, werden die negativen Auswirkungen nicht verkannt. Ein Hauptproblem sehen die Lehrkräfte in der

intensiven unkontrollierten Nutzung der Medien. Besonders auffällig ist für sie, dass die Schüler/innen verlernen richtig zu kommunizieren und dass sie ihre aggressiven Tendenzen bei den Computerspielen und beim Fernsehen ausleben. Die Lehrkräfte spüren die Auswirkungen im Schulalltag, denn die Medien stellen keine direkten Kommunikationspartner/innen dar. Die Schüler/innen haben ein intensives Mitteilungsbedürfnis. Sie kritisieren, dass die Kinder und Jugendlichen durch den intensiven Medienkonsum zu viel an Input aufnehmen. „Ich meine, ich will nicht einem Fernseher oder einem Computer die Schuld für Verhaltensauffälligkeiten geben, das gehört heutzutage dazu. Es kommt aber auf die Dosis an, denn ein Kind das immer nur vor dem Fernseher oder vor dem Computer sitzt kann nicht kommunizieren, mit wem soll es auch kommunizieren“ (Interview 2, Z.160-165). „Ich denke, die Aggressivität hat sich verlagert, auf das Computerspielen und das viele Fernsehen“ (Interview 1, Z.26-27).

Ein wichtige Ressource die den Lehrer/innen nicht zur Verfügung steht, um auf Problem- oder Konfliktsituationen einzugehen ist Zeit. Besonders deutlich wird das zeitliche Defizit, wenn Schüler/innen vor oder nach dem Unterricht mit dem/der Lehrer/in über etwas reden wollen. Die Lehrkräfte geben durchwegs an, dass ihnen die soziale Kompetenz der Schüler/innen wichtig ist, dass sie gerne mehr Zeit dafür zur Verfügung hätten, um mit den Schüler/innen Probleme, Konflikte, Wünsche, Bedürfnisse und Anliegen zu besprechen. Durch den durchstrukturierten Schulalltag ist ihnen das nicht möglich. Abgesehen von der Wissensvermittlung wird in der Untersuchung deutlich, dass es den Lehrer/innen wichtig ist, ihren Schüler/innen Werte zu vermitteln.

In manchen Situationen verwenden die Lehrkräfte beider Schulen Unterrichtszeit für die Besprechung von Problem- oder Konfliktsituationen. Allerdings wird kommentiert, dass die Wissensvermittlung dabei nicht zu kurz kommen darf. Ebenfalls stellen die Pausen nicht den richtigen Rahmen für intensivere Gespräche dar. Höchstens oberflächlich können die Lehrer/innen mit den Schüler/innen in den Pausen kommunizieren, weil vorrangig die Aufsichtspflicht erfüllt werden muss. „Es ist ja so, man geht aus der Klasse heraus und es laufen einem zwei, drei Kinder nach, egal welcher Altersstufe, und diese wollen einem noch was erzählen. Diese Kinder suchen einen Zugang und da weiß man als Lehrerin, dass die Eltern zu Hause weniger Zeit haben und nicht da sind für ihr Kind. Im vorbeigehen spricht man ein

Kind an und versucht dabei ein nicht zu tiefgehendes Gespräch zu führen, sondern das Kind einfach anzusprechen, dass es das Gefühl bekommt aufgehoben zu sein“ (Interview 2, Z.31-41). „Kommt ein Schüler vor dem Unterricht oder in der Pause zu mir, habe ich nicht die Zeit mich damit zu befassen, sonst muss ich die Klasse alleine lassen und ich komme mit dem Unterricht in Verzug. Der Schüler muss den ganzen Tag mit seinem Problem alleine fertig werden. Natürlich kommt es dann auch vor, dass am nächsten Tag wieder keiner Zeit für ihn hat. So staut sich von Kind zu Kind unterschiedlich viel auf. Dass dadurch zusätzliche Konflikte entstehen, ist natürlich vorprogrammiert“ (Interview 6, Z.66-71). Insbesondere bekräftigen die Lehrer/innen der Hauptschule Herzogenburg, eine wesentliche Entlastung durch die Kooperation mit *x-point* Schulsozialarbeit. Sie werten es als großen Vorteil, die Schulsozialarbeit vor Ort zu haben und die Schüler/innen mit ihren Anliegen und Problemen zur Schulsozialarbeiterin verweisen zu können.

Als wichtig eingeschätzt wird allgemein die Beziehungsarbeit mit den Erziehungsberechtigten, welche außerordentlich viel Zeit bei den Lehrer/innen beansprucht, aber als notwendig erachtet wird, damit eine Zusammenarbeit funktioniert. „Ich habe im Gegensatz zu früher, sämtliche Telefonnummern der Eltern der Kinder in meinem Handy eingespeichert. Wenn ein Problem auftaucht, dann rufe ich an“ (Interview 5, Z.28-30). „Ich habe immer wieder Elterngespräche, die ich in meiner Freizeit halte. Die finden nach Schulschluss oder abends über das Telefon statt. Für mich ist das selbstverständlich. Man geht natürlich auch dabei nicht unbelastet nach Hause. Es gibt viele Sachen die mich zu Hause weiter beschäftigen und manchmal auch belasten“ (Interview 1, Z.44-50).

Eine Erschwernis in der Zusammenarbeit stellt sich ein, wenn die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten nicht funktioniert. Die Fachkräfte beider Institutionen berichten von Gesprächen, in denen Eltern die Kooperation verweigern, blockieren oder gegen die schulischen Regeln und Wertvermittlungen handeln. „Wenn die Kooperation mit den Eltern nicht funktioniert, dann stehe ich an und weiß nicht mehr weiter. In manchen Fällen musste ich das Jugendamt einschalten, dies wäre der letzte Schritt, also in Fällen in denen das Elternhaus nicht mit uns zusammenarbeitet, oder selbst hilflos ist“ (Interview 1, Z.53-57).

Aus den Interviews aller befragten Lehrer/innen geht hervor, dass sich die familiären Konstellationen verändert haben. Die Lehrer/innen verkörpern für die Kinder und Jugendlichen oftmals eine zusätzliche Rolle. Situationsbedingt kann diese Rolle ein Vorteil für die Lehrer/innen bedeuten, indem sie leichter einen Zugang zu dem/der Jugendlichen finden. Andererseits bemerken sie, dass durch eine intensive Erziehung- bzw. Beziehungsarbeit, die Wissensvermittlung an den Rand gedrängt wird. Unklare oder prekäre familiäre Verhältnisse beeinflussen die Kinder und Jugendlichen in ihrer schulischen Leistung. Eine gemeinsame Erkenntnis ist, dass die Schüler/innen Probleme in ihrer Konzentration aufweisen, sie im Unterricht nicht mitarbeiten und merklich emotional belastet sind. „Viele Familien sind nicht mehr intakt, das ist eine große Problematik. Der Vater ist tot, die Mutter ist tot, der Vater ist Trinker, die Mutter ist verschwunden, die Mutter hat das Sorgerecht aber das Kind will zum Vater und umgekehrt. Ja, wie soll so etwas funktionieren“ (Interview 6, Z.111-114).

In beiden Hauptschulen wird die Problemsituation geschildert, dass viele Kinder und Jugendliche nach der Schule alleine zu Hause sind. Es wird bemerkt, dass es ihnen an Bezugspersonen und Ansprechpartner/innen fehlt und manchmal auch keine Großeltern vorhanden sind, die auf sie achten. Dieser Umstand hängt mit der Berufstätigkeit beider Eltern zusammen. Die Berufstätigkeit wirkt sich auf das soziale Verhalten, sowie auf die schulische Situation mancher Kinder aus. Die Lehrer/innen spüren, dass die Eltern ihrer Erziehungspflicht nicht entsprechend nachkommen. Der Zusammenhang mit der Berufstätigkeit beider Eltern und die Auswirkungen auf das soziale und emotionale Verhalten der Kinder und Jugendlichen wird hier deutlich. Die Fachkräfte bemerken, dass die Schüler/innen kleine Selbstversorger sind, sogenannte „Schlüsselkinder“ alleine zu Hause. Sie gelangen allgemein zu dem Urteil, dass die Kinder und Jugendlichen vernachlässigt werden, sie emotional verwahrlosen und dass die Bereitschaft über Konfliktsituationen zu reden eingebüßt wird.

Besonders eindringlich wird auf die Vorbildfunktion der Eltern eingegangen, welche ihrer Ansicht nach, in manchen Familien komplett fehlt. Für die Lehrkräfte der Hauptschulen ist es eindeutig, dass durch die Berufstätigkeit der Eltern, gemeinsame Unternehmungen, Spiele, Gespräche, das Interesse und die Erziehung der Kinder darunter leiden. Die Schüler/innen erzählen in der Schule, dass ihre Eltern nach der

Arbeit müde und geschafft sind, dass sie Ruhe brauchen und es Eltern gibt, die alleine ohne ihre Kinder in den Urlaub fahren, weil ihnen diese Situation zu stressig ist. Was den Erziehungsauftrag angeht, fühlen sich die Lehrer/innen viel stärker als früher in die Pflicht genommen. „In vielen Familien sind beide Elternteile vollbeschäftigt. Da ist es selbstverständlich, dass die Erziehung vernachlässigt wird und somit in der Schule stattfinden muss. Die Schule und die Lehrer können dies jedoch nicht kompensieren, irgendwo kommt das Kind zu kurz. Viele Eltern schildern am Elternsprechtag auch ihre Kraftlosigkeit“ (Interview 1, Z.110-113).

Ein weiteres auffälliges Phänomen, das von beiden Seiten genannt wird, ist die Respektlosigkeit. Schüler/innen sind zunehmend respektlos ihren Mitschüler/innen gegenüber und ebenso verlieren sie den Respekt vor den Lehrer/innen. Ein entscheidendes Problem, welches in Bezug dazu angeführt wird, ist der Autoritätsverlust und die Vernachlässigung der Wertevermittlung in den Familien. „Viele Schüler haben vor Erwachsenen kaum mehr Respekt, da hat sich viel verändert. Wenn man als Lehrer heute den nötigen Respekt einfordert wird man von einigen Schülern nur mehr belächelt. Wir haben mittlerweile Kinder an unserer Schule, die einer Generation entsprungen sind, die selbst keine Werte erlebt haben und dadurch keine mehr vermitteln. Es wächst da eine Generation heran, die von Hass, Unfreundlichkeit und Respektlosigkeit genährt ist. Ich denke, es wird alles schwieriger werden“ (Interview 1, Z.96-110).

Beim Vergleich stellt sich heraus, dass sich sowohl die einen, als auch die anderen Hauptschullehrer/innen in bestimmten Situationen überfordert fühlen. Eine zunehmende Erziehungs- und Beziehungsarbeit, gesellschaftliche Veränderungen, Rollenzuschreibungen, Verwahrlosung, Krisensituationen, gewalttätige Übergriffe und das Abwarten und Umgehen mit diesen Situationen, erschweren den Arbeitsalltag und die Arbeitsbedingungen der Lehrer/innen in beiden Schulen gleichermaßen.

An der Hauptschule Herzogenburg ist Rassismus ein Thema. Die Lehrkräfte schildern Situationen, in denen Konflikte zwischen Schüler/innen aufgrund der Kultur, Staatsbürgerschaft, Herkunft, Sprache und der Äußerlichkeit entstehen. Ebenfalls ergeben sich in vielen Fällen der Zusammenarbeit mit den Eltern von Migranten und Migrantinnen Komplikationen. Abgesehen von Verständigungsschwierigkeiten wird die Kooperation mit Lehrerinnen in vielen Fällen prinzipiell zurück gewiesen. Eine

Frau als Vorgesetzte wird oft nicht akzeptiert. „Da gibt es natürlich viele kleine Probleme, denn es handelt sich dabei um einen anderen Kulturkreis und diese Schüler müssen natürlich auch bereit sein, ihren Kulturkreis zu verlassen. Besonders die türkischen Schüler sind sehr feinfühlig was Vertrauenspersonen betrifft. Die suchen sich sehr genau aus, mit wem sie über was reden wollen. Andererseits sind sie auch sehr launisch und neigen zu Ausbrüchen“ (Interview 6, Z.153-158). „Wir haben an der Schule einen sehr hohen Ausländeranteil, z.B. in meiner Klasse ist der Anteil halb ausländische und halb österreichische Kinder. (...) Wir versuchen alle Schüler gleich zu behandeln, egal welcher Muttersprache und welches Bekenntnis sie haben. Es waren in einer Klasse einige Ausländerhasser und das war Schwerstarbeit“ (Interview 5, Z.240-246). Im Gegensatz zur Hauptschule Herzogenburg kommen an der Hauptschule Loosdorf keine Migrationskonflikte vor. Obwohl Migranten und Migrantinnen die Schule besuchen, scheint die Vermischung der Kulturen an der Hauptschule Loosdorf kein Problem darzustellen.



Die verhaltensauffälligen Schüler/innen und Gespräche mit deren Eltern oder Erziehungsberechtigten nehmen bei den Direktoren sehr viel Zeit und Energie in Anspruch. Schwerpunktmäßig sind sich die Schulleiter einig, dass sie überwiegend mit Problemschüler/innen konfrontiert werden. In ihrer Position müssen sie sich mit „negativen“ Fällen eindringlich auseinandersetzen. Sie stehen den Lehrer/innen als Ansprechpartner zur Seite, besonders wenn es um schwerwiegendere Konflikte oder Probleme im Schulalltag geht.

„Es ist als Direktor nicht leicht, weil ich höre viel über die negativen Fälle und über die positiven höre ich kaum etwas. (...) Das heißt, ich muss mich viel mit den negativen Fällen auseinandersetzen. (...) Wir schaffen es vom zeitlichen Rahmen nicht, mit den Eltern oder Schülern längere Gespräche zu führen“ (Interview 3, Z.20-27). „Was in erster Linie zu mir kommt ist, wenn der Krug voll ist, wenn es keine Lernerfolge gibt, wenn Verhaltensangelegenheiten z.B. Streitereien, Schlägereien oder Schimpfereien vorkommen“ (Interview 7, Z.217-219). Darüber hinaus ist es eine bedeutungsvolle Angelegenheit für die Hauptschulen als Pflichtschulen, dass sie Schüler/innen von andern Schulen aufnehmen müssen, die wegen ihres Fehlverhaltens verwiesen

wurden. Bekräftigt wird das Argument der Lehrkräfte, dass sich im Gegensatz zu früher der Erziehungsauftrag intensiviert hat und die Lehrkräfte im Schulalltag nicht die Zeit für intensive Gespräche mit den Schüler/innen aufbringen können. „Auffällig ist im Alltag, dass Kinder es nicht schaffen, selber zur Ruhe zu kommen. Sie sind aufgedreht und reden wann sie wollen, sie schreien und hören einem nicht zu“ (Interview 7, Z.56-59).

Der Direktor der Hauptschule Loosdorf erklärt, dass er viel an Motivationsarbeit bei seinen Mitarbeitern/innen leisten muss. Er vermerkt, dass es durch die vielfältigen Problemlagen im Alltag des Öfteren zu Überforderungs- und Überlastungszustände kommt. Aufgrund dieser Veränderungen plädiert er, für eine professionelle Unterstützung, welche sich diesen Herausforderungen und Begebenheiten annimmt. Es ist deutlich erkennbar, dass hier Vorkehrungen notwendig wären, die einem vermehrten Erziehungsauftrag und eine Beschäftigung mit multiplen Problemlagen und sozialisationsbedingten Veränderungen entgegen kommen. In einem größeren Ausmaß stellt dies für die Hauptschule Loosdorf ein Problem dar, die nicht wie die Hauptschule Herzogenburg auf eine Ressource wie Schulsozialarbeit zurückgreifen kann. Der Direktor der Hauptschule Loosdorf ist ständig gefordert, die Lehrer/innen darauf aufmerksam zu machen, dass sie an einem Strang ziehen, um den Problemschüler/innen keinen zu großen Raum zu ermöglichen. Es ist wichtig zu erwähnen, dass in beiden Schulen keine professionelle Supervision angeboten wird. „Dies ist eine extreme nervliche Belastung für jeden Menschen, immer konsequent zu handeln. Man kommt dabei oft in Versuchung im Schulalltag weg zu sehen“ (Interview 7, Z.91-93).

Die veränderten familiären Verhältnisse führen wie es die Direktoren berichten, zu sozialen Problemen. „Die sozialen Probleme vermehren sich, wenn die Wohnsituation zu Hause nicht passt, wenn das Umfeld nicht in Ordnung ist und wenn die Beziehung der Eltern in die Brüche geht. Diese Sachen führen immer wieder zu intensiven Problemen. (...) Die Kinder wissen nicht, wo sie sich hinwenden sollen“ (Interview 3, Z.216-220). „Ein paar Wochen lang, war die Schülerin aufgrund der Trennung der Eltern komplett weggetreten und man hat mit ihr nichts anfangen können“ (Interview 3, Z.237-239). „Die Eltern von diesen betroffenen Kindern sind meistens sozial extrem schwache Familien, es sind Scheidungskinder aus schlechten Familienstrukturen, die Eltern haben keine Zeit und sehr wenig Interesse

für die Schulsituation ihres Kindes“ (Interview 7, Z.79-81). Was sich grundlegend für den Direktor der Hauptschule Herzogenburg verändert hat, ist die Zunahme der Brutalität und Gewaltbereitschaft unter den Kindern und Jugendlichen. „Ich war 30 Jahre Lehrer und habe dementsprechend viel gesehen und mitgemacht, aber so wie das jetzt auswuchert, das ist gewaltig. Die Bereitschaft zur Gewaltausübung, zur Aggression bei Konflikten und Mobbing unter den Schülern ist in den letzten Jahren gestiegen. Es kommt bei uns selten vor, dass jemand geschlagen wird, aber wenn, dann schlagen die Schüler sofort ins Gesicht, es wird in die Weichteile, in den Bauch und in die Rippen getreten. (...) Wenn jemand unten liegt, wird weiter auf denjenigen eingetreten, das sind Aggressionen die überhand nehmen“ (Interview 7, Z.46-55).

Aus den Interviews mit den Direktoren geht hervor, dass die Schulleiter sich dafür einsetzen, dass die Eltern in das schulische Geschehen und in einem besonderen Maß in Erziehungsfragen der Kinder und Jugendlichen miteinbezogen werden. Im Hinblick auf die Autorität haben nach Meinung der Direktoren, auch manche Eltern ihren Respekt gegenüber ihren Kindern eingebüßt. Die Kinder bestimmen, sie lassen sich von ihren Eltern nichts sagen, was sich wiederum auf die schulische Situation auswirkt. Einen Vorteil sieht der Direktor der Hauptschule Loosdorf in kleinen Schulen, welche familiär, überschaubar und persönlich wirken. Im Gegensatz dazu, sieht er ein großes Problem in den riesigen Schulbetrieben mit 900 oder mehr Schüler/innen, in denen die persönliche und familiäre Atmosphäre, sowie die soziale Ordnung und das soziale Schulklima verlorengehen und die Anonymisierung steigt. Er meint, in einem großen Schulsystem verliert man den Überblick über die Schüler/innen und über die Lehrer/innen, damit wird die Zusammenarbeit und ebenfalls die Lösung und Erkennung von Problemlagen erschwert.

Eine beachtenswerte Erkenntnis die sich aus den Interviews ergibt ist, dass die Direktoren nicht in der Rolle der Ordnungshüter oder der Ordnungsregler wahrgenommen werden wollen, ihnen jedoch diese Rolle von den Lehrer/innen, Schüler/innen und den Erziehungsberechtigten abverlangt wird. Die Direktoren sorgen in ihrer Position für Ordnung innerhalb des Schulsystems. Obwohl sie sich bemühen, den Schüler/innen in einem positiven Austausch zu begegnen, überwiegt ihre Funktion im Schulalltag, die Schüler/innen zu maßregeln, bei Konflikten und Vorfällen zu intervenieren und eine soziale und räumliche Ordnung zu gewährleisten.

Bei der Auswertung der Interviews der Erziehungsberechtigten ist erkennbar, dass viele Angaben zu den Problemlagen in der Schule auf einer Informationsgrundlage ihrer Kinder beruhen. Die Erziehungsberechtigten sind nicht direkt in das schulische System integriert, sie sind schulexterne Kooperationspartner/innen. Deshalb sind sie auf Informationen von schulinternen und schulexternen Personen angewiesen. Dies betrifft vor allem die Vorgänge und Vorfälle innerhalb der Institution Schule. Die brisantesten Nennungen bei den Erziehungsberechtigten zu den Problemlagen sind einerseits das gesteigerte respektlose Verhalten der Kinder und Jugendlichen, Mobbing und Gewalt, und andererseits die Vorbildfunktion der Eltern. Für sie steht ein respektloser Umgang in Zusammenhang mit einem Werteverlust. Die erste Instanz in der die Kinder zivilisiertes Verhalten erlernen, ist für die befragten Erziehungsberechtigten das Elternhaus. Ihrer Ansicht nach kann man nicht bei den Kindern ein unfreundliches, respektloses Verhalten kritisieren, sondern eher bei den Eltern und bei den Medien die Ursache suchen.

Beide Seiten beobachten, dass von Elternhaus, Medien und Gesellschaft, eine negative Wirkung auf das Verhalten der Kinder und Jugendlichen des Öfteren ausgeübt wird. Für sie ist es nachvollziehbar, dass diese Umstände eine Herausforderung als auch Überforderung für die Lehrer/innen und Mitschüler/innen darstellen. „Das Kind spielt zu Hause drei Stunden ohne Beaufsichtigung ein brutales Spiel. (...) Wenn die Kinder zu Hause vor dem Computer sitzen, haben sie keine sozialen Kontakte. Dass sie persönlich miteinander reden, kommt nicht mehr so oft vor. Wenn ich als Kind nicht lerne, mich Problemen zu stellen und damit umzugehen, wird das schwierig werden“ (Interview 4, Z.36-41). Besonders schockiert sind beide Parteien, wenn gewalttätige Übergriffe an der Schule passieren. Als belastend wird die Situation wahrgenommen, wenn es das eigene Kind betrifft. Die Erziehungsberechtigten verspüren Angst und Machtlosigkeit, wenn sich solche Situationen ereignen. Vor allem die Erziehungsberechtigte aus der Hauptschule Herzogenburg ist mit dem Thema Mobbing und Gewalt an der Schule stark konfrontiert, weil sich diese Dinge bei ihrem Sohn ereignen. Obwohl von beiden Seiten geäußert wird, dass es Mobbing-situationen schon immer gegeben hat, hat sich aus ihrer Warte der Gewaltaspekt verstärkt.

„Obwohl in der Klasse nur Österreicher sind, wird er von seinen Mitschülern bedroht. Er ist an einem Tag nach Hause gekommen und war sehr durcheinander. Ich habe ihn gefragt was los sei, und da erzählte er, dass er in der Schule gewürgt worden ist. Am Vormittag wurde auf die Tafel geschrieben, wir wollen den „xxx“ hier nicht mehr haben und danach ist dieser Vorfall passiert. (...) Eine Mutter die von der Situation von meinem Sohn weiß, hat ihren Sohn gefragt ob er dem „xxx“ helfen könnte. Nur der meinte, dass er das nicht kann, weil er dann vielleicht auch verarscht und fertig gemacht wird“ (Interview 8, Z.140-143). „Ich frage die Kinder warum sie zusehen, wenn der auf jemand anderen hintritt, aber die trauen sich nicht einzumischen, weil sie wissen, dass sie dann die Nächsten sind. (...) Die Kinder spielen heutzutage mit diesen brutalen Computerspielen, dem gebe ich schon die Schuld, dass die Kinder dadurch aggressiver werden“ (Interview 4, Z.81-85).

Die Berufstätigkeit beider Eltern wird von den Erziehungsberechtigten zwiespältig betrachtet. Einerseits ist ihnen die Beaufsichtigung, Auseinandersetzung und die Erziehung der Kinder wichtig, andererseits müssen sie die Aufrechterhaltung des Lebensstandards bewerkstelligen. Die Erziehungsberechtigte aus der Hauptschule Herzogenburg berichtet, dass sie die einzige Mutter aus der Klasse ihres Sohnes ist, die zu Hause ist und keiner Erwerbstätigkeit nachgeht. Eine Gefahr wird darin gesehen, wenn sich die Eltern nach der Arbeit keine Zeit für ihre Kinder nehmen. Beiden Seiten ist bewusst, dass sich die Schule nicht vollständig um die Erziehung der Kinder kümmern kann und aus ihrer Warte auch nicht soll, dennoch haben sie die Erwartung, dass die Schüler/innen auf Fehlverhalten hingewiesen und Werte vermittelt werden, sowie Disziplin mit ihnen eingeübt wird. Diese Maßnahmen sehen beide als eine wichtige Voraussetzung für den späteren Werdegang der Kinder und Jugendlichen. Ebenso sollen soziale Themen, wie Mobbing, Gewalt und Rassismus im Unterricht aufgegriffen werden, damit die soziale Kompetenz bei den Schüler/innen gefördert wird. Als wichtiger Sozialisationsfaktor wird die Vorbildwirkung der Lehrer/innen betreffend Pünktlichkeit, Rauchen oder Konfliktregelung angeführt.

In diesem Zusammenhang greift besonders die Erziehungsberechtigte aus der Hauptschule Herzogenburg, die Aufgabe von *x-point* Schulsozialarbeit heraus, indem sie sich Unterstützung, Klassenaktionen zu sozialen Themen und Kompetenz- und Wertevermittlung in der Schule von Schulsozialarbeit erwartet. Sie

sieht diese Einrichtung als Ressource für die Schüler/innen, dass sie sich dort ungestört und in einem vertrauensvollen Rahmen aussprechen können, sich Tipps holen können und ebenfalls die soziale, menschliche Seite gefördert wird. Ein positives Feedback erteilen die Erziehungsberechtigten bezüglich der Sauberkeit und der freundlichen Gestaltung beider Schulen. Die Schüler/innen werden ihrer Meinung nach vom ordentlichen Ambiente positiv und vorbildhaft beeinflusst.

6.3 Disziplinarmaßnahmen - Kontrollmittel und Regeln



Ausgehend von der Forschungsfrage wie eine soziale Ordnung in der Schule gewährleistet werden kann, ergeben sich aus der inhaltsanalytischen Auswertung der Lehrer/innen und der Direktoren von der Hauptschule Herzogenburg und Loosdorf, dass der Schule zwei grundlegende Handlungsalternativen zur Verfügung stehen: Einerseits eine auf ein konkretes Fehlverhalten anknüpfende Reaktion, und andererseits die Prävention, welche zukünftiges Fehlverhalten vermeiden soll. Diese beiden Handlungsalternativen werden durch schulinterne oder durch schulexterne Maßnahmen umgesetzt. Die pädagogischen Maßnahmen und die Ordnungsmaßnahmen beider Institutionen werden folgend dargestellt. Die präventiven Maßnahmen werden in der nächsten Kategorie illustriert.

Wenn sich die Schüler/innen nicht ordnungsgemäß verhalten, werden sie in erster Instanz von den Lehrer/innen ermahnt bzw. getadelt und dadurch diszipliniert. Wenn die Lehrkräfte nicht einschreiten, ergibt sich folglich eine Eigendynamik und ein Unterrichten wird für die Lehrer/innen unmöglich. Die Reaktion der Lehrkräfte knüpft an ein bestimmtes Fehlverhalten der Schüler/innen an und unterbricht und beendet in den meisten Fällen eine Problem- oder Konfliktsituation. „Es sind gewisse Regeln die eingehalten werden müssen, aber ich glaube, ich muss als Lehrerin abstecken, was toleriere ich und was nicht. Auf das muss man die Schüler ständig aufmerksam machen“ (Interview 2, Z.85-87). „Das schärfste Mittel das die Lehrer haben ist der Tadel. Die persönliche Autorität eines Lehrers oder einer Lehrerin ist immer noch das ganze Um und Auf“ (Interview 7, Z.84-86). Die Ermahnung bzw. der Tadel wird von den Lehrer/innen bzw. von den Direktoren als allgemeines Disziplinierungsmittel

verwendet, um auf Unaufmerksamkeit, Stören des Unterrichtes, mangelnden Fleiß, Konflikte oder Streitigkeiten zwischen den Schüler/innen zu reagieren. Damit in Verbindung steht das persönliche Auftreten eines/r Lehrers/in. Die Autorität stellt für beide Schulen ein wichtiges Kriterium dar, um sich Respekt und Anerkennung zu verschaffen. „Wenn ich als Lehrer meine Autorität einmal hergebe, dann ist sie verloren. Wenn ich als Lehrer einem Schüler nicht mehr aufzeigen kann, dass er für seine Fehler selbst verantwortlich ist und seine Fehler an der Schule nichts verloren haben, dann wird der Schüler dies ausnutzen. (...) Leider muss ich sagen, dass dies viele Lehrer immer mehr zu lassen“ (Interview 6, Z.87-91).

Weitere pädagogische Maßnahmen werden von beiden Schulen eingesetzt, wenn bei einem Ermahnen, Zurechtweisen und Tadeln der Schüler/innen keine Veränderung erzielt wird. Die Lehrer/innen reagieren mit einem pädagogischen Einzelgespräch, einem Umsetzen in der Klasse, Hinausweisen aus der Klasse, schriftlichen Strafarbeit, Mitteilung an die Erziehungsberechtigten in mündlicher oder in schriftlicher Form, Beaufsichtigung durch eine zusätzliche Lehrkraft während des Unterrichtes oder in der Pause, Klassenbucheintragung, Nachsitzen um schuldhaft versäumte Unterrichtsstunden nachzuholen oder auf Anordnung nach Unterrichtsschluss in der Schule zu bleiben. Bei den Angaben der Lehrer/innen ist auffällig, dass bei den Maßnahmen ein enger zeitlicher Bezug zum Fehlverhalten gegeben ist. „Was einem Schüler besonders weh tut ist, wenn er hier bleiben muss. Dies ist zwar gesetzlich nicht unbedingt erlaubt, aber manche Eltern sagen, bitte behaltet ihn hier“ (Interview 1, Z.230-233).

Vielfach wird von den Lehrkräften erwähnt, dass oft Fälle vorkommen, bei denen Maßnahmen nur kurzfristig greifen. In so einem Fall ziehen die Lehrkräfte den Direktor hinzu, welcher als primäre Maßnahme, zuerst ein Gespräch mit dem/der Schüler/in führt. Wenn dieses erfolglos bleibt, werden die Erziehungsberechtigten eingeschaltet. Sollten ebenfalls die Eltern des/der Schülers/in die Kooperation verweigern, wird die Jugendwohlfahrt oder die Schulpsychologie verständigt. „Der Direktor wird informiert, wenn es z.B. Gewaltandrohungen zwischen den Schülern gibt oder wenn ein Schüler permanent den Unterricht stört und davon nicht abzubringen ist oder wenn bei einem Schüler eine totale Arbeitsverweigerung da wäre, solche Sachen kann man nicht anstehen lassen“ (Interview 5, Z.107-111).

Um eine Wiederherstellung der schulischen Ordnung zu gewährleisten, behelfen sich beide Hauptschulen sogenannter Ordnungsmaßnahmen, die für einen störungsfreien Unterricht und für die Abwehr von Gefahren und somit auch zur Sicherung dienen. Aus den Interviews ist ersichtlich, dass bei „Gefahr in Verzug“ keine einfachen pädagogischen Maßnahmen eingesetzt oder abgewartet werden können. Vorläufige Schulausschlüsse für einen Tag oder mehrere Tage, werden von beiden Schulen praktiziert. „Wir haben Schüler schon zwei, drei Tage heimgeschickt und die Eltern gebeten den Schüler abzuholen. Das ist eine Konsequenz, die für die Eltern auch unangenehm ist, weil sie sich dann um ihr Kind kümmern müssen“ (Interview 2, Z.202-205). Kritik wird von beiden Seiten geäußert, wenn bei einer Problemsituation die Konsequenzen für den/die Schüler/in bzw. die Maßnahmen zeitverzögert und damit nicht mehr in Zusammenhang mit der Tat stehen. Da die Schulbehörde in bestimmten Fällen hinzugezogen werden muss, spielt sie bei Ordnungsmaßnahmen eine wesentliche Rolle. Aus der Perspektive der Lehrer/innen und der Direktoren stellt die Behörde aber bei Problemschüler/innen und Problemsituationen keine qualifizierte Ansprechstelle dar. „Ein Schulausschluss hat als Abschreckung nur Sinn, wenn dieser sofort erfolgt“ (Interview 6, Z.178-179).

In der Regel werden bei schwerwiegenderen Fällen von beiden Hauptschulen, schulexterne Personen bzw. Behörden eingeschaltet. Die Hauptschule Loosdorf leitet vieles an die Jugendwohlfahrt weiter, welche als qualifizierte Ansprechstelle dargestellt wird. Eine große Unterstützung ist für die Hauptschule Herzogenburg die Schulsozialarbeit, welche direkt vor Ort zur Verfügung steht. Die Sozialarbeiterin ist eine Ansprechpartnerin bei Problemschüler/innen und Problemsituationen. Es wird in den Interviews darauf hingewiesen, dass hinter den auffälligen Verhalten der Schüler/innen oftmals außerschulische, familiäre Probleme stehen. Diese Angelegenheiten versucht die Schule über die Schulsozialarbeiterin zu lösen. Ebenfalls auftretende soziale Themen wie Mobbing oder Rassismus, werden von der Sozialarbeiterin anhand von Klassenaktionen oder in Einzelgesprächen aufgegriffen. Als Mittel zur Kontrolle ob der/die Schüler/in auch tatsächlich während des Unterrichtes bei der Schulsozialarbeiterin war, wird von den Lehrer/innen ein Bestätigungsformular mit Datum, Uhrzeit und Unterschrift eingefordert. Gerechtfertigt wird diese Kontrollmaßnahme mit der Aufsichtspflicht.

Die schriftliche Schulordnung ist ein Anhaltspunkt für die Schüler/innen und ein Bezugsdokument für die Lehrer/innen und für die Direktoren. Dennoch wird von einigen Interviewpartner/innen beider Schulen darauf hingewiesen, dass Verhaltensregeln nicht explizit darin enthalten sind. Umgangsformen und gewünschtes Sozialverhalten werden darin nicht erwähnt. „Was sicher nicht in der Schulordnung enthalten ist, ist dass man jemand anderen nicht schlagen und verletzen darf, dieses Verhalten sollte natürlich vorgegeben sein“ (Interview 3, Z.335-337). Im Zeugnis wird das soziale Verhalten und das Arbeitsverhalten der Schüler/innen bis zur dritten Klasse dokumentiert. Danach haben die Lehrer/innen keine Möglichkeit mehr, ein nicht ordnungsgemäßes Verhalten der Schüler/innen aufscheinen zu lassen.

Sachbeschädigungen und Diebstähle kommen an beiden Schulen äußerst selten vor. An der Hauptschule Herzogenburg gibt es verschließbare Garderobeboxen, dadurch haben sich Diebstähle minimiert. Die Räumlichkeiten sind den Schüler/innen frei zugänglich, Türen und Fenster sind während des Schulbetriebes aufgeschlossen. Zerstörte Gegenstände müssen von den Schüler/innen beider Schulen ersetzt bzw. repariert werden.



Die Erziehungsberechtigten verlassen sich darauf, dass die Lehrer/innen in der Schule bei Problem- oder Konfliktsituationen kompetent handeln. Wenn ihre Kinder die Schule besuchen, übergeben sie ihre Verantwortung und Aufsichtspflicht an die Lehrer/innen. Die Erziehungsberechtigten haben die Erwartung, dass bei Gewaltsituationen eingegriffen wird. „Wenn etwas im Schulgebäude passiert, müssen die Lehrer eingreifen. Ich denke, der Lehrer hat in der Schule die Verantwortung und wenn sich der Schüler nicht dementsprechend verhält, dann soll er auch die Strafe dafür bekommen“ (Interview 4, Z.61-63). Gefordert wird, dass die Lehrer/innen ihrem Erziehungsauftrag in der Schule nachkommen, sie mit den Kindern und Jugendlichen diszipliniertes und ordnungsgemäßes Verhalten einüben, wenngleich die Erziehungsberechtigten den primären Erziehungsauftrag übernehmen. Beide Seiten sehen die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus als wichtige Grundlage, um auf Problemsituationen kompetent und zielführend zu reagieren. Das Interesse am

Kind wird als wichtigste Voraussetzung angeführt, damit die Kinder und Jugendlichen ihre Anliegen und Probleme äußern können.

6.4 Präventive Angebote der Schule, Eltern, Schulsozialarbeit: Erfahrungen - Erwartungen



Die angewandten schulinternen präventiven Maßnahmen der Hauptschule Loosdorf und der Hauptschule Herzogenburg umfassen Soziales Lernen, Suchtprävention, Frühwarnsystem betreffend schulischer Leistung, Pausenaufsicht und schulökologische Ansätze. Betreffend dem Sozialen Lernen und der Suchtprävention wurden an jeder Schule Lehrer/innen ausgebildet, welche den Unterricht speziell gestalten und mit den Schüler/innen gemeinsam interessierende Aspekte, Probleme und Vorkommnisse thematisieren. Diese Themen werden spielerisch erarbeitet und diskutiert. Von beiden Schulen wird angegeben, dass die Schüler/innen die Workshops sehr gerne besuchen. Soziale Kompetenzvermittlung und Aufklärung ist allen Interviewpartner/innen ein Anliegen.

Überwiegend wird von den Lehrkräften die Meinung vertreten, dass diese speziellen Einheiten sehr sinnvoll und sozial wertvoll sind. Ein Lehrer der Hauptschule Herzogenburg hebt hervor, dass einmal im Jahr Soziales Lernen nicht ausreicht. Er sieht die Vorbildfunktion des/der Lehrers/in als wesentliches Element, damit soziales Miteinander gefördert wird. Die Lehrkräfte der Schulen versuchen in manchen Unterrichtseinheiten soziale Themen einfließen zu lassen und am Anfang einer Unterrichtseinheit 10 - 15 Minuten dafür zu verwenden, um mit den Schüler/innen Probleme zu besprechen. Es ist erkennbar, dass die Lehrkräfte lieber im Unterricht 15 Minuten für die Besprechung von Problemlagen verwenden, anstatt die Schüler/innen ermahnen oder maßregeln zu müssen. Die Direktoren von beiden Hauptschulen sind bestrebt, über ein Frühwarnsystem die Schüler/innen und ihre Erziehungsberechtigten rechtzeitig auf abfallende Leistungen hinzuweisen.

Als präventives Mittel wird die Pausenaufsicht gehandhabt, welcher in beiden Schulen gewaltpräventive Wirkung zugeschrieben wird. Aus der Erfahrung wissen die Schulen, dass ohne eine Pausenaufsicht Unstimmigkeiten, Konflikte und Streitereien eskalieren würden. Durch die Anwesenheit der Ansprechperson kann Vieles im Vorfeld vermieden bzw. abgefangen werden. Besonders in der Früh und am Nachmittag ist ebenfalls der Schulwart als Aufsichtsperson gefordert. „Wir haben in den großen und in den kleinen Pausen, bzw. vor dem Unterricht Lehrer die schauen, dass Ruhe herrscht. (...) Es ist auch eine moralische Sache, weil die Schüler wissen, aha da ist ein Lehrer, jetzt darf ich mich nicht aufführen, sonst erhalte ich eine Strafe“ (Interview 5, Z.136-142). „Eines ist klar bewiesen, dass wenn es eine Gangaufsicht gibt, die Bereitschaft zur Gewaltausübung sinkt“ (Interview 3, Z.303-304). Als schulökologisch präventiver Ansatz wird auf die Sauberkeit und die freundliche Gestaltung des Schulgebäudes geachtet. Die Direktoren sind davon überzeugt, dass durch eine freundliche, saubere Umgebung ein positiver Einfluss auf die Schüler/innen ausgeübt wird. Vandale Akte passieren an beiden Schulen äußerst selten. Es wird darauf geachtet, dass kaputte Gegenstände sofort repariert werden.

Die Hauptschule Herzogenburg arbeitet mit *x-point* Schulsozialarbeit als schulexternen Kooperationspartner zusammen. Der Schulsozialarbeit wird eine wesentliche präventive Wirkung zugeschrieben. Schulsozialarbeit an der Hauptschule wird von den Lehrer/innen und vom Direktor als eine Entlastung und Unterstützung angesehen. Sie stellt für die Lehrer/innen, Schüler/innen und deren Erziehungsberechtigten eine Ressource dar. „Die Schulsozialarbeit übernimmt eine sehr unterstützende Funktion. Ich möchte nicht sagen, die ganze erzieherische Funktion, sondern einfach eine persönliche Hilfestellung für die Schüler, dies kann *x-point* gut leisten. Durch die Anwesenheit der Sozialarbeiterin zweimal wöchentlich, können Probleme gleich im Anfangsstadium besprochen und behoben werden. Diese Probleme werden nicht mehr zusätzlich zu den Lehrern weitergegeben“ (Interview 7, Z.182-187). Die Lehrer/innen der Hauptschule Herzogenburg heben den Aspekt hervor, dass sie sich bei schwierigen Fällen und Problemsituationen mit einer zweiten Profession austauschen können.

Die Schulsozialarbeiterin ist kontinuierlich an zwei Tagen in der Woche anwesend, daher haben die Lehrer/innen und Schüler/innen einen einfachen, niederschweligen Zugang, der es ihnen erleichtert Hilfe und Unterstützung in Anspruch zu nehmen. „Die Sozialarbeiterin bei uns an der Schule hat mehr als genug Arbeit. (...) Die Sozialarbeiterin hat die Zeit, sich auch mit Kleinigkeiten zu beschäftigen. Wie gesagt, sind es ja nur in unseren Augen Kleinigkeiten. In den Augen des Schülers kann es ein riesiger Klotz sein, der ihn schwer belastet“ (Interview 6, Z.126-130). „Es sind auch Eltern bei der Schulsozialarbeit, die entweder direkt zu ihr kommen oder die die Sozialarbeiterin einlädt“ (Interview 5, Z.200-201). In den Interviews mit den Lehrer/innen und dem Direktor der Hauptschule Herzogenburg wird deutlich, dass bereits viele Angelegenheiten durch die Sozialarbeiterin vor Ort gelöst wurden. Der Direktor und die Lehrer/innen bemerken, dass vieles nicht mehr an sie herangetragen wird. Die Meldepflicht der Sozialarbeiterin bei „Gefahr in Verzug“ hält der Direktor für erforderlich.

Über die Einzelfallhilfe hinaus, ist es den Lehrer/innen und dem Direktor wichtig, dass soziale Themen von der Schulsozialarbeiterin anhand von Klassenaktionen aufgegriffen und behandelt werden. „Psychisches als auch physisches Mobbing kommt vor, solche Sachen versuchen wir über die Sozialarbeiterin hinzubekommen“ (Interview 5, Z.117-118). Mit der Verschwiegenheitspflicht der Sozialarbeiterin haben die Fachkräfte kein Problem, dennoch finden sie es aufschlussreich, über eine schwierige Situation in der sich ein/e Schüler/in befindet, Bescheid zu wissen. Dementsprechend können sie ein Verhalten besser einschätzen und Maßnahmen darauf ausrichten. „Wenn es für mich notwendig wäre, zu verstehen warum das Kind so reagiert, dann würde ich es schon gerne erfahren. Ich sage zur Sozialarbeiterin: gibt es eine Erklärung, ohne dabei Details nennen zu müssen?“ (Interview 5, Z.122-124). „Hat ein Schüler Probleme in der Schule, weil er Probleme in der Familie hat, ist es mir schon lieber, dass ich das weiß. (...) Die Sozialarbeiterin kann auch nur ihre Arbeit machen, wenn sie über die Probleme der Schüler Bescheid weiß“ (Interview 6, Z.120-124). Die Lehrer/innen und der Direktor der Hauptschule Herzogenburg sehen in der Schulsozialarbeit eine Ressource und eine zweite Profession an der Schule, mit der sie kooperieren. Sie merken, dass sie in ihrem Erziehungsauftrag unterstützt werden und sehen den Vorteil darin, dass die

Sozialarbeiterin mit speziellen Methoden der Sozialen Arbeit individuell auf die sozialen Probleme der Schüler/innen eingehen kann.

An der Hauptschule Loosdorf gibt es keine Schulsozialarbeit. Obwohl der Direktor und die Lehrer/innen mit auffallend ähnlichen Problemlagen wie die Hauptschule Herzogenburg konfrontiert sind, müssen sie ohne die Unterstützung von Sozialarbeit zurechtkommen. Der Direktor der Hauptschule Loosdorf versucht die Lehrer/innen zu motivieren, dass sie an einem Strang ziehen und sie gemeinsam den Problem- bzw. Konfliktsituationen entgegentreten. Vom Direktor wird aber die Einführung von Schulsozialarbeit deutlich befürwortet: „Mit diesen Problemen haben wir zu kämpfen und dabei wäre es eine Unterstützung, wenn wir jemanden hätten der uns einen Teil dieser Probleme abnimmt“ (Interview 3, Z.24-25).

Charakteristisch für eine Kleinstadt wie Loosdorf ist der fließende Übergang von Privat- und Berufsleben. Damit wird auch die soziale Kontrolle in den Freizeitbereich hinein verlagert. Für den Direktor und die Lehrer/innen ist es selbstverständlich, dass Schüler/innen sowie deren Erziehungsberechtigte in der Freizeit angesprochen werden, wenn sie Vorkommnisse bzw. Probleme in oder außerhalb der Schule beobachten. „In manchen Fällen in denen ich die Eltern privat kenne, äußere ich meine Meinung, wenn mir die Eltern privat über den Weg laufen. (...) Ich kann Beruf und Freizeit nicht strikt trennen. Wenn ich an einem Wochenende in einem Lokal sitze und da sehe ich einen Schüler rauchen, dann rede ich ihn darauf an“ (Interview 1, Z.299-301). „Ich begegne den Schülern und den Eltern in der Freizeit. Ich empfinde das als Vorteil, weil man den persönlichen Kontakt dadurch pflegen kann und das persönliche Umfeld mitbekommt“ (Interview 3, Z.70-73).

Eine wirksame Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ist für die Hauptschule Loosdorf bedeutend, damit Erziehungsziele gemeinsam verfolgt und umgesetzt werden können. Für den Direktor erzielt eine gelingende Kooperation eine präventive Wirkung. In den Interviews wird deutlich zwischen einer Konfliktunterbrechung und der intensiven Beschäftigung mit Konfliktsituationen unterschieden. Als notwendig und wichtig eingeschätzt wird in diesem Zusammenhang eine professionelle Unterstützung von außen, die sich der Konflikte widmen kann. „Dies wäre günstig, wenn von außen eine Person regelmäßig in die Schule kommt, die kein Lehrer ist. Wenn sich diese Person den Problemen annimmt und das bei den Schülern publik wird, dass sie sich dann z.B. bei der Sozialarbeiterin

melden, ganz egal mit welchen Anliegen. (...) Die Person müsste in das schulische Leben integriert sein. Sie müsste Kontakt zu den Schüler/innen und Lehrer/innen haben und zu allen den Kontakt pflegen. (...) Man nimmt den Schüler heraus und die können sich mal ein bis zwei Stunden mit den Eltern und mit dem Schüler gemeinsam beschäftigen. Wir haben die Stundenanzahl nicht, um einen Lehrer für so etwas freizustellen“ (Interview 3, Z.203-212).

Der Direktor der Hauptschule Loosdorf vermutet jedoch auch, dass es Widerstände gegen die Einführung von Schulsozialarbeit in der Lehrerschaft geben könnte. „Das sind Lehrer die sehr unsicher sind und ich glaube, dass die einen Lehrstil pflegen der eher auf Druck aufgebaut ist. (...) Manche Lehrer wollen keine Veränderung, aber das geht in keinem Beruf und in dem unseren schon gar nicht“ (Interview 3, Z.666-668). Eine soziale Ordnung in der Schule, kann wie es die Lehrer/innen aus zeitlichen Gründen vollziehen und vorziehen müssen, einerseits durch Kontroll- bzw. Ordnungsmaßnahmen erfolgen, andererseits kann aber soziale Ordnung auch in der Form von Unterstützung und Interesse z.B. anhand einer Hilfestellung gewährleistet werden. Eine gelingende Zusammenarbeit, Fingerspitzengefühl, Einfühlungsvermögen und eine professionelle sozialarbeiterische Ausbildung sind für den Direktor und die Lehrer/innen der Hauptschule Loosdorf eine Grundvoraussetzung für die Einführung von Schulsozialarbeit in ihrer Schule. Der Direktor sieht gerade bei einer Schulgröße von ca. 250 Schüler/innen die Einrichtung von Schulsozialarbeit als günstigen Ansatz. „Ich denke, dass dies ein positiver Ansatz sein könnte für jede Schule. Ich denke, in einer Schule wie der unseren bei einer Schüleranzahl von 230 bis 240 Schülern wäre das ein guter Ansatz“ (Interview 3, Z.683-686). „Ich könnte mir vorstellen, dass eine außenstehende Person oft ganz gut eingreifen oder Maßnahmen setzen könnte. Es wäre interessant das auszuprobieren“ (Interview 2, Z.315-316).



In präventiver Hinsicht wird von den Erziehungsberechtigten besonders die Vorbildfunktion der Lehrer/innen und der Eltern betont. Eine präventive Wirkung wird bestätigt, wenn die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus funktioniert und gemeinsam Vereinbarungen getroffen werden, z.B. gewaltverherrlichende Videos

und Computerspiele zu Hause zu kontrollieren und den Inhalt mit den Kindern und Jugendlichen zu besprechen.

Die Erziehungsberechtigte aus der Hauptschule Loosdorf kannte Schulsozialarbeit nicht und hatte erst nach meiner Erläuterung eine genauere Vorstellung. Die Interviewpartnerin aus der Hauptschule Herzogenburg hat bereits persönliche Erfahrungen mit *x-point* Schulsozialarbeit gesammelt. Sie legt besonderen Wert auf Klassenaktionen, welche von der Schulsozialarbeiterin zu sozialen Themen gemacht werden. Kritik wird geübt, weil nur einmal in drei Jahren, mit der Klasse ihres Sohnes eine Aktion durchgeführt wurde. „Wenn man gewisse Themen in der Klasse behandelt, dann kann man auch die erreichen, die nicht von selbst zu *x-point* kommen“ (Interview 8, Z.37-39). Beide Interviewpartner/innen sprechen sich für die Schulsozialarbeit und präventive Programme aus. Die Erziehungsberechtigten sehen die soziale Kompetenzförderung als wichtigen Bestandteil für den späteren Werdegang der Schüler/innen.

6.5 Informationsfluss: Kontaktaufnahme zu schulinternen und - oder schulexternen Personen bzw. Behörden



Aus den Interviews ist ersichtlich, dass sich die Lehrer/innen und die Direktoren überwiegend in Konferenzen austauschen. Den Direktoren werden vorwiegend Problemschüler/innen weitergeleitet. Sie führen primär Gespräche mit dem/der Schüler/in, wenn diese nichts bewirken oder die Sachlage es verlangt, werden schulexterne Kooperationspartner hinzugezogen. In den meisten Fällen sind das die Erziehungsberechtigten, die Schulpsychologie oder die Jugendwohlfahrt. Die Schulbehörde wird zwar von den Direktoren bei Akutfällen informiert, aber nicht als geeignete Ansprechstelle für Problemschüler/innen gesehen. Der Kontakt mit den schulexternen Kooperationspartnern wird meistens telefonisch hergestellt. An der Hauptschule Herzogenburg werden explizit der Austausch und die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin hervorgehoben. Der Vorteil wird darin gesehen, dass die Sozialarbeiterin unkompliziert direkt vor Ort erreichbar ist und sie abgesehen von den schwerwiegenderen Fällen ebenfalls zur Bearbeitung von alltäglichen Problemen

und Vorkommnissen hinzugezogen werden kann. „X- *point* bekommt alle Meldungen und behandelt diese. Falls es sich um etwas Schwerwiegenderes handelt, kommt die Sozialarbeiterin zu uns bzw. zum Direktor“ (Interview 6, Z.9-11). Entweder holen sich die Lehrer/innen im fachlichen Austausch Anregungen und Lösungsansätze von der Sozialarbeiterin, oder sie verweisen den/die Schüler/in mit seinem/ihren Problem zu ihr. Wenn Schulsozialarbeit nicht die zweckdienliche Stelle für eine Problemstellung darstellt, werden die Schüler/innen, Lehrer/innen und Erziehungsberechtigte von der Sozialarbeiterin weitervermittelt. Die Schulsozialarbeiterin ist der Verschwiegenheit verpflichtet, d.h. nur bei „Gefahr in Verzug“ ist sie meldepflichtig an den Direktor bzw. an die Jugendwohlfahrt. Vierteljährlich tauscht sich der Direktor der Hauptschule Herzogenburg mit der Sozialarbeiterin von *x- point* und der Leiterin der Einrichtung über Themen und Fälle in anonymisierter Form aus.

Elterngespräche finden bei offiziellen Terminen wie Elternsprechtagen oder Elternabenden statt sowie über persönliche Terminvereinbarungen. Zunehmend und vorwiegend werden Gespräche über das Telefon geführt. Anhand von Broschüren oder über das Mitteilungsheft werden in schriftlicher Form, Termine oder Anliegen an die Eltern weitergeleitet. Manche Lehrer/innen der Hauptschule Herzogenburg haben auf freiwilliger Basis persönliche Sprechstunden für die Eltern eingerichtet. Die Einschaltung der Polizei als schulexterner Kooperationspartner wird nicht als unterstützende Maßnahme eingeschätzt.



Die Erziehungsberechtigten nehmen Elternsprechtage und auch Elternabende wahr. Für persönliche Gespräche werden Termine mit den Lehrer/innen oder mit dem Direktor, außerhalb der offiziellen Elterntermine vereinbart. Generell sind die Erziehungsberechtigten mit den Terminvereinbarungen und mit dem Informationsaustausch in mündlicher und schriftlicher Form zufrieden. An der Hauptschule Herzogenburg gibt es keinen Elternverein. Der Elternverein der Hauptschule Loosdorf bringt einige Male im Jahr eine Elternzeitung heraus, in der Termine und Veranstaltungen enthalten sind. Die Erziehungsberechtigten der Hauptschule Herzogenburg werden außerdem anhand von Informationsbroschüren, die in der Schule verteilt werden, über die Einrichtung *x- point* Schulsozialarbeit informiert.

6.6 Veränderungsvorschläge



Die Fachkräfte sind sich bezüglich der zukünftigen Wichtigkeit von Schulsozialarbeit einig. Darüber hinaus plädiert die Hauptschule Herzogenburg für eine weitere Etablierung von Sozialarbeit an Schulen. Dies wird als richtiger und zukunftsweisender Schritt für alle Schulen gewertet. Bedeutend und notwendig eingeschätzt wird ebenso von den Lehrkräften und dem Schulleiter der Hauptschule Loosdorf eine Unterstützung am Ort Schule. Die Hauptschule Loosdorf würde sich eine professionelle Unterstützung anhand eines/r Sozialarbeiters/in vorstellen, damit die Problemlagen der Lehrer/innen, Schüler/innen und der Erziehungsberechtigten aufgegriffen und fachgemäß behandelt werden.

Beide Schulen sprechen sich deutlich für die Schulsozialarbeit aus, eine Implementierung von Schulsozialarbeit wird als erforderliche Ressource für alle Schulen eingeschätzt. Für die Psychohygiene halten die Direktoren und einige Lehrer/innen die Einführung einer regelmäßigen Supervision für relevant. Bedeutend ist für beide Hauptschulen, dass die Erziehungsberechtigten ihre Pflichten übernehmen und bei massiver Vernachlässigung diese zu Gesprächen und Maßnahmen verpflichtet werden sollten. Ebenfalls wird eine Erweiterung der Kompetenz der Schulleiter, bezüglich Maßnahmensetzung für erstrebenswert gehalten. In einem besonderen Maß plädiert der Direktor der Hauptschule Loosdorf für kleine, überschaubare Schulen, mit familiärem Charakter.



Die Erziehungsberechtigten sind mit dem Schulbetrieb an sich zufrieden. Beiden Interviewpartnerinnen ist die soziale Kompetenzförderung bei den Schüler/innen ein Anliegen.

7. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Bei der inhaltlichen Analyse wird deutlich, dass das Schulklima grundsätzlich in beiden Hauptschulen positiv bewertet wird, obwohl explizit in den Interviews Problem- und Konfliktsituationen angeführt werden. Für die Entstehung eines positiven Klimas werden als maßgebliche Faktoren eine funktionierende Zusammenarbeit aller Verantwortungsträger und die gegenständliche Schulumwelt als Einflussfaktor aufgezeigt (vgl. Kapitel 2.1). Die angeführten Problem- und Konfliktsituationen sind in beiden Hauptschulen auffällig ähnlich. Von den Hauptschulen werden Spannungen, physische und psychische Konflikte, Streitigkeiten und Mobbing unter den Schüler/innen als dominierende Problem- bzw. Konfliktsituationen dargestellt.

Von den Schulen wird wahrgenommen, dass die Hemmschwelle zur Gewaltausübung gesunken ist. Besonders wird von der Hauptschule Herzogenburg bekräftigt, dass die Gewalttätigkeit bei den Jugendlichen zugenommen hat. Ein herauskristallisierendes Phänomen, welches von den Hauptschulen und Erziehungsberechtigten angeführt wird, ist die steigende Respektlosigkeit bei den Kindern und Jugendlichen gegenüber Erwachsenen und Mitschüler/innen. Diese Veränderung wird auf den zunehmenden Autoritätsverlust zurückgeführt und auf die Vernachlässigung der Wertevermittlung in den Familien. Diese Faktoren werden ebenfalls in der Fachliteratur aufgegriffen und bestätigt (siehe Kapitel 1.4, Erziehung-Erziehungsziele).

Mobbingsituationen zwischen Schüler/innen hat es den Befragten zufolge schon immer gegeben, was sich daran verändert hat ist die gewalttätige Komponente und die Zunahme des Mobbing von Seiten der Schüler in Richtung Lehrer (vgl. Kapitel 2.2). Die Schulsozialarbeiterin der Hauptschule Herzogenburg bestätigt, dass Mobbing ein Hauptthema in der Beratung ist (siehe Statistik Problemlagen, Kapitel 4.6). Rassismus wird von der Hauptschule Herzogenburg berichtet und scheint ein bedeutendes Problemfeld im Schulalltag zu sein. Die Lehrer/innen und der Direktor sind mit Integrationsproblemen massiv konfrontiert. Obwohl Migranten und Migrantinnen die Hauptschule Loosdorf besuchen, scheint die Vermischung der Kulturen an dieser Schule kein Problem darzustellen.

In dem nachgezeichneten Problemfeld versuchen beide Institutionen mit pädagogischen Maßnahmen direkt auf Fehlverhalten zu reagieren wobei betont wird, dass die gesetzten Maßnahmen oft nur kurzfristig greifen. Die Lehrer/innen werden mit Provokationen der Schüler/innen und einem ständigen Austesten der Grenzen konfrontiert.

Beim Vergleich stellt sich heraus, dass die Lehrkräfte beider Hauptschulen ihrem primären Auftrag der Wissensvermittlung nicht effizient nachkommen können. Verantwortlich dafür ist nach Aussagen der Lehrkräfte und der Schulleiter die steigende Zahl an verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Weiters kommen Schüler/innen vermehrt mit unbewältigten Problemen in die Schule. Es wird bemerkt, dass verhaltensauffällige Schüler/innen es nicht schaffen, sich in eine Gemeinschaft zu integrieren und dass hinter dem devianten Verhalten oftmals außerschulische, familiäre Probleme stehen. Die Hauptschulen als Pflichtschulen müssen sich dieser Herausforderung stellen, sie sind gesetzlich verpflichtet (Vollzeitschulpflicht) ebenso Schüler/innen die Probleme machen von anderen Schulen aufzunehmen. In diesem Kontext wird speziell auf die intensive Elternarbeit eingegangen, welche von den Lehrer/innen oftmals ihre Freizeit einfordert. Durch den Anstieg an Problemschüler/innen hat sich die Elternarbeit der Lehrer/innen und Direktoren intensiviert. Hingewiesen wird auf eine zusätzliche Erschwernis, wenn die Erziehungsberechtigten die Kooperation verweigern und dadurch eine Situationsverbesserung des/der Schülers/in blockiert wird. Vor allem die Direktoren werden in ihrer Position als Schulleiter vorwiegend mit Problemschüler/innen konfrontiert, was einen hohen Zeit- und Energieaufwand beansprucht und deren organisatorische Arbeit der Schulleitung einschränkt. Die Lehrer/innen und der Direktor der Hauptschule Loosdorf sind der Ansicht Schüler/innen und Erziehungsberechtigte ebenfalls in der Freizeit zu konfrontieren, wenn in der Schule Komplikationen auftreten oder sich Schüler/innen nicht ordnungsgemäß verhalten. Für die Hauptschule Loosdorf kennzeichnet eine intensive Elternarbeit eine präventive Wirkung.

Eine bemerkenswerte Erkenntnis zeigt sich aus den sozialisationsrelevanten Veränderungen und deren Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen sowie auf die Institution Schule. Allgemein wird ein Zusammenhang zwischen der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen und den

Sozialisationsbedingungen, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, gesehen. Verändert haben sich nach Aussagen der Interviewpartner/innen die familiären Konstellationen. Die Lehrer/innen stellen für die Schüler/innen häufig andere Rollenbilder dar (vgl. Wulfers Kapitel 4, Zwischenresümee). Viele Kinder und Jugendliche leben in alternativen Familienformen, wie „Ein-Eltern-Familien“ und Fortsetzungsfamilien nach einer Trennung bzw. Scheidung oder Familien in denen beide Elternteile vollzeit-erwerbstätig sind. Diese empirischen Ergebnisse bestätigen die in der Fachliteratur aufgezeigten Diskurse (siehe Kapitel 1.4, Familiäre Verhältnisse).

Besonders die Erwerbstätigkeit der Erziehungsberechtigten wird von beiden Schulen thematisiert und kritisiert. Die Lehrkräfte wissen, dass viele Schüler/innen „Schlüsselkinder“ sind, das heißt, dass diese Kinder nach der Schule allein zu Hause sind, dass sie sich teilweise selbst versorgen müssen und es ihnen an Ansprech- und Bezugspersonen fehlt. Die Lehrer/innen betonen, dass durch die Berufstätigkeit beider Elternteile, die Kinder und Jugendlichen emotional vernachlässigt werden und manche sogar verwaisten. Die Schulsozialarbeiterin vermerkt die schwierige Arbeitsmarktlage, welche sich indirekt auf die Kinder und Jugendlichen auswirkt. Aus ihren Erfahrungen mit Beratungen geht hervor, dass die Schüler/innen zunehmend verunsichert sind und dass sich die existenziellen, emotionalen Belastungen der Eltern auf die Kinder und Jugendlichen übertragen. Für die Schüler/innen wird in der Beratung thematisiert, bei wem sie wohnen werden, wo sie hinziehen werden und dass sie ihren Freundeskreis sowie ihre vertraute Umgebung aufgeben müssen. Die Schulsozialarbeiterin bemerkt bei den Kindern und Jugendlichen deutliche psychische Belastungen.

Die interviewten Erziehungsberechtigten sehen die Berufstätigkeit ambivalent. Einerseits wird eine Gefahr darin begründet, wenn die Erziehung und Betreuung der Kinder vernachlässigt wird, andererseits spielt der Erhalt des Lebensstandards eine tragende Rolle. Den Lehrkräften fällt auf, dass durch die Berufstätigkeit, die Erziehungsberechtigten ihrem Erziehungsauftrag nicht entsprechend nachkommen. Unklare, prekäre Familienverhältnisse, wirken sich negativ auf die emotionale Lage der Schüler/innen aus, was wiederum die schulische Situation beeinträchtigt. Die Schüler/innen weisen Probleme in ihrer Konzentration auf, sie stehen unter Spannung und es offenbaren sich den Lehrer/innen psychosomatische Belastungen.

Aus der Untersuchung geht hervor, dass die Vorbildfunktion der Erziehungsberechtigten zu kurz kommt und dass die Eltern nach getaner Arbeit zu müde sind, um sich mit ihren Kindern auseinanderzusetzen. Gemeinsame Unternehmungen bzw. Spiele, Gespräche, das Interesse und die Erziehung der Kinder und Jugendlichen werden vernachlässigt. Die traditionell-bürgerliche Kernfamilie hat sich gewandelt, und damit ebenso ihr Status als primäre Sozialisationsinstanz. Eine große sozialisatorische Wirkung wird den Medien zugeschrieben. Einheitlich wird von den Hauptschulen sowie von den Erziehungsberechtigten erkannt, dass die mediale Welt bei den Kindern und Jugendlichen einen hohen Stellenwert einnimmt. Obwohl Medien wie Internet, Fernsehen, Videospiele zum Alltag der Schüler/innen dazugehören, wird die intensive, unkontrollierte Nutzung kritisiert. Die Medien sind keine direkten Kommunikationspartner/innen für die Kinder und Jugendlichen und dadurch, dass es vielen an Bezugspersonen fehlt, nehmen sie viel an Input auf, ohne das Gesehene mit jemandem reflektieren zu können. In der Schule äußert sich dadurch ein intensives Mitteilungsbedürfnis, auf das die Lehrer/innen aus zeitlichen Gründen nicht eingehen können. Die Medien prägen das Weltbild der Kinder und Jugendlichen, sie formen Normen, Werte, Einstellungen und Rollenbilder, besonders wo eigene Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder und Jugendlichen fehlen und wo Einstellungen noch nicht gebildet oder erst bruchstückhaft vorhanden sind. Diese Erkenntnisse korrelieren mit den Beiträgen von Bründel, Hurrelmann, Schwarte, Kränzel-Nagel und Mierendorff, die im Literaturteil (Kapitel 1) diskutiert wurden.

Sozialisationsbedingte Veränderungen dringen in den Schulalltag ein. Sie verlangen von den Lehrer/innen und Schüler/innen Bewältigungsleistungen. Die Lehrer/innen und die Direktoren verfügen nicht über die Zeitressource und über die spezifische Ausbildung, um sich diesen Begebenheiten und Herausforderungen anzunehmen. Intensive Erziehungs- und Beziehungsarbeit, gesellschaftliche Veränderungen, Rollenzuschreibungen, Verwahrlosung, Krisensituationen, gewalttätige Übergriffe und das Abwarten und Umgehen mit diesen Situationen, fordert und überfordert die Lehrkräfte und Schulleiter. Ihr Arbeitsalltag und ihre Arbeitsbedingungen haben sich verändert. „Unsere Aufgabe der Wissensvermittlung ist zweitrangig geworden. Wir sind mindestens zur Hälfte Erzieher geworden und das ist nicht gut“ (Interview 3, Z.111-113). Die Lehrer/innen erwähnen, dass sie schulische Probleme mit nach Hause nehmen und ihnen keine Supervision für ihre Psychohygiene zur Verfügung

steht. Damit sind sie einem erhöhten Burn-out Risiko ausgesetzt. Die Schule als grundlegende Sozialisationsinstanz ist mit diesen Gegebenheiten überlastet und benötigt Unterstützung und Hilfe von außen. Die Erziehungsberechtigten äußern ihr Verständnis darüber, dass die Lehrer/innen überfordert sind. Dennoch sind sie der Überzeugung, dass der Erziehungsauftrag von der Schule ergänzt werden muss. Die Vermittlung von einem disziplinierten und ordnungsgemäßen Verhalten, wird als Teilauftrag der Schule zugeschrieben. Die Schule als sozialisierende Instanz wird als wichtiger Integrationsfaktor von den Erziehungsberechtigten für den Werdegang der Kinder und Jugendlichen fundiert.

Ausgehend von der Forschungsfrage, wie soziale Ordnung von der Schule gewährleistet wird, ergibt sich aus der inhaltsanalytischen Auswertung, dass den beiden Hauptschulen zwei grundlegende Handlungsalternativen zur Verfügung stehen. Einerseits die Reaktion, welche auf ein konkretes Fehlverhalten anknüpft und andererseits die Prävention, welche zukünftiges Fehlverhalten vermeiden soll. Diese beiden Handlungsalternativen werden durch schulinterne oder durch schulexterne Maßnahmen umgesetzt. Beiden Hauptschulen verwenden primär bei einem Fehlverhalten der Schüler/innen pädagogische Maßnahmen. Der Sinn und Zweck besteht darin, das Verhalten der Kinder und Jugendlichen positiv zu beeinflussen, damit von weiteren Erziehungsmitteln abgesehen werden kann (vgl. Kapitel 3.1, Pädagogische Maßnahmen). Sollten die pädagogischen Maßnahmen keine Wirkung erzielen, werden sogenannte Ordnungsmaßnahmen ergriffen, die einem störungsfreien Unterricht und zur Abwehr von Gefahren und somit zur Sicherung dienen.

Eine erzieherische Wirkung und die Wirkung der Gefahrenabwehr ist bei den Maßnahmen nur dann gewährleistet, wenn ein enger zeitlicher Bezug zum Fehlverhalten besteht und schnell agiert wird. Hier wird Kritik von den Lehrkräften und Direktoren der Hauptschulen geübt, weil schwerwiegendere Problemsituationen zuerst an die Schulbehörde weitergeleitet werden, um entsprechende Ordnungsmaßnahmen einzuleiten. Die Schule verfügt nicht über das alleinige Entscheidungsrecht, aus diesem Grund verzögern sich die Maßnahmen. Dies ist vor allem ein Problem, wenn gewalttätige Übergriffe an der Schule passiert sind und erst Monate später z.B. ein Schulverweis erfolgt. In der Hinsicht haben die Lehrer/innen, Direktoren und Erziehungsberechtigten eine klare Vorstellung, dass bei

Gewaltsituationen sofort eingegriffen wird und adäquate Maßnahmen umgehend erfolgen. Die Erziehungsberechtigten übergeben ihre Verantwortung und Aufsichtspflicht der Schule und erwarten dementsprechend kompetentes Handeln. In Bezug zu den pädagogischen Maßnahmen, ist den Erziehungsberechtigten das Interesse am Kind wichtig. Von der Schule soll auf den/die Schüler/in und seine/ihre Probleme und Anliegen eingegangen werden, im Sinne einer sozialen Kompetenzförderung. Für die Erziehungsberechtigten stellt die Zusammenarbeit mit der Schule eine wichtige Grundlage dar.

Schulexterne Maßnahmen sind durch die Hilfe von außen gekennzeichnet und werden meistens dann herangezogen, wenn die schuleigenen bzw. schulinternen Maßnahmen nicht mehr ausreichen (vgl. Kapitel 3.2). In beiden Schulen erfolgt die Zusammenarbeit mit schulexternen Personen bzw. Behörden, größtenteils in Abhängigkeit von konkreten Problemstellungen. Häufig kooperieren die Schulen mit den Erziehungsberechtigten, der Schulbehörde, Schulpsychologie, Jugendwohlfahrt und damit verbunden mit der Schulsozialarbeit, welche an der Hauptschule Herzogenburg implementiert ist. Aus der Perspektive der Lehrkräfte und der Schulleiter, stellen die Schulbehörde und die Polizei bei Problemschüler/innen keine qualifizierten Ansprechstellen dar.

Die angewandten schulinternen präventiven Maßnahmen, können im Schulalltag von den Lehrer/innen nicht kontinuierlich, sondern nur sporadisch angeboten werden (siehe Kapitel 3.1, Prävention). Soziales Lernen oder Suchtprävention ist kein etabliertes, beständiges Angebot für die Schüler/innen. Obwohl die soziale Kompetenzförderung und Aufklärung von allen Interviewpartner/innen für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen für wichtig und erforderlich gehalten wird, ist es den Lehrer/innen aus organisatorischen und fachlichen Gründen nicht möglich sich täglich dieser Aufgabe zu widmen. Mehr Nachhaltigkeit wird von den Lehrkräften, Direktoren und Erziehungsberechtigten in einer kontinuierlichen Präventionsstrategie gesehen. In diesem Zusammenhang wird besonders von der Hauptschule Herzogenburg die schulexterne Kooperation mit *x- point* Schulsozialarbeit hervorgehoben, welche als präventive Maßnahme und Unterstützung im Schulalltag wahrgenommen wird.

Die Lehrer/innen und der Direktor werten es als Vorteil, dass sie die Schüler/innen mit ihren Problemlagen zur Schulsozialarbeiterin verweisen können.

Schulsozialarbeit wird an der Hauptschule Herzogenburg als Ressource für die Lehrer/innen, Schüler/innen und deren Erziehungsberechtigten begründet. Durch einen einfachen, niederschweligen Zugang vor Ort, kann Unterstützung und Hilfe unkompliziert in Anspruch genommen werden. Die Lehrkräfte und der Direktor sehen in der Kooperation mit einer zweiten Profession eine Entlastung und Bereicherung. Für sie ist es belangvoll, dass die Schulsozialarbeiterin mit ihrem speziellen Methodenrepertoire der Sozialen Arbeit individuell auf den/die Schüler/in eingehen kann und soziale Themen anhand von Klassenaktionen aufgegriffen und thematisiert werden. Die Lehrer/innen bekräftigen, dass sie in ihrem Erziehungsauftrag von der Schulsozialarbeiterin unterstützt und die Schüler/innen in ihren sozialen Kompetenzen gefördert werden. Es wird angemerkt, dass viele Fälle durch die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin bereits gelöst wurden. Die Lehrkräfte und der Direktor sehen eine weitere Etablierung von Schulsozialarbeit für relevant, profitabel und zukunftsweisend.

Die Schulsozialarbeiterin, die an der Hauptschule Herzogenburg tätig ist erläutert, dass die Verschwiegenheitspflicht anfänglich hinderlich für die Kooperation mit den Lehrer/innen war und sie gewisse Vorbehalte gegenüber ihrer Arbeit abbauen musste. „Durch die jahrelange Beziehungsarbeit ist das Vertrauen zueinander gewachsen und die Ängste haben abgenommen, dies hat sich über die Jahre gut entwickelt“ (Interview 9, Z.21-23). Durch eine intensive Beziehungsarbeit ist es der Sozialarbeiterin gelungen, Vertrauen herzustellen und Schulsozialarbeit an der Hauptschule Herzogenburg zu etablieren. Sie vermerkt, dass die Lehrer/innen aufgrund zeitlicher und fachlicher Unzulänglichkeiten nur begrenzt auf den/die Schüler/in eingehen können und sie in ihrer Position als Schulsozialarbeiterin unterstützend und entlastend wirkt und sie mit vielen Einzelberatungen ausgelastet ist.

Beide Schulen weisen ähnliche Problemlagen auf, verfügen aber nicht über dieselben Ressourcen. Der Direktor der Hauptschule Loosdorf kann auf keine professionelle Unterstützung zurückgreifen. Er bekundet, dass es aufgrund der multiplen Problemlagen des Öfteren zu Überforderungs- und Überlastungszuständen kommt und er deswegen intensive Motivationsarbeit bei den Lehrer/innen leisten muss. Die Lehrkräfte und der Direktor plädieren für eine professionelle, beständige Unterstützung am Ort Schule, die sich den Problemlagen und sozialisationsbedingten

Herausforderungen annimmt. Die Hauptschule Loosdorf und die befragten Erziehungsberechtigten sprechen sich für die Schulsozialarbeit und damit für eine Kooperation mit einer zweiten Profession neben dem Lehrbetrieb aus. Erwartungen werden darüber geäußert, dass die Person den Kontakt zu den Schüler/innen und Lehrer/innen pflegen muss, und dass die Lehrkräfte in ihrem Erziehungsauftrag unterstützt und entlastet werden und sich der/die Schulsozialarbeiter/in intensiv mit Problemschüler/innen auseinandersetzen sollte. Soziale Kompetenz, eine professionelle sozialarbeiterische Ausbildung mit entsprechendem Methodenrepertoire, ist für die Hauptschule Loosdorf eine Grundvoraussetzung, damit Problemsituationen kompetent behandelt werden.

8. Schlussfolgerungen und Ausblick

In der Untersuchung wird deutlich, dass die Schule aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen nicht mehr in der Lage ist, ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag nachzukommen. Die sozialisationsbedingten Veränderungen und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen werden von der Schule erkannt. In Zusammenhang damit wird deutlich, dass abgesehen von der formellen Bildung, die informelle Bildung durch den Alltag, die Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit Bedeutung erlangt. Die Schule als grundlegende Sozialisationsinstanz ist mit den rasch voranschreitenden gesellschaftlichen Entwicklungen überfordert. Im Rahmen ihres Auftrages ist es den Lehrkräften zeitlich, personell und fachlich nicht möglich, sich diesen Angelegenheiten hinreichend zu widmen. Die eigenen Ressourcen und Strategien reichen nicht aus, um den Problemlagen im Schulalltag kompetent zu begegnen. Um aus diesem Anspruchsdilemma zu gelangen, bietet sich Schulsozialarbeit an den Schulen an.

Das Aufwachsen eines Kindes ist aufgrund der gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsdynamik, permanenten Veränderungen unterworfen. Eine gelingende Sozialisation funktioniert nicht automatisch, sondern ist davon abhängig wie der/die einzelne Schüler/in Entwicklungskrisen wahrnimmt und diese bewältigt. Gerade bei der jungen Generation, sind spezifische Kompetenzen und Coping-Strategien noch nicht vorhanden. Jugendliche mit einer geringen Auswahl an Problemlösungsstrategien geraten mitunter in schwierige Situationen, in denen sie Gewalt als einzigen Ausweg sehen. Kompetenzförderung bei den Kindern und Jugendlichen wird von den Interviewpartner/innen gefordert und als wichtige Grundlage erachtet. Kompetenzen und Coping-Strategien helfen den Schüler/innen äußere Lebensumstände, die eigene Lebensgestaltung und alltägliche Interaktionen zu bewältigen. Sozialisationsbedingte Veränderungen und die damit verbundenen Herausforderungen und Risiken verlangen Unterstützung und Hilfe. Der Bedarf an Schulsozialarbeit zeichnet sich hier ab. Schulsozialarbeit wird von der Hauptschule Herzogenburg als Ressource und Unterstützung propagiert und von der Hauptschule Loosdorf als nötige Unterstützung eingefordert. In der Untersuchung wird deutlich, dass es schulintern an funktionierenden Strategien und an nötigen Ressourcen mangelt.

Die angedeuteten Phänomene aus den Interviews müssen als gravierende Sozialisationsdefizite begriffen werden. Die Sozialisationsdefizite resultieren einerseits aus einer Erziehungsvergessenheit und andererseits aus den sich verschlechternden gesamtgesellschaftlichen Sozialisationsbedingungen, in denen die nachwachsende Generation aufwächst. Grundlegende Phasen der Sozialisation werden in der Kindheit und Jugend durchlaufen. Blickt man auf die Ist-Situation und auf die zukünftigen Befürchtungen der Lehrer/innen, wird Schulsozialarbeit künftig eine wichtige Ressource für die Institution Schule darstellen. Schule muss begriffen werden als sozialer Lebensort der Schüler/innen und nicht nur als Ort wo Lernvermittlung stattfindet. Das Schulleben ist für die Schüler/innen in der Regel dann befriedigend, wenn eigene Interessen, Wünsche und Erwartungen einigermaßen in der Institution Platz haben. Die Schule legt die Brücke zwischen familiärer Herkunft und sozialer Zukunft der Kinder und Jugendlichen. Kein Mensch kann seine Wurzeln abstreifen, aber die Art und Weise wie sich ein Individuum mit seinen Anlagen auseinandersetzt, hängt desgleichen von äußeren Faktoren ab und somit vom Anregungsgehalt der Umwelt.

Bei unzähligen Problem- bzw. Konfliktsituationen in der Schule sind schulinterne Maßnahmen zweckdienlich, aber in vielen Fällen reichen diese Maßnahmen nicht aus und eine Kooperation mit schulexternen Personen bzw. Behörden wird erforderlich. Hier zeigt sich, dass eine „Oberflächenbehandlung“ nicht zufriedenstellend ist und ein Fehlverhalten von seiner Wurzel her betrachtet werden muss. Die Lehrkräfte sehen hinter den Verhaltensauffälligkeiten der Schüler/innen, außerschulische, familiäre Probleme. Das heißt, hier werden andere Maßnahmen und Interventionen verlangt, wo auf Disziplinarmaßnahmen verzichtet, dafür soziale Hilfe angeboten und eingesetzt wird und somit der psychosoziale Hintergrund der Schüler/innen aufgegriffen wird. Die soziale Ordnung hängt mit dem psychosozialen Hintergrund der Schüler/innen zusammen und ist somit ein Wirkfaktor für die soziale Ordnung in der Schule. Langfristig angelegte und beständige präventive Maßnahmen können neben einer Symptombehandlung insbesondere eine Ursachenbehandlung anstreben und somit zu einer dauerhaften Verhaltensänderung führen. Bei wiederkehrenden Fehlverhalten eines/r Schülers/in, bei längerfristigen Konflikten oder Problemsituationen, schaut Schulsozialarbeit mehr in den/die Schüler/in hinein, ist biographisch an dem/der Schüler/in interessiert und blickt über den Tellerrand der Institution Schule hinaus, es ergibt sich damit ein lebensweltorientierter Ansatz.

Durch integrierte Präventionsprogramme wie Schulsozialarbeit am Ort Schule, können den Kindern und Jugendlichen neue Perspektiven eröffnet werden. Junge Menschen profitieren davon, dass sie bei Problemlagen bei Bedarf Unterstützung und Hilfe beanspruchen können. Schulsozialarbeit kann dazu beitragen, dass die individuelle Verarbeitung der eigenen Biografie eines/r Schülers/in und der konstruktive Umgang mit Misserfolgen entscheidend für deren weiteren Lebensweg ist.

Eine Entkoppelung der Institution Schule und der Jugendwohlfahrt wird den heutigen Problemlagen der Kinder und Jugendlichen sowie den sozialisatorischen Veränderungen nicht mehr gerecht. Viele Kinder und Jugendliche können Schumann, Sack und Schumann (2006:15) zufolge auf keine familiären Ressourcen und Unterstützungsleistungen zurückgreifen. Die Schule ist daher auf eine „biographieorientierte Kooperation“ mit der Kinder- und Jugendhilfe angewiesen. Eine Kinder- und Jugendhilfe die von den Problemen aus agiert, die Schüler/innen haben und nicht von den Problemen aus, die sie machen, hat sich längst von einer fallreaktiven zu einer biographisch begleitenden und ermöglichenden Sozialisationsinstanz entwickelt. Der Einbau der biographischen Komponente in das Schulsystem, in Form einer auf die Person des/der Schülers/in fokussierten Schulsozialarbeit, ist dabei eine wertvolle und lösungsorientierte Ressource. Nicht erst dann, wenn Krisensituationen und dringender Handlungsbedarf bestehen, soll Sozialarbeit hinzugezogen werden, sondern möglichst im Vorfeld, wo Problem- bzw. Konfliktsituationen sich anbahnen. Mit der Schulsozialarbeit bietet sich eine zukunftsweisende Realisierung an, indem schulinterne Maßnahmen und schulexterne Maßnahmen nicht getrennt voneinander auftreten, sondern anhand eines kooperativ übergreifenden Konzeptes von Jugendwohlfahrt und Schule etabliert wird. Die Ergebnisse der Untersuchung bekräftigen, dass Schulsozialarbeit längerfristig und auf Kontinuität aufgebaut sein sollte.

Bei einem „kooperativ-konstitutiven Modell“ sind Jugendwohlfahrt und Schule um eine intensive Kooperation bemüht, indem die Zusammenarbeit der beiden Professionen ein zentrales Merkmal darstellt. Eine Herausforderung für die Schulsozialarbeit besteht darin, einen transparenten Ausgleich zwischen den Interessen und Erwartungen der Schüler/innen, Erziehungsberechtigten, Lehrer/innen, des Trägers sowie der eigenen Person als Schulsozialarbeiter/in zu

erreichen. Schulsozialarbeit kooperiert mit der Schule, ist aber eine eigenständige unabhängige Profession mit einem persönlichen Auftrag. Im Rahmen von Schulsozialarbeit geht es um eine Unterstützung der Lebensbewältigung und der sozialen Kompetenzförderung der Schüler/innen. Wenn Schulsozialarbeiter/innen den Kindern und Jugendlichen zur Seite stehen, sie unterstützen, beraten und fördern, werden automatisch positive Rückkopplungseffekte erzielt, damit wird es möglich ebenfalls schwierige Sozialisationsaufgaben zu bewältigen. Die Ziele verdeutlichen, dass Schulsozialarbeit nicht primär auf den schulischen Erfolg der Schüler/innen ausgerichtet ist, sondern individuelle, soziale und berufliche Aspekte vordergründig berücksichtigt werden. Schulsozialarbeit kann natürlich sekundär zu einer schülerfreundlichen Umwelt und zu einem positiven Klima in der Schule beitragen. Die Lehrkräfte gehören zu den wichtigen Ansprechpersonen der Kinder und Jugendlichen im Schulsystem. Sie sind mit Schüler/innen Tag täglich konfrontiert und bemerken, wenn es dem/der Schüler/in nicht gut geht. Wenn eine Kooperation gelingt, ist der Zugang zu den Angeboten der Schulsozialarbeit sichergestellt. Das heißt, der Schlüssel zum Erfolg, besteht in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften. Die Schule kann für beide Professionen ein optimaler Platz sein, indem die Pädagogik kognitives Wissen und die Sozialarbeit die soziale Kompetenz der Schüler/innen fördert. Die Fachkräfte der Sozialen Arbeit bereichern mit ihrer Sicht und ihren Methoden und Herangehensweisen das Schulsystem. Das Ziel einer Zusammenarbeit ist, die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen gemeinsam zu unterstützen. Den Schüler/innen gemeinsam bessere Entwicklungschancen und Möglichkeiten zu eröffnen.

Durch die Schulsozialarbeit kann ein mögliches Scheitern der Schüler/innen, in Zusammenarbeit mit der Schule und den Erziehungsberechtigten in der Zukunft reduziert oder sogar verhindert werden. Die Schulsozialarbeit übernimmt eine Unterstützungsfunktion, sie ist aber kein Allheilmittel für jeglichen missglückten Sozialisationsprozess. Ihre Grenzen ergeben sich, wenn negative gesamtgesellschaftliche Sozialisationsbedingungen auf das Individuum wirken und dadurch ein integrativer Vorgang behindert bzw. verhindert wird. In dem Moment ist nicht nur die Familie, die Schule oder die Jugendwohlfahrt gefragt, sondern die ganze Gesellschaft mit dem Sozialisationsprozess der nächsten Generation konfrontiert. Es ist wichtig den Kindern und Jugendlichen Werthaltungen, Verhaltensweisen, Denkstile, Normen, Kenntnisse, Kompetenzen mit auf den Weg zu

geben, damit ein gesellschaftsreproduzierender Vorgang gewährleistet wird. Die Sozialarbeit übernimmt in diesem Prozess, eine enorm wichtige gesellschaftliche Aufgabe.

In Zukunft wird die Schule mehr aus sich heraus treten müssen, und ihre Überlastungen deutlicher zur Sprache bringen müssen, damit die Gesellschaft informiert und sensibilisiert wird. Schulsozialarbeit kann öffentliche Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit leisten, indem sie die Notwendigkeit von Erziehung der Kinder und Jugendlichen und die Bedeutung von sozialisationsrelevanten Bedingungen in der Gesellschaft propagiert. Die „geheimen Miterzieher“ wie die Medien, dürfen dabei nicht unerwähnt bleiben, sowie die sozialisatorische Wirkung der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse. Überdies sollten weitere begleitende Evaluationsforschungen im Feld Schule - Sozialarbeit angestrebt werden, damit die Ergebnisse repräsentativ über die Fachöffentlichkeit hinaus ihren Weg in eine öffentliche Debatte finden. Die Gesellschaft, die Politik und die Schulen müssen über den Nutzeffekt von Schulsozialarbeit informiert werden und mit dem beruflichen Arbeitsauftrag und den professionellen Fähigkeiten der Schulsozialarbeiter/innen bekannt gemacht werden. Ebenso wie die Schule, übernimmt die Schulsozialarbeit eine Brückenfunktion zwischen der innerschulischen und außerschulischen Lebenswelt der Schüler/innen. Solche Initiativen sollten unterstützt und ausgestaltet werden, damit der Gefahr einer sozialen Ausschließung im Vorfeld entgegengewirkt wird.

Literaturverzeichnis

Abels, Heinz (1971): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten, In: Soziale Welt. 21/22.Jg., Heft 3, Bonn. 347-359.

Apel, Hans Jürgen/Petersen, Jörg (Hg.)/Reinert, Gerd-Bodo (Hg.) (1995): Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien, 1. Auflage, Donauwörth.

Aurin, Kurt (Hg.) (1991): Gute Schulen- worauf beruht ihre Wirksamkeit. 2. Auflage, Bad Heilbrunn.

Badura, Bernhard (Hg.) (1976): Seminar: Angewandte Sozialforschung. Studien über Voraussetzungen und Bedingungen der Produktion, Diffusion und Verwertung sozialwissenschaftlichen Wissens, 1. Auflage, Frankfurt am Main.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt am Main.

Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash Scott (1996): Reflexive Modernisierung- Eine Kontroverse. Frankfurt am Main.

Brezinka, Wolfgang (1993): Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. 3. Auflage, München, Basel.

Brim, Wheeler (1974) In: Schwendtke, Arnold (Hg.) (1977): Wörterbuch der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik. 1. Auflage, Heidelberg.

Bründel, Heidrun/Hurrelmann, Klaus (1997): Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um, München.

Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.) (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage, Opladen.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. 2. Auflage, Berlin, Heidelberg.

Coulin-Kuglitsch, Johanna (2002): Fachliche Standards und Rahmenbedingungen für einen sinnvollen und effizienten Einsatz von Schulsozialarbeit. In: Vyslouzil, Monika (Hg.)/Weißensteiner, Markus (2002): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft, Wien.

Drilling, Matthias (2002): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten, 2. Auflage, Bern, Stuttgart, Wien.

Drilling, Matthias (2002): „Jugendhilfe und Schule“. Erfahrungen mit drei Jahren Schulsozialarbeit in Basel (Schweiz), In: Vyslouzil, Monika (Hg.)/Weißensteiner, Markus (2002): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft, Wien.

Eder, Ferdinand/Altrichter, Herbert (Hg.)/Schratz, Michael (Hg.) (1996): Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determination und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen, Innsbruck, Wien.

Fend, Helmut (1974) In: Schwarte, Johannes (1996): Rückfall in die Barbarei. Die Folgen öffentlicher Erziehungsvergessenheit, Opladen.

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, 1. Auflage, Wiesbaden.

Flaker, Vito/Schmid, Tom (Hg.) (2006): Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft, Wien, Köln, Weimar.

Gebauer, Karl (2005): Mobbing in der Schule. Düsseldorf, Zürich.

Gierer, Gerda/Hanzal, Katharina (2002): Konzept für präventive Schulsozialarbeit. In: Vyslouzil, Monika (Hg.)/Weißensteiner, Markus (2002): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft, Wien.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 2. Auflage, Wiesbaden.

Herzog, Walter: Der Wandel der Familie als Herausforderung der Schule. In: Grossenbacher, Silvia (Hg.)/Herzog, Walter (Hg.)/Hochstrasser, Franz (Hg.)/Rüeggsegger, Ruedi (Hg.) (1997): Schule und soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Stuttgart, Wien.

Hurrelmann, Klaus (1990) In: Schwarte, Johannes (1996): Rückfall in die Barbarei. Die Folgen öffentlicher Erziehungsvergessenheit, Opladen.

Huxtable, Marion (2002): Schulsozialarbeit- weltweite Profession. In: Vyslouzil, Monika (Hg.)/Weißensteiner, Markus (2002): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft, Wien.

Kirchen, Thomas (2006): Mobbing im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen. Eine empirische Studie, Stuttgart.

Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna (2007): Kindheit im Wandel. Annäherung an ein komplexes Phänomen, In: SWS- Rundschau. 2007, 47.Jg., Heft 1, Wien, 3-25.

Kreft, Dieter (Hg.)/Mielenz, Ingrid (Hg.) (1996): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 4. Auflage, Weinheim, Basel, Beltz.

Ludewig, Jürgen/Paar, Marion (2001): Schulsozialarbeit. In: Fülber, Paul/Münchmeier, Richard (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit. Bd. 1. Münster.

Lukas, Helmut (2005): Prävention. In: Kreft, Dieter (Hg.)/Mielenz, Ingrid (Hg.) (2005) Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 5. Auflage, Weinheim, München.

Marotzki, Winfried: Leitfadeninterview. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.) (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage, Opladen.

Mayring, Philipp (1989,1993): Qualitative Auswertungsmethoden. In: Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. 2. Auflage, Berlin, Heidelberg.

Mayring, Philipp (1988): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz/Wolff, Stephan (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Auflage, Weinheim.

Meuser, Michael: Rekonstruktive Sozialforschung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.) (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage, Opladen.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2006): Experteninterview. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.) (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage, Opladen.

Mühlig, Oliver/Gropp, Walter (Hg.)/Heine, Günter (Hg.)/Kreuzer, Arthur (Hg.)/Wolfslast, Gabriele (Hg.) (2004): Die Kontrolle von Schülegewalt durch die Institution Schule. Gießener Schriften zum Strafrecht und zur Kriminologie. Bd. 8. 1. Auflage, Baden- Baden.

Müller, Margot (2002): Forum Schulsozialarbeit. Entstehung, Wirken und Perspektiven einer Plattform, In: Vyslouzil, Monika (Hg.)/Weißensteiner, Markus (2002): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft, Wien.

Nieslony, Frank/Belardi, Nando (Hg.) (1997): Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Perspektiven für Deutschland, Bd. 1. Opladen.

Olk, Thomas: Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Olk, Thomas/Beutel, Silvia- Iris/Merchel, Joachim/Füssel, Hans- Peter/Münder, Johannes (2005): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Bd. 4. München.

Olk, Thomas/Bathke, Gustav-Wilhelm/Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit, Weinheim, München.

Oswald, Friedrich/Pfeifer, Bernhard/Ritter- Berlach, Gerlinde/ Tanzer, Norbert (1989): Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule. 1. Auflage, Wien.

Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Petermann, Franz (2003): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte, Göttingen.

Schumann, Michael/Sack, Anja/Schumann, Till (2006): Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer. Evaluation der Ziele, Leistungen und Wirkungen am Beispiel der Ernst-Reuter- Schule II, Weinheim, München.

Schwarte, Johannes (1996): Rückfall in die Barbarei. Die Folgen öffentlicher Erziehungsvergessenheit, Opladen.

Schwarte, Johannes (2002): Der werdende Mensch. Persönlichkeitsentwicklung und Gesellschaft heute, 1. Auflage, Wiesbaden.

Schwendtke, Arnold (Hg.) (1977): Wörterbuch der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik. 1. Auflage, Heidelberg.

Speck, Karsten (2007): Schulsozialarbeit. Eine Einführung, München.

Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen, 1. Auflage, Wiesbaden.

Stummvoll, Günter P. (2007): Ordnungskrise und Sicherheitspluralisierung-Kriminalpolitik in der Reflexiven Moderne. In: Vorgänge. 2007, Heft 2, 15-22.

Weike, Kerstin (2004): Adoleszenzkonflikte in der Schule. Eine empirische Studie mit Überlegungen zu Schule als „potential space“, Bd. 43. Hamburg.

Werneck, Harald/Beham, Martina/Palz, Doris (Hg.) (2006): Aktive Vaterschaft. Männer zwischen Familie und Beruf, Gießen.

Wulfers, Wilfried (2002): Schulsozialarbeit- warum, wie und wohin. In: Vyslouzil, Monika (Hg.)/Weißensteiner, Markus (2002): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft, Wien.

Zartler, Ulrike/Wilk, Liselotte/Kränzl-Nagl, Renate (Hg.) (2004): Wenn Eltern sich trennen. Wie Kinder, Frauen und Männer Scheidung erleben, Bd. 13. Europäisches Zentrum Wien.

Zimmermann, Peter (2006): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter, 3. Auflage, Wiesbaden.

Weitere Quellen

Hofmann, Franz (2007): Überforderte Lehrer. In: Die Furche. 63. Jg., 14.06.2007, Wien, 21-24.

Lehermayr, Christoph/May, Christian/Schmied, Daniela/Wobrazek, Sandra (2008): Gewalt ist geil. In: News. Nr.14, 3.04.2008, Wien, 44-50.

MCI- Managementcenter Innsbruck (2006): Bedarf und Akzeptanzanalyse von Schulsozialarbeit. Abschlussbericht Studiengang Soziale Arbeit, Innsbruck.

Wötzl, Peter (2007): Schul- Stress: Pädagogen überfordert. In: Niederösterreichische Nachrichten. 25.06.2007, St. Pölten, 2-3.

x- point (Hg.) (2008a): Infomappe. St. Pölten.

Internetquellen

Cabuk, Lalé Eleonora (2008): Die "pädagogische Kapitulation" an Schulen, in <http://derstandard.at/?url=/?id=3294236> am 12. Juli 2008.

Statistik Austria: Ehescheidungen und Gesamtscheidungsrate, in http://www.statistik.at/web_de/static/ehescheidungen_und_gesamtscheidungsrate_seit_1991_nach_bundeslaendern_023620.pdf am 10. Juni 2008.

x- point Schulsozialarbeit (2008b): Schulen, in <http://www.x-point.at/> am 5. Juli 2008.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schulinterne und schulexterne Maßnahmen nach Mühlig (2004)

Abb. 2: Windmühlenmodell (*x- point*)

Abb. 3: Statistik über Problemlagen der Klienten/innen (*x- point*)

Abb. 4: SchülerInnenanzahl- LehrerInnenanzahl Hauptschule Loosdorf

Abb. 5: SchülerInnenanzahl- LehrerInnenanzahl Hauptschule Herzogenburg

Anhang

Interviewliste	
1. Interview	HS- Loosdorf Lehrerin 1
2. Interview	HS- Loosdorf Lehrerin 2
3. Interview	HS- Loosdorf Direktor
4. Interview	HS- Loosdorf Erziehungsberechtigte
5. Interview	HS- Herzogenburg Lehrerin
6. Interview	HS- Herzogenburg Lehrer
7. Interview	HS- Herzogenburg Direktor
8. Interview	HS- Herzogenburg Erziehungsberechtigte
9. Interview	HS- Herzogenburg Schulsozialarbeiterin

Leitfaden

SCHULKLIMA

- Wie würden sie das Klima an dieser Schule beschreiben?

UNORDNUNG

- Welche sozialen Probleme treten im Schulalltag auf?
- Was passiert im alltäglichen Zusammensein sehr häufig an Konflikten?
- Wann geht etwas zu weit?
- Wann kippt das positive Klima?
- Wie kristallisiert sich eine Unordnung heraus?
- Mit welchen Problemlagen werden sie als Lehrer/in- Direktor/in- Sozialarbeiter/in im Alltag konfrontiert?
- Mit welchen Problemen werden sie als Erziehungsberechtigte, in Bezug zur Schule konfrontiert?

DISZIPLINARMAßNAHMEN

- Was wird bei auftretenden Problemen getan?
- Was erwarten sie, dass bei auftretenden Problemen getan werden müsste?
- Welche Regeln gibt es (formelle, informelle) an der Schule?
- Was passiert Vorort, d.h. unmittelbar wenn Probleme auftauchen?
- Welche präventiven Maßnahmen gibt es seitens der Schule?

SCHULSOZIALARBEIT

- Was haben oder hätten sie für eine Vorstellung von Schulsozialarbeit?
- Welches Verständnis haben sie von Sozialarbeit?
- Wie begegnen Sozialarbeiter/innen und Pädagogen/innen im Alltag?

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Manuela Helga Weidl, geboren am 10. Februar 1979 in Zwettl, erkläre,

1. dass ich diese Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Diplomarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

St. Pölten, am 10. September 2008

Unterschrift