

Gewaltpräventive und -interventive Schulsozialarbeit:

Analyse des Sozialraums Wörgl

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Katharina Nöhrer, BA

Rikarda Wörgetter, BA

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Begutachter: Univ.-Prof. Dr. phil. Arno Heimgartner

Graz, Mai 2017

Unser herzlichster Dank gilt...

...unseren Familien und Freunden für ihre großartige Unterstützung während unseres Studiums.

...Herrn Professor Heimgartner für die wissenschaftliche Begleitung und für sein stets offenes Ohr bei Fragen rund um die Masterarbeit.

...Herrn Klaus Ritzer vom Verein Community und Herrn Mag. (FH) Philipp Bechter von Schuso-Schulsozialarbeit Tirol für die angenehme Zusammenarbeit und die Ermöglichung der Interviews.

...den professionell Tätigen der Institutionen, die uns ihr Wissen und ihre Zeit zur Verfügung gestellt haben.

...den mitwirkenden Jugendlichen, die an der Erhebung teilgenommen und so einen essentiellen Beitrag für unsere Masterarbeit geleistet haben.

Ehrenwörtliche Erklärung

Wir erklären ehrenwörtlich, dass wir die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht haben. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Graz, Mai 2017

Katharina Nöhrer, BA

Rikarda Wörgetter, BA

Zusammenfassung

Gewaltpräventive und -interventionelle Arbeit gewinnt in Österreich, besonders an Schulen zunehmend an Bedeutung. Im System Schule bemühen sich Fachkräfte der Sozialen Arbeit um die Sensibilisierung von Schüler/-innen zum Thema Gewalt. Doch nicht die Schulsozialarbeiter/-innen alleine sind für die Gewaltprävention bzw. -intervention verantwortlich. Dieses Thema betrifft auch andere Handlungsfelder der Sozialen Arbeit, insbesondere das Feld der Jugendarbeit. Die Stadt Wörgl weist in diesem Zusammenhang verschiedenen Möglichkeiten, Potenziale und Grenzen auf, welche anhand einer Sozialraumanalyse erhoben werden. Die Untersuchung des Sozialraums gliedert sich in mehrere methodische Zugänge: physische Raumdefinition, Institutionenbefragungen und die Erhebung von subjektiven Nutzungsaspekten. In den Leitfadeninterviews werden Institutionen und Einrichtungen der Schulsozialarbeit und der Jugendarbeit nach deren gewaltpräventiven und -interventionellen Methoden und Angeboten sowie Rahmenbedingungen, im Sozialraum verfügbare Ressourcen, Probleme und ungenutzten Potenziale befragt. Ebenso werden die Möglichkeiten der Vernetzung und Kooperationen zwischen Schulsozialarbeiter/-innen und Einrichtungen der Jugendarbeit erhoben. Andere Methoden (Stadtteilbegehung, Nadelmethode) dienen der Erfassung der Lebenswelten der Adressat/-innen aus ihren subjektiven Nutzungsperspektiven vorhandener sozialräumlicher Ressourcen. Als Ergebnis werden differenzierte Sichtweisen und Handlungsmuster, Kooperationsstrukturen, Probleme sowie Unterstützungsmöglichkeiten und ungenutzte Potenziale sichtbar.

Abstract

Prevention of violence and interventions to tackle violence are gaining in importance in Austria, especially at schools. Experts of social work strive to raise students' awareness of violence. But social workers at schools are not solely responsible for the prevention of violence and intervention in the case of violence. This issue also concerns other fields of social work, in particular, youth welfare work. In this context, the city of Wörgl is characterised by a set of various possibilities, options and limits, which are examined based on an analysis of social environment. Different approaches are used to analyse social environment: a physical definition of environment, surveys of institutions and an analysis of subjective aspects of use. In interviews based on guidelines, institutions of social work at schools and youth welfare work are surveyed on methods and offers to prevent violence and intervene in the case of violence as well as framework conditions, resources available in the social environment, problems and unused potential. In addition, possibilities of networking and cooperation of social workers at school and institutions of youth welfare work are examined. Other methods (inspection of different neighbourhoods and needle method) serve to analyse the environment of individuals, emphasising how socio-spatial resources provided are used. As a result, differentiated perspectives and patterns of behaviour, cooperation structures, problems as well as support possibilities and unused potential are identified.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
2.	Gewalt an Schulen	5
2.1	Definition Gewalt (Wörgetter)	6
2.2	Formen von Gewalt (Nöhner)	7
2.2.1	Spezielle Formen von Gewalt.....	7
2.3	Begrifflicher Unterschied Gewalt- Aggression.....	9
2.4	Institutionelle und strukturelle Gewalt (Wörgetter).....	9
2.5	Ursachen von Gewalt: Integratives Erklärungsmodell (Nöhner).....	10
2.6	Förderung der Handlungskompetenzen von Kindern und Jugendlichen	12
3.	Ausmaß von Gewalt an Schulen und geschlechtsbezogene Unterschiede	13
3.1	Häufigkeiten von Gewalt an Schulen (Nöhner)	13
3.2	Unterschiede nach Schulform, Geschlecht und Alter (Wörgetter)	15
4.	Gewaltprävention und Intervention.....	17
4.1	Begriffsklärung Prävention-Intervention (Wörgetter)	17
4.2	Prinzipien der Gewaltprävention (Nöhner)	22
5.	Präventions- und Interventionsmodelle	25
5.1	Sozialwirksame Schule: Ein systemischer Ansatz (Nöhner)	25
5.2	Gewaltprävention durch Integration: Projekte in der Gemeinde Wolhusen in der Schweiz	28
5.3	„Gewalt überall - und ich?“	29
5.4	„Troubleshooters“ an Züricher Schulen	30
5.5	„Peer Mediation“	31
5.6	Modell der Elternmitwirkung der Gemeinde Köniz	32
5.7	Programm soziales Lernen.....	34
5.8	Berner-Präventionsprogramm	35
5.9	„Coolness-Training“ (CT) (Wörgetter)	36
5.10	Interventionsprogramm zur gewaltfreien Konfliktlösungen an Hauptschulen	38
5.11	Das Anti-Bullying-Programm nach Dan Olweus	40
6.	Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule	43
6.1	Definition Schulsozialarbeit (Nöhner).....	45
6.2	Geschichtliche Entwicklung der Schulsozialarbeit in Österreich (Wörgetter).....	47
7.	Einblicke in die Ansätze und Modelle der österreichischen Schulsozialarbeit	49
7.1	Modelle der Schulsozialarbeit (Wörgetter)	49
7.1.1	Modell A	49
7.1.2	Modell B	50

7.1.3	Modell K	50
7.1.4	Modell V	51
7.2.	Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit	51
7.2.1	Personelle Rahmenbedingungen	51
7.2.2	Trägerbezogene Rahmenbedingungen	52
7.2.3	Finanzielle Rahmenbedingungen	54
7.2.4	Räumliche Rahmenbedingungen und deren Ausstattung	55
7.3	Ziele der SSA	57
7.4	Zielgruppe der Schulsozialarbeit	57
7.5	Gewaltpräventive Methoden und Angebote (Nöhner)	59
7.5.1	Einzelfallhilfe und Beratung	60
7.5.2	Gruppenarbeit	61
7.5.3	Gemeinwesenarbeit.....	62
7.6	Grundsätze der Schulsozialarbeit.....	63
7.6.1	Prävention	64
7.6.2	Ressourcenorientierung	65
7.6.3	Beziehungsarbeit	65
7.6.4	Prozessorientierung	66
7.6.5	Methodenkompetenz.....	67
7.6.6	Systemorientierung	67
7.6.7	Niederschwelligkeit	68
7.7	Allgemeine Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit.....	68
7.7.1	Handlungsprinzip Dezentralisierung/Regionalisierung.....	69
7.7.2	Handlungsprinzip der Alltagsorientierung	69
7.7.3	Handlungsprinzip der Integration-Normalisierung	69
7.7.4	Handlungsprinzip der Partizipation	70
7.7.5	Handlungsprinzip der Hilfe und Kontrolle.....	70
7.7.6	Freiwilligkeit	71
8.	Schulsozialarbeit in Tirol (Wörgetter).....	73
8.1.	Leitbild.....	73
8.2.	Angebote der Schuso.....	75
8.3.	Einrichtungen der Tiroler Kinderschutz GmbH.....	77
8.4.	Projekte 2015.....	79
9.	Lebensqualität (Wörgetter)	81
10.	Sozialraum (Nöhner)	85
10.1	Bedeutung von Sozialräumen für Jugendliche.....	87

10.2	Aneignung von Raum.....	87
10.2.1	Sozialökologische Aneignungskonzepte.....	88
11.	Sozialraumorientierung (Nöhner).....	91
11.1	Prinzipien der Sozialraumorientierung	93
11.2	Felder der Sozialraumorientierung	94
11.2.1	Stärkenarbeit.....	94
11.2.2	Fallunspezifische Arbeit	94
11.2.3	Flexible Organisation.....	95
11.2.4	Sozialraumorientierung als raumbezogene Steuerung	95
12.	Sozialraumanalyse (Nöhner)	97
12.1	Sozialraumanalytische Methoden.....	100
13.	Beschreibung des Sozialraums Wörgl (Wörgetter)	103
13.1	Allgemeine Darstellung Wörgl	103
13.2	Raumdefinition	104
13.3	System der Verkehrswege	104
13.4	Geschichtliche Entwicklung Wörgls	105
13.5	Darstellung der Einrichtungen	106
13.5.1	Zone Wörgl	106
13.5.2	Achterbahn Wörgl	107
13.5.3	Integrationsfachstelle	108
14.	Herleitung der Forschungsfrage (Nöhner/Wörgetter).....	109
14.1	Ziel	110
15.	Methodisches Vorgehen	111
15.1	Erfassung und Analyse des statistischen Datenmaterials	111
15.2	Nadelmethode.....	112
15.3	Stadtteilbegehung mit Heranwachsenden	115
15.4	Institutionenbefragung	117
16.	Auswertung	121
16.1	Qualitative Inhaltsanalyse.....	121
16.2	MaxQda	122
17.	Stichproben	125
18.	Darstellung der Ergebnisse	127
18.1	Erfassung und Analyse des statistischen Datenmaterials.....	127
18.1.1	Demographie.....	127
18.1.2	Beschäftigung	128
18.1.3	Wirtschaft	129
18.1.4	Bildung	130

18.1.5	Medizinische Einrichtungen.....	131
18.1.6	Freizeitmöglichkeiten.....	131
18.1.7	Einrichtungslandschaft	131
18.1.8	Resümee der Analyse statistischen Datenmaterials	134
18.2	Stadtteilbegehung	135
18.2.1	M4 Einkaufszentrum.....	136
18.2.2	Jugendzentrum ZONE.....	138
18.2.3	Bahnhofsstraße	139
18.2.4	City Center	140
18.2.5	Bahnhof.....	141
18.2.6	Resümee der Stadtteilbegehung	144
18.3	Institutionenbefragung	145
18.3.1	Veränderung der Gewaltbereitschaft von Jugendlichen.....	145
18.3.2	Gewaltpräventionsverständnis	146
18.3.3	Wichtige Faktoren in der gewaltpräventiven und -interventiven Arbeit.....	146
18.3.4	Einrichtungen/Vereine zur Gewaltprävention und -intervention	148
18.3.5	Qualität und Vielfalt der gewaltpräventiven Angebote.....	149
18.3.6	Bedarf	149
18.3.7	Beschreibung Wörgl.....	149
18.3.8	Themen und Probleme von Jugendlichen	153
18.3.9	Gewaltpräventive und -interventive Methoden.....	154
18.3.10	Flexibel und individuell gestaltete Angebote	155
18.3.11	Förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen.....	156
18.3.12	Unterschiede nach Geschlecht und Alter	156
18.3.13	Auswirkungen und Veränderungen.....	158
18.3.14	Kooperationen und Vernetzung	158
18.3.15	Zukunft	161
18.3.16	Ungenutzte Ressourcen und Potenziale in Wörgl	162
18.3.17	Resümee Institutionenbefragung	168
19.	Resümee	171
20.	Literaturverzeichnis	173
21.	Abbildungsverzeichnis	187
22.	Anhang.....	189

1. Einleitung

Gewalt und Aggression gewinnen ebenso wie in vielen anderen Ländern auch an österreichischen Schulen eine immer zunehmende Bedeutung. Obwohl schwere Gewalttaten, welche das mediale Interesse meistens auf sich ziehen, wie z.B. ein Amoklauf eines/einer Schülers/Schülerin, erfreulicherweise nur ganz selten auftreten, belegen Studien, dass viele Schüler/-innen an Österreichs Schulen Opfer von Gewalttaten durch ihre Mitschüler/-innen werden. Etwa jede/-r zehnte Schüler/-in ist Opfer von physischen Gewalttaten, wobei verbale Übergriffe einen noch höheren Anteil einnehmen (vgl. Atria/Spiel/Strohmeier 2007, S. 374ff.). Nach einer ländervergleichenden Studie der WHO (2004) ist die derzeitige Lage in Österreich im Gegensatz zu anderen Ländern als beunruhigend zu betrachten, welche sich durch die relativ hohen Prävalenzraten von Mobbing in der Schule bei Opfern sowie auch bei Täter/-innen zeigt (vgl. Craig/Harel 2004, S. 133f.).

Der österreichische Nationalrat hat im Jahr 2011 das Bundesverfassungsgesetz die Rechte von Kindern beschlossen und dieses in Kraft gesetzt. Im Artikel 5 wird das Thema Gewalt an Kindern erläutert. Demnach *„[hat] [j]edes Kind (...) das Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, die Zufügung seelischen Leides, sexueller Missbrauch und andere Misshandlungen sind verboten. Jedes Kind hat das Recht auf Schutz vor wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung“* (Nationalrat 2011, Artikel 5). Das Land Österreich hat sich somit dazu verpflichtet, alle Kinder von jeglicher Form gewalthaften Handelns zu beschützen. Dadurch wird Prävention vor Gewalthandlungen als ein allgemeiner, gesellschaftlicher Auftrag gesehen, welcher mit der Verwirklichung gesellschaftlicher Werte verknüpft und daher ebenso Kernaufgabe des Bildungssystems ist. Im Besonderen stellen Schulen daher jene gesellschaftliche Einrichtung dar, in welchen versucht wird, maßgebliche, fundamentale Werte zu vermitteln (vgl. Atria/Spiel/Strohmeier 2007, S. 374ff.).

So führt laut Ronald und Galloway (2002) unbehandeltes, gewalttätiges Handeln an Schulen zu maßgeblichen Folgen, denn Schüler/-innen, welche in einer Gesellschaft aufwachsen, die nicht gegen gewaltsames Verhalten vorgeht, besuchen die Schule eher mit wenig Freude und zeigen daher auch weniger Motivation, um schulische Aufgaben zu lösen. Dies wirkt sich zusätzlich auf ihre Noten, im negativen Sinne, aus (vgl. Galloway/Roland 2002, S. 300f.). Spiel und Strohmeier (2009) halten im nationalen Bildungsbericht fest, dass *„[e]in positives Umfeld, das aggressives Verhalten*

unterbindet, dagegen motivations- und leistungsfördernd wirkt“ (Spiel/Strohmeier 2009, S. 269). Demnach ist Gewaltprävention auch ein Angebot zur Förderung der Motivation und der Leistungen von Schüler/-innen.

Zudem ist es von Bedeutung zu erwähnen, dass nicht nur Opfer unter gewalthaftem Verhalten leiden, sondern sich dieses auch auf Täter/-innen längerfristig negativ auswirkt. Laut Studien zeigen Täter/-innen auffallend oft antisoziale Verhaltensweisen, wie z.B. delinquentes Verhalten oder Alkoholmissbrauch. Überdies haben internationale Forschungen über die Auswirkung von unbehandeltem, gewalthaftem Verhalten von Kindern und Jugendlichen gezeigt, dass diese als Erwachsene oft in Beziehungen oder bei der Kindererziehung gewaltsames Verhalten aufweisen. Jedoch zeichnen sich auch für jene Schüler/-innen, die nicht an Gewalttaten beteiligt sind, längerfristig Konsequenzen ab, denn diese hatten nie die Möglichkeit zu lernen, wie Gewalt verhindert bzw. vorgebeugt werden kann, folglich zeigen sie im Erwachsenenalter häufig kaum Courage. Vor diesem Hintergrund kann gesagt werden, dass Gewalt an Schulen nicht ausschließlich ein Problem von Schüler/-innen ist, sondern dass es ein grundlegendes, gesellschaftliches Problem darstellt (vgl. Spiel/Strohmeier 2009, S. 269f.). So argumentieren Spiel und Strohmeier (2009), dass *„das Erlernen von Konfliktlösungsstrategien und von sozial kompetentem Verhalten in der Schule (...) damit eine zentrale Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben in der Gesellschaft [ist]“* (Spiel/Strohmeier 2009, S. 269).

Überdies scheint Gewaltprävention und -intervention nicht nur im nationalen Kontext von Bedeutung zu sein, sondern es scheint auch international einen wichtigen Stellenwert einzunehmen, da Länder wie z.B. Großbritannien bereits vor längerer Zeit Handlungspläne dazu entworfen und realisiert haben. Ebenso wurde in Österreich im Jahr 2007 vom Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst (BMUKK) ein nationaler Strategieplan zur Gewaltprävention mit dem Titel „Gemeinsam gegen Gewalt“ an Schulen bzw. für Schulen entwickelt. Die Vorschläge dieses Strategieplans wurden versucht stückweise zu realisieren, indem die Perspektiven verschiedener Interessensgruppen koordiniert wurden. Ziel des Plans ist es, gemeinsam nachhaltig und gewaltpräventiv an Schulen zu intervenieren (vgl. Spiel/Strohmeier 2009, S. 269f.).

Vor diesem Hintergrund soll in der vorliegenden Arbeit die gewaltpräventive und -interventionelle Arbeit in der Institution Schule und in Einrichtungen der Jugendarbeit in den Blickpunkt genommen werden. Es gibt bereits eine Fülle an Forschungsprojekten zur

Gewaltprävention und -intervention, insofern können die Forschungsergebnisse Anregungen dafür geben, wie Gewaltprävention und -intervention von Seiten der Schule und von Seiten anderer Einrichtungen, insbesondere der Schulsozialarbeit, umgesetzt werden kann.

Der theoretische Teil dieser Arbeit gliedert sich in zwei Themenbereiche:

Im ersten Teil wird versucht, sich an die Begriffsdefinitionen von Gewalt anzunähern sowie die spezifischen Formen von Gewalt und den Unterschied von struktureller und institutionalisierter Gewalt aufzuzeigen. Danach werden die Ursachen von Gewalt an Schulen anhand des integrativen Erklärungsmodells erläutert. Im darauffolgenden Kapitel werden das Ausmaß von Gewalt an Schulen sowie die Unterschiede nach Schulform, Geschlecht und Alter anhand österreichischer und deutscher Forschungsarbeiten dargestellt. Daraufgehend wird versucht, die Termini Prävention und Intervention zu definieren sowie die Prinzipien der Gewaltprävention erläutert. Um sich internationalen Perspektiven zur Gewaltprävention anzunähern, werden deutsche und aus der Schweiz stammende Präventions- und Interventionsmodelle herangezogen und in der vorliegenden Arbeit dargelegt.

Der zweite Teil der theoretischen Grundlagen basiert auf der Zusammenführung von Schule und Jugendhilfe, um gegen Gewalt an Schulen vorbeugend zu arbeiten, wobei in diesem Kapitel neben dem Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe auch auf den in Österreich relativ neuen Ansatz der Schulsozialarbeit eingegangen werden soll. Dies beinhaltet zu der Definition von Schulsozialarbeit zusätzlich deren geschichtliche Entwicklung. Im siebenten Kapitel des theoretischen Teils sollen die Ansätze und Modelle sowie die Ziele und Zielgruppe, Grundsätze und Handlungsprinzipien sowie Methoden der Schulsozialarbeit aufgezeigt werden. Besonderes Augenmerk gilt im nächsten Kapitel dem Konzept der Schulsozialarbeit in Tirol sowie dessen Projekte und gewaltpräventive Arbeit. Das letzte Kapitel befasst sich mit der Beschreibung der Lebensqualität anhand einer Grazer und Wiener Studie, welche in den empirischen Teil überleiten soll.

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird eine Sozialraumanalyse der Stadt Wörgl erfolgen. Dabei stehen die sozialräumlichen Gegebenheiten, also die Probleme, Potenziale und Ressourcen der Stadt, welche für Jugendliche von Bedeutung sind, im Mittelpunkt. Unter Verwendung der Nadelmethode, einer Stadtteilbegehung mit

Jugendlichen sowie einer Institutionenbefragung werden die verschiedenen Sichtweisen der professionell Tätigen und der Adressat/-innen dieser Stadt erforscht.

Aus der Institutionenbefragung soll sich eine subjektive Einschätzung der derzeitigen Angebote zum Thema Gewaltprävention und -intervention ergeben. Dargestellt werden Methoden, Angebote sowie Rahmenbedingungen, Möglichkeiten der Vernetzung und mögliche Kooperationen zwischen Schulsozialarbeiter/-innen und anderen sozialen Einrichtungen sowie ungenutzte Potenziale. Die Stadtteilbegehung mit den Jugendlichen ermöglicht uns, die Lebenswelt aus der Perspektive der Adressat/-innen wahrzunehmen.

Theoretischer Teil

2. Gewalt an Schulen

Seit dem 20. Jahrhundert rückt das Thema Gewalt von und an Jugendlichen immer mehr in den Mittelpunkt von Diskussionen. Besonders groß ist die Anteilnahme der Öffentlichkeit, wenn es große Gewalthandlungen, wie z.B. Amokläufe betrifft. Vor allem die mediale Berichterstattung rückt in den darauffolgenden Tagen Gewaltfragen in den Vordergrund und nimmt ungeklärte Fragen der Bevölkerung, wie die Konsequenzen oder die Ursachen der Tat, in den Mittelpunkt ihrer Berichte. Folglich wird möglicherweise auf alle Jugendliche verallgemeinert, dass sie gewaltbereit und ein Risiko für die Bevölkerung seien. So verwundert es nicht, dass die Auffassungen der Öffentlichkeit immer weiter hin zu einem Bild von immer jüngeren und immer gewalttätigeren Jugendlichen steigen. Die Schule ist eine Anstalt, in der Kinder und Jugendliche lernen, bestimmte Kompetenzen zu erwerben, eine kritische politische Meinung zu entwickeln und den Unterschied zwischen den Geschlechtern zu minimieren. Es treffen Mädchen und Buben in Schulen aufeinander und es entwickeln sich Cliques. Dadurch entwickeln sich Rollen, die von den Schüler/-innen festgeschrieben werden und ein hierarchisches System entsteht. Dadurch können auch Konflikte entstehen, damit die Rollen eingehalten werden (vgl. Popp 2002, S. 13).

Der Zusammenhang zwischen Schule und Gewalt ist demnach aktueller denn je und beschäftigt alle beteiligten Personen, also Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Eltern und auch Politiker/-innen (vgl. Gideon/Wehrli 2002, S. 8). *„Die Schule wird mit einem wachsenden Konfliktpotenzial beladen. Ausgrenzung, Vorverurteilung und Gewaltausbrüche scheinen Jugendliche oft – fälschlicherweise – als folgerichtige Reaktion“* (ebd., S.8). Doch nicht die Schule alleine ist für gewalttätige Handlungen bzw. für die Bekämpfung verantwortlich. Dieses Thema betrifft auch Bereiche wie das Elternhaus, d.h., dass auch Eltern ihren Beitrag leisten können, um Gewalt unter Jugendlichen möglichst gering zu halten (vgl. ebd., S. 8). Solche gesellschaftlichen Diskussionen über Gewaltvorfälle können als allgegenwärtige Handhabung mit dem Thema Jugendgewalt angesehen werden, daher sollen in den nächsten Kapiteln der

Gewaltbegriff und dessen Ausdrucksweisen sowie die Risikofaktoren, welche Gewalttaten beeinflussen, erläutert werden (vgl. Schubarth 2010, S. 9f.).

2.1 Definition Gewalt

Annehmbares und nicht-annehmbares Verhalten und die Akzeptanz dafür ist durch die Kultur jeder einzelnen Gesellschaftsgruppe definiert und somit überall anders. Man findet für die Gewaltproblematik also keinen „weltweit einheitlichen Moralkodex“. Dennoch ist es wichtig, so schnell wie möglich einen internationalen, gleichen Standard festzulegen, welcher Verhaltensrichtlinien enthalten soll. Die Definition von Gewalt hat aber nicht nur mit den kulturellen Einflüssen zu tun, sondern auch mit den Bereichen, in der sie benötigt wird, also für welchen Zweck die Definition gebraucht wird. Somit wird der Gewaltbegriff im sozialen Bereich mit Sicherheit anders definiert als im Gefängnis (vgl. WHO 2002, S. 5f.).

Die WHO definiert Gewalt folgendermaßen: *„Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt“* (ebd., S. 6).

Bei dieser Definition werden alle Bereiche, also die zwischenmenschliche, die suizidale und die bewaffnete Gewalt, inkludiert. Jegliches gewalttätiges Verhalten wird miteinbezogen und lässt auch Drohungen nicht außer Acht. Dadurch werden auch nicht so deutlich spürbare Handlungen erwähnt (vgl. ebd., S. 5).

Von Gewalt spricht man also, wenn zumindest eine Person eine physische Methode, wie zum Beispiel die Körperkraft benützt, um jemandem anderen Schaden zuzufügen oder eine Person damit unter Druck zu setzen. Gewalt findet also dann statt, wenn dieser physische Druck moralisch unangebracht scheint (vgl. Holler-Nowitzki/Tillmann et al. 2000, S. 19).

2.2 Formen von Gewalt

Da der Gewaltbegriff unterschiedlich weit gefasst wird, ist eine Definition von weiteren individuellen Gewaltformen nötig.

Zum einen wird zusätzlich zur physischen Gewalt von einer weiteren Hauptform von Gewalt gesprochen, der psychischen Gewalt, welche sich durch Missachtung des Gegenübers sowie durch das Entziehen von Respekt und Geborgenheit zeigt. Folglich wird die Person eingeschüchtert oder bloßgestellt. Demnach kann psychische Gewalt sowohl verbal als auch nonverbal und indirekt (ausgrenzend, ignorierend) stattfinden. Diese Gewaltform ist für Außenstehende schwerer zu erkennen als die physische Gewalt und ist die häufigste Form von Gewalt an Kindern und Jugendlichen. Zum anderen umfasst die dritte Hauptform von Gewalt, die sexuelle Gewalt, welche *„die Beeinträchtigung und Verletzung eines anderen durch erzwungene intime Kontakte oder andere sexuelle Handlungen, die der Bedürfnisbefriedigung des Täters dienen“* beschreibt (Ratzke 1999, S. 15). Es wird von sexueller Gewalt an Kindern/Jugendlichen gesprochen, wenn eine Person sein Gegenüber als Objekt zur Befriedigung eigener sexueller Bedürfnisse benutzt. In diesem Zusammenhang werden Abhängigkeit, Macht und Nähe gezielt eingesetzt, um auf das Opfer Druck auszuüben und die betroffenen Personen zum Schweigen zu bringen.

2.2.1 Spezielle Formen von Gewalt

Eine der am häufigsten auftretenden Ausdrucksweisen der psychischen Gewalt ist die verbale Gewalt, welche durch Kränkung und Abwertung mit Hilfe von abfälligen und respektlosen Aussagen gegenüber einer anderen Person gekennzeichnet ist.

Überdies wird auch von einer frauenfeindlichen bzw. rassistischen Gewalt gegenüber Frauen bzw. Mädchen, aber auch gegenüber Männern bzw. Burschen, besonders aus ethnischen Minderheiten gesprochen. Von dieser Form von Gewalt innerhalb der Schule wird gesprochen, wenn Personen dieser Gruppen durch körperliche, emotionale, verbale oder sexuelle Misshandlungen angegriffen werden (vgl. Ratzke 1999, S. 15f.).

Zudem gibt es auch die allgemeine, geschlechterfeindliche Gewalt, welche auf Personen des anderen Geschlechtes gerichtet ist und sich sowohl psychisch, physisch, verbal als auch durch sexuelle Übergriffe äußern kann.

Eine in letzter Zeit besonders im schulischen Bereich vermehrt in öffentliche Diskussionen gerückte Form von sowohl physischer als auch psychischer Gewalt wird Mobbing bzw. Bullying genannt. Diese Begriffe werden oft als sinngleiches Wort

verwendet. Der Begriff Mobbing kommt ursprünglich aus dem skandinavischen Raum und es wird darunter „jemanden fertig machen“ verstanden. Im schulischen Zusammenhang wird von Mobbing gesprochen, wenn ein/-e Schüler/-in über einen gewissen Zeitraum dem negativen Verhalten anderer Schüler/-innen ausgeliefert ist. Diese Handlungen können sowohl verbal, also in Form von Drohungen, Beschimpfungen, als auch physisch, also durch Schläge, Tritte, usw. und auch nonverbal, also durch Ignorieren einer Person geschehen. Laut Kasper (2001) entsteht Mobbing aus einer sich weiterentwickelnden Konfliktlage. Kasper beschreibt den Begriff wie folgt (Kasper 2001, S. 15):

- *„Es handelt sich um einen Konflikt, der sich verfestigt hat.*
- *Von zwei Kontrahenten ist einer in die unterlegene Position geraten.*
- *Die Angriffe geschehen häufig.*
- *Der Gemobbte hat kaum die Möglichkeit, aus seiner Lage aus eigener Kraft herauszukommen“*

Für den Begriff Bullying gelten dieselben oben angeführten Kennzeichen. Umstritten bleibt jedoch, ob es sich ausschließlich bei Bullying um Erniedrigungen gegenüber einer einzelnen Person, und bei Mobbing um Gruppenangriffe handelt. Laut Scheithauer sind Mobbing und Bullying auch immer Gewalt- und Aggressionstaten, jedoch bezieht sich nicht jede Gewalt- und Aggressionstat auf Mobbing und Bullying (vgl. Scheithauer et al. 2003 zit.n. Schubarth 2010, S. 18).

Die Frage nach dem Beginn der Gewalt, zählt zu einer der umstrittensten im Gewaltdiskurs, denn die Auffassungen darüber gehen weit auseinander. Studien zufolge schließen Kinder und Jugendliche eher nur Ausdrucksweisen physischer Gewalt in ihr Gewaltverständnis ein, wohingegen erwachsene Personen oft ein weiteres Verständnis von Gewalt aufweisen. Viele Jugendliche sind der Meinung, dass Gewalt nur als Folge physischer Beeinträchtigungen des Opfers auftritt.

Außerdem zählen sie Gewalthandlungen, wie Vandalismus oder das Erpressen einer Person zu auftretenden Formen von Gewalt, wohingegen sie verbale und emotionale Gewalt als keine Ausdrucksweise von Gewalt ansehen, sondern eher als allgegenwärtiges. Ebenso werden Mobbing und Bullying von vielen Kindern und Jugendlichen nicht als Gewaltphänomen betrachtet. Außerdem wird in Untersuchungen ersichtlich, dass Mädchen empfindlicher auf Gewalttaten reagieren als Jungen, was in

einem späteren Kapitel deutlicher dargestellt wird (vgl. Melzer/Schubarth et.al. 2004 zit.n. Schubarth 2010, S. 18).

2.3 Begrifflicher Unterschied Gewalt- Aggression

Der Begriff Aggression bezeichnet eine Art der Angriffslust bzw. des Überfalls und wird vom lateinischen Begriff „aggređi“ (=angreifen, herantreten) abgeleitet. Diese Begriffsbedeutung enthält ursprünglich einen positiven und negativen Aspekt, denn zum einen bedeutet es, „eine Person gewalttätig anzugreifen“, zum anderen meint es, „sich an etwas anzunähern“. Der Begriff wird jedoch in der Literatur meistens im Sinne der negativen Bedeutung angewendet. Nach Kessler/Strohmeier (2009) „*[drückt] der Begriff Aggression alleine (...) noch keine Gewaltanwendung aus*“, denn „*[j]eder Mensch trägt Aggressionspotenzial in sich und kann sich aggressiv verhalten*“ (Kessler/Strohmeier 2009, S. 19). Untersuchungen ergaben, dass der Grat zwischen aggressivem und nicht-aggressivem Verhaltensweisen verschwommen ist. Folglich beruht aggressives Verhalten auf persönlichen Auffassungen, eigenen Deutungen und Beurteilungen und wird somit zum Bewertungsprädikat, welches zusätzlich zu der Person auch die situativen Rahmenbedingungen einschließt (vgl. ebd., S. 19).

2.4 Institutionelle und strukturelle Gewalt

Alles bisher Beschriebene bezieht sich auf personenbezogene Formen der Gewalt, die zwischenmenschlich stattfinden. Bei der institutionellen Gewalt geht es allerdings um entpersonalisierte Arten der Gewalt, die sich vor allem in der Schüler/-innen- Lehrer/-innen- Interaktion gut widerspiegelt. Diese Beziehung ist von institutionellen Rahmenbedingungen abhängig, die Möglichkeiten und Chancen, welche den Schüler/-innen geboten werden, umfasst. Lehrer/-innen sind in diesem Zusammenhang die ausführende Macht, die versuchen, die Regeln der Gesellschaft umzusetzen. Die Institution Schule verlangt also bestimmte Leistungen, wie zum Beispiel Noten und lässt dadurch spontanes Handeln kaum zu. Diese Art der Gewalt ist nur sehr schwer zu erkennen und daher auch schwer zu bekämpfen (vgl. Weißmann 2007, S. 11).

Der Ausdruck „strukturelle Gewalt“ wurde vom norwegischen Friedensforscher Galtung (1978) geprägt und schafft damit einen Gegenpol zum Begriff Frieden. Bei der strukturellen Gewalt bedarf es nicht immer eines/-r Täters/Täterin, sondern es geht darum, dass Gewalt bei einem Menschen auch durch andere Weise hervorgerufen werden kann. Galtung bezeichnet diese Form der Gewalt als ein dauerhaftes Befinden und nennt es „Armut“. Laut Galtung ist Gewalt umgebar und sie steht der menschlichen Entfaltung im Weg (vgl. Galtung 1978 zit. n. Weißmann 2007, S. 11f.). Somit sieht er Armut und Ungleichheit ebenfalls als Form der Gewalt, was von vielen Kritikern/Kritikerinnen zwar als Ausgangspunkt angesehen wird, jedoch nicht automatisch gewalttätige Handlungen darstellt (vgl. Weißmann 2007, S. 11f.).

2.5 Ursachen von Gewalt: Integratives Erklärungsmodell

Zur Klärung der Ursachen von Gewalt wurden sowohl psychologische und soziologische Theorien aufgestellt als auch integrative Erklärungsmodelle entwickelt. Im nachfolgenden Teil sollen die Risikofaktoren von Gewalt anhand eines integrativen Erklärungsmodells, dem sozialisationstheoretischen Ansatz, dargestellt werden. Das integrative Erklärungsmodell befasst sich mit der Verknüpfung von Elementen aus unterschiedlichen Wissenschaftsrichtungen und umfasst neben der „produktiven Realitätsverarbeitung“ zusätzlich die Themen „Gewalt als Form männlicher Lebensbewältigung“ und „Schule als gewaltfördernde Institution“.

Innerhalb des integrativen Erklärungsmodells, insbesondere der „produktiven Realitätsverarbeitung“, steht die Wechselwirkung von Individuum und Umwelt im Vordergrund. Dieser Ansatz wird so genannt, da davon ausgegangen wird, dass dadurch jedes Individuum die nötigen Handlungsfähigkeiten entwickelt. Eine gelingende Sozialisation eines Individuums hängt laut Hurrelmann, Grundmann und Walper (2008) davon ab, wie sich die Wechselwirkung zwischen persönlichen Handlungsfähigkeiten und gesellschaftlichen Handlungsansprüchen äußert, denn gibt es keine Übereinstimmung derselben, so kann es zu Problemen kommen, welche als Stress- und Krisenereignisse auftreten können. Wichtig dabei sind die persönlichen Bewältigungsansätze der Individuen und die sozialen Hilfestellungen, welche angeboten werden. Somit kann auch Gewalt als eine Art der „produktiven Realitätsverarbeitung“

betrachtet werden (vgl. Grundmann/Hurrelmann et al. 2008 zit.n. Schubarth 2010, S. 46f.).

Laut Lösel (2004) ist es von Faktoren innerhalb der Sozialisation, z.B. der Familie sowie von den situationsbedingten und den gesellschaftlichen Faktoren abhängig, ob und zu welchem Zeitpunkt Gewalt auftritt. An erster Stelle dieser Sozialisationseinflüsse steht meistens die Familie, denn der Umgang innerhalb der Familie prägt den Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen maßgeblich. So ist es bewiesen, dass gewalttätige Personen, häufiger aus problematischen Familienkonstellationen kommen und in ihrer Kindheit oft selbst von Gewalttaten betroffen waren.

Ein weiterer Risikofaktor, welcher in der Literatur beschrieben wird, ist die Schule, denn diese kann die Schwierigkeiten innerhalb der Familie nicht ausgleichen, hat jedoch bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung des Individuums. Besonders gewaltanfällig sind Kinder und Jugendliche, bei welchen sich eine Verschlechterung der Schulleistung, eine zu große Erwartung der Erziehungsberechtigten oder eine Zugehörigkeit zu einer devianten Gleichaltrigengruppe abzeichnet. Eigentlich spielen Peergroups hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen eine positive Rolle. Schließen sich Jugendliche aus schwierigen familiären Verhältnissen jedoch „antisozialen“ Peergroups an, so entsteht ein erhöhtes Risiko von gewaltbareitem Handeln.

Ein weiterer wichtiger Faktor diesbezüglich sind Massenmedien, denn dadurch kann es insbesondere bei jüngeren Erwachsenen zu Gewaltnachahmungen kommen. Durch den medialen Einfluss kommt es häufig dazu, dass Jugendliche gewalttätige Handlungen trivialisieren.

Zudem werden im sozialtheoretischen Ansatz die Persönlichkeitsunterschiede als Ursache für gewalttätiges Handeln genannt. Hierbei ist z.B. der Charakter einer Person von Bedeutung, welcher jedoch eher als Merkmal der Entwicklung angesehen wird, denn es kommt z.B. bei Kindern oder Jugendlichen mit Hyperaktivitätssyndrom eher zu Problemen mit den Eltern oder anderen Kindern und Jugendlichen als bei Kindern und Jugendlichen ohne Hyperaktivitätssyndrom.

Einen weiteren wichtigen Risikofaktor stellen situative Einflüsse dar. Ein Beispiel dafür ist ein überhöhter Alkoholkonsum, welcher sich auf die Wahrnehmung der Individuen negativ auswirken und so eine mögliche Gewalteskalation auslösen kann. Der letzte beschriebene Faktor, welchen Lösel darstellt, umfasst die gesellschaftlichen und politischen Einflüsse. Dabei geht es darum, in welchem Ausmaß gesellschaftliche

Rahmenbedingungen und Krisenereignisse gewaltfördernd sind. Hierzu zählen z.B. problematische ökologische und ökonomische Lebensbedingungen, wie Arbeitslosigkeit und Armut (vgl. Lösel 2004, S. 326ff.).

2.6 Förderung der Handlungskompetenzen von Kindern und Jugendlichen

Aus diesem integrativen Erklärungsmodell kann abgeleitet werden, dass es verschiedener Hilfen bedarf, „um die Handlungskompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu fördern“ (Schubarth 2010, S. 48). Besonders wichtig wäre dabei der Ausbau von Unterstützungsangeboten für Familien in schwierigen Problemlagen und das Enttabuisieren von gewalttätigen Handlungen innerhalb der Familie. Laut Schubarth (2010) sollen besonders im Hinblick auf Peergroups prosoziale Aktivitäten begünstigt werden und im Bereich der Medien sollte, besonders in Schulen, versucht werden, die Entwicklung der Medienkompetenz der Schüler/-innen zu stärken, um sie bezüglich des Umgangs mit Gewalttaten in den Medien zu sensibilisieren. Zudem sollte die Schule „verstärkt auch zur werteorientierten und emotionalen Erziehung beitragen (...) (Schule als „sozial-emotionaler Erfahrungsraum“), dass sie Leistung fördern, Schulversagen verhindern und sich stärker den Lebensproblemen der Schüler (...)“ (ebd., S. 48) widmen kann. Wichtig bei all den oben genannten Lösungsansätzen ist immer das Zusammenspiel von Eltern, Schule und Jugendhilfe.

3. Ausmaß von Gewalt an Schulen und geschlechtsbezogene Unterschiede

In diesem Kapitel soll auf die Häufigkeit der unterschiedlichen Formen von Gewalt sowie auf Ergebnisse aus Untersuchungen aus Österreich und Deutschland eingegangen werden. Zur Schüler/-innengewalt soll zusätzlich auch auf die Lehrer/-innengewalt und auf die Gewaltentwicklung an Schulen eingegangen werden. Außerdem werden in diesem Kapitel geschlechtsbezogene, altersbezogene und schulformbezogene Unterschiede im Zusammenhang mit Gewaltvorfällen näher erläutert.

3.1 Häufigkeiten von Gewalt an Schulen

Zur allgemeinen Lage von Gewalt an Schulen kann gesagt werden, dass Schulen in der Regel kein Ort von extremer Gewalt sind und viele Schüler/-innen sich nicht mit Gewalttaten identifizieren können. Je nach Schule kann das Ausmaß von Gewalttaten variieren, wobei ein Großteil der Schulen nicht mit großen, sondern eher mit „kleineren“ Gewalttaten konfrontiert ist. Doch was wird nun unter diesen „kleinen“ Gewalttaten verstanden? Untersuchungen ergaben, dass der Spitzenreiter verbale Gewalthandlungen unter den Schüler/-innen sind, wie z.B. jemanden zu beschimpfen, wobei diese Form von Gewalt in letzter Zeit deutlich zugenommen hat und auch gegenüber Lehrer/-innen immer häufiger angewendet wird. Außerdem geht diese Ausdrucksweise meistens mit nonverbalen Provokationen, z.B. Gestikulation, einher (vgl. Schubarth 2010, S. 60f.).

Zudem ist die Brücke zwischen psychischer und physischer Gewalt oft sehr gering und daher geht verbale Gewalt oft in körperliche Gewalt über, denn aus Beschimpfungen können schnell Prügeleien unter den Schüler/-innen entstehen. Jedoch sind auch physische Angriffe gegenüber Lehrer/-innen immer weiter verbreitet. Mobbing bzw. Bullying ist laut Experten/-innen auch ein weit verbreitetes Phänomen an Schulen, weshalb es in letzter Zeit auch immer wieder ins Visier von öffentlichen Diskussionen gerät. Jeglichen Formen von körperlicher Gewalt folgen die Beschädigung von Schuleigentum, also Vandalismus. Extreme Gewalttaten, wie z.B. sexuelle Übergriffe, kommen an Schulen laut aktuellen Forschungsarbeiten kaum vor (vgl. ebd., S. 60f.). Die Ergebnisse einer Schüler/-innen und Lehrer/-innenbefragung an Schulen in Sachsen haben gezeigt, dass laut der Schüler/-innenschaft und auch der Lehrer/-innenschaft

verbale Gewalt bzw. Aggressionen am weitesten an Schulen verbreitet sind. Dies wird mit Werten um 60% von Seiten der Lehrer/-innen und Schüler/-innen bestätigt (vgl. Ehninger/Melzer/Schubarth 2004, S. 99ff.). Mit großem Abstand werden dagegen Vandalismus und physische Gewalt von den Proband/-innen beobachtet. So werden physische Übergriffe von 11% der Schüler/-innen und 19% der Lehrer/-innen festgestellt. Bei Vandalismus zeigen Werte von ca. 10% auf beider Seiten einen sehr geringen Anteil. Den Anteilen von sexuellen Übergriffen stehen 7% der Schüler/-innen den 2% der Lehrer/-innen gegenüber (vgl. ebd., S. 99ff.). Im österreichischen Bildungsbericht (2009) wurde ebenso das Ausmaß und die Häufigkeiten von Gewalt an Schulen untersucht. Die Ergebnisse beliefen sich auch darauf, dass verbale Gewalt deutlich weiter an österreichischen Schulen verbreitet ist als physische Gewalthandlungen. 25% der Schüler/-innen gaben an, einmal pro Woche als Opfer oder/und Täter/-in an verbalen Auseinandersetzungen beteiligt zu sein, wohingegen 10% der Schüler/-innen Angaben einmal pro Woche in physische Konflikte verwickelt zu sein scheinen (vgl. Atria/Spiel/Strohmeier 2007, S. 374f.).

In welchem Maß Gewalt von Schüler/-innen ausgeht, war, wie bereits beschrieben wurde, schon öfters Thema von Untersuchungen, wohingegen der Aspekt der Lehrer/-innengewalt kaum in Forschungen thematisiert wurde. Ein österreichisches Forschungsprojekt an Oberstufenklassen ergab, dass sich Schüler/-innen von Lehrer/-innen häufiger als von anderen Mitschüler/-innen beschimpft oder beleidigt fühlen. Mit diesem Ergebnis stimmt eine Befragung von Niedersächsischen Oberstufenschüler/-innen überein, denn 27% der Schüler/-innen gaben an, schon öfters von Lehrer/-innen unfair behandelt worden zu sein (vgl. Petermann/Scheithauer et al. 2005, S. 240ff.).

Nun stellt sich die Frage: Wie hat sich das Ausmaß von Gewalt an Schulen in letzter Zeit entwickelt? Eine Zeitreihenstudie aus Deutschland ergab, dass das Gewaltausmaß an Schulen moderat geblieben ist, wobei es große Gegensätze unter den Schüler/-innen gibt. Zum einen gibt es jene, die jegliche Form von Gewalt ablehnen und zum anderen gibt es eine kleine leicht steigende Tendenz von Schüler/-innen, die Gewalttaten als Lösungsstrategie betrachten. Wobei erwähnt werden muss, dass der Teil von Lehrer/-innen, die über Gewalthandlungen nicht hinwegsehen, in letzter Zeit gestiegen ist, obwohl hier nach Reinmuth und Sturzbecher (2007) ein enormer Aufholbedarf vorhanden ist (vgl. Reinmuth/Sturzbecher et al. 2007, S. 275f.).

3.2 Unterschiede nach Schulform, Geschlecht und Alter

Sowohl die Schulform als auch das Geschlecht und das Alter haben einen Einfluss auf die Intensivität von gewalttätigen Handlungen. Nach Holler-Nowitzki/Tillmann et al. (2000) besteht ein starker Zusammenhang zwischen der Gewaltbereitschaft von Jugendlichen und der Schulform. Körperliche Aggressivität tritt vor allem in Sonderschulen häufig auf, dicht gefolgt von Hauptschulen, wohingegen dieses Phänomen in Gymnasien eher selten auftritt. Dabei hat das aber höchstwahrscheinlich mit der Konzentration von Problemschülern an Hauptschulen zu tun. Außerdem stellt die Leistung einen wichtigen Punkt dar. Kinder und Jugendliche, die nicht so gut in der Schule sind bzw. mit einem großen Leistungsdruck zu kämpfen haben, sehen die Schule eher als negativ an und fühlen sich dort unwohl. Ihren Frust projizieren sie dann häufig auf ihre Mitschüler/-innen, Lehrer/-innen und auch Eltern (vgl. Holler-Nowitzki/Tillmann et al. 2000, S. 19ff.).

Das Alter, in welchem Jugendliche besonders gewalttätig sind, liegt bei 13-15 Jahren. Dabei handelt es sich meistens um männliche Jugendliche, die mit schulischen Leistungsproblemen zu kämpfen haben. Je älter die Schüler/-innen werden, desto seltener werden gewalttätige Angriffe (vgl. Fuchs 1996, S. 62f.). Vandalismus ist dann eher ein auftretendes Problem bei älteren Jugendlichen. Laut Schubarth (2000) könnte das als Protest der Schüler/-innen gelten, denn durch die Zerstörung von Schuleigentum können sie die Aggression abbauen, die sie gegenüber der Institution Schule haben (vgl. Schubarth 2010, S. 89).

Auffallend ist außerdem, dass männliche Jugendliche viel gewaltbereiter sind als weibliche. Dies wird besonders bei der physischen Gewalt bemerkbar. Bei der verbalen Gewalt gibt es kaum Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Eine Erklärung dafür ist die typische geschlechterbedingte Rollenverteilung, wobei gerade körperliche Kraft zur männlichen Rolle zählt (vgl. Holler-Nowitzki/Tillmann et al. 2000, S. 19ff.). *„Als eine Erklärung für die weitaus geringere Anwendung physischer Gewalt bei Mädchen werden das vermeintlich typische, geschlechtsbedingte Rollenverhalten und vor allem geschlechtsspezifische Verarbeitungsmuster angeführt. Körperliche Kraft und Auseinandersetzung gehört offensichtlich zur männlichen und nicht zur weiblichen Rolle“* (Weißmann 2007, S. 36). Fuchs (1996) ist der Meinung, dass zwar zahlreiche Studien zum Ausmaß und zur Entwicklung von Gewalt an Schulen durchgeführt wurden, es allerdings kaum Langzeitstudien gibt, die wissenschaftlich fundierte Aussagen zu

diesem Thema zulassen würden (vgl. Fuchs 1996, S. 66f.). Holler-Nowitzki/Tillmann et al. (2000) sind ebenfalls dieser Meinung, stellen aber dennoch fest, dass Verhaltensauffälligkeiten bei Schüler/-innen zwischen 13 und 16 Jahren in den letzten 20 Jahren zugenommen haben (vgl. Holler-Nowitzki/Tillmann et al. 2000, S. 22).

4. Gewaltprävention und Intervention

Matthias Drilling und Miryam Eser Davolio stellten in ihrer Studie zur „Sozialen Arbeit und Rechtsextremismus- Evaluation von Interventionsansätzen und Entwicklung der Guidelines“, welche von 2004 bis 2007 in der Deutsch- und Westschweiz durchgeführt wurde, fest, dass Rassismus, interkulturelle Probleme und Gewalt stetige Wegbegleiter in vielen Schulen sind. In den Ergebnissen der Studie wird deutlich, dass es vor allem im ländlichen Raum und in kleineren Städten zu einer Gruppierung von Jugendlichen kommt, z.B. die Deutschschweizer und die Westschweizer. Solche Jugendgruppierungen unterscheiden sich meistens stark voneinander, wodurch es des Öfteren zu einer Gewalteskalation untereinander kommt. Diese Konflikte äußern sich laut Drilling und Eser Davolio nicht nur in der Schule, sondern auch bei Gemeindefesten und innerhalb von Freizeittreffpunkten, also im Gemeinwesen. Finden Gewalteskalationen unter Jugendlichen innerhalb des Schulbereiches statt, so spielen auch andere Faktoren, welche eigentlich außerhalb des Bereiches der Schule liegen, wie z.B. die derzeitige Wohnsituation der Jugendlichen, oder das Zusammenleben innerhalb einer Gemeinde eine große Rolle, was bereits im Integrativen Erklärungsmodell erläutert wurde. Für deren Aufarbeitung muss sich die Schule mit anderen Institutionen vernetzen, um gemeinsame Konfliktlösungsansätze entwickeln und realisieren zu können (vgl. Drilling/Eser Davolio 2008, S. 108f.).

4.1 Begriffsklärung Prävention-Intervention

Sobald man über das Thema Gewalt spricht, kommt automatisch der Gedanke, was man dagegen unternehmen kann. Innerhalb der Gesellschaft muss gehandelt werden, indem man mit Bestrafungen reagiert oder versucht, pädagogisch entgegenzuwirken. Pädagogisch kann man auf zwei unterschiedlichen Wegen reagieren: mit Hilfe der Gewaltprävention oder der Gewaltintervention, wobei die strikte Trennung dieser beiden Begriffe kaum möglich ist.

Bei der Gewaltprävention geht es darum, dass man in Vorhinein reagiert, um folgende Gewalteinwirkungen zu erkennen und zu verhindern. Ziel der Gewaltintervention hingegen ist es, sofort einzugreifen, wenn bereits eine Gewalthandlung vorliegt und diese versuchen abzuschwächen.

Die Gewaltprävention kann in drei Bereiche unterteilt werden: Bei der primären Gewaltprävention geht es darum, die Lebensumstände und Konfliktlösungsstrategien einer Person zu fördern. Die sekundäre Form befasst sich mit der Verminderung von gewalttätigem Handeln durch z. B. gezielte Präventionsprogramme. Die tertiäre Gewaltprävention widmet sich der Zeit nach einer gewalttätigen Handlung und versucht, wiederaufkehrende Taten zu vermeiden (vgl. Schubarth 2010, S. 97f.). Die Tertiärprävention wird auch „Postvention“ genannt. Diese Stufe ist eigentlich der Intervention zuzuschreiben, denn es geht um die Nachsorge, die notwendig ist, nachdem eine Gewalthandlung bereits stattgefunden hat. In der praktischen Umsetzung verschmelzen die Grenzen dieser drei Formen allerdings und es kommt zu Überschneidungen. Die nachfolgende Tabelle stellt diese bildlich dar (vgl. Schubarth 2010, S. 97f.).

	Ziele	Möglichkeiten der Schule (Beispiele)
Primär-prävention	• Gewaltlosigkeit als Erziehungsziel • Förderung und Stabilisierung des Selbstwertgefühls bzw. des Vertrauens in andere Personen • Verstärkung prosozialer Einstellungen • Förderung von Kommunikations- und Interaktionskompetenzen	• Praxis gewaltfreier Austragung von Konflikten in Familie, Schule und Gesellschaft • Kooperation Schule-Elternhaus-Jugendhilfe • Gewalt und Aggression als Unterrichtsthema • Verbesserung von Schulklima und Lernkultur • Stärkung der Lebensbewältigungskompetenzen • Transparenz und individuelle Förderung
Sekundär-prävention	• „Immunisierung“ potenzieller Opfer und Täter durch gezielte Trainings, z.B. Anti-Aggressivitätstraining	• Umgang mit Unterrichtsstörungen, pädagogische Arbeit mit Gewaltauffälligkeiten sowie Gewaltopfern, z.B. Sozialtrainingskurse
Tertiär-prävention	• Maßnahmen zur Besserung und Resozialisierung bei manifesten Problemen • Verfahren mit dem Ziel der Resozialisierung, z.B. Täter-Opfer-Ausgleich, Therapien	• Einbeziehung von Institutionen (z.B. schulpsychologischer Dienst, Vereine, Polizei) • Unterstützung beim Nachholen von Schul- bzw. Berufsabschlüssen

Abbildung 1: Modell der Gewaltprävention und -intervention in der Schule (Quelle: Ehninger/Melzer/Schubarth 2004, S. 15; Eigendarstellung).

Prävention hat zum Ziel, Probleme zu lösen, bevor sie überhaupt auftreten. Daher hat sie eine paradoxe Struktur, für die man gewisse Faktoren festlegen muss, um dabei herausfinden zu können, was überhaupt als eine bedrohliche Situation angesehen wird und was nicht (vgl. ebd, S. 97f.).

Bei der Intervention ist besonders wichtig, auf die momentane Situation, in der die gewalttätige Handlung ausgeführt wird, einzugehen. Somit muss die Intervention immer an die jeweilige Situation angepasst werden, wobei innerhalb kürzester Zeit eine Maßnahme vollzogen werden soll, die pädagogisch vertretbar und nachvollziehbar ist. Dabei können drei Schwierigkeiten auftreten: Zuerst muss analysiert werden, wann bzw. ob eine Gefahr besteht und ob interveniert werden muss. Das zweite Problem tritt

auf, weil es für jede Person andere Vorstellungen von aggressivem Verhalten gibt. Was für die einen als ganz normale Handlung angesehen wird, wirkt für andere schon als sehr bedrohlich. Jede/-r interpretiert eine Situation anders, weil er/sie durch andere Wertvorstellungen und Wahrnehmungen geprägt ist. Und zu guter Letzt stellt sich die Frage, „wie“ man handeln soll. Es gibt kein allgemein richtiges Handeln und von jedem/jeder wird die geeignete Reaktion unterschiedlich aufgefasst und umgesetzt (vgl. Schubarth 2010, S. 106f.). Die folgende Abbildung beschreibt den Ablauf einer Gewaltintervention:

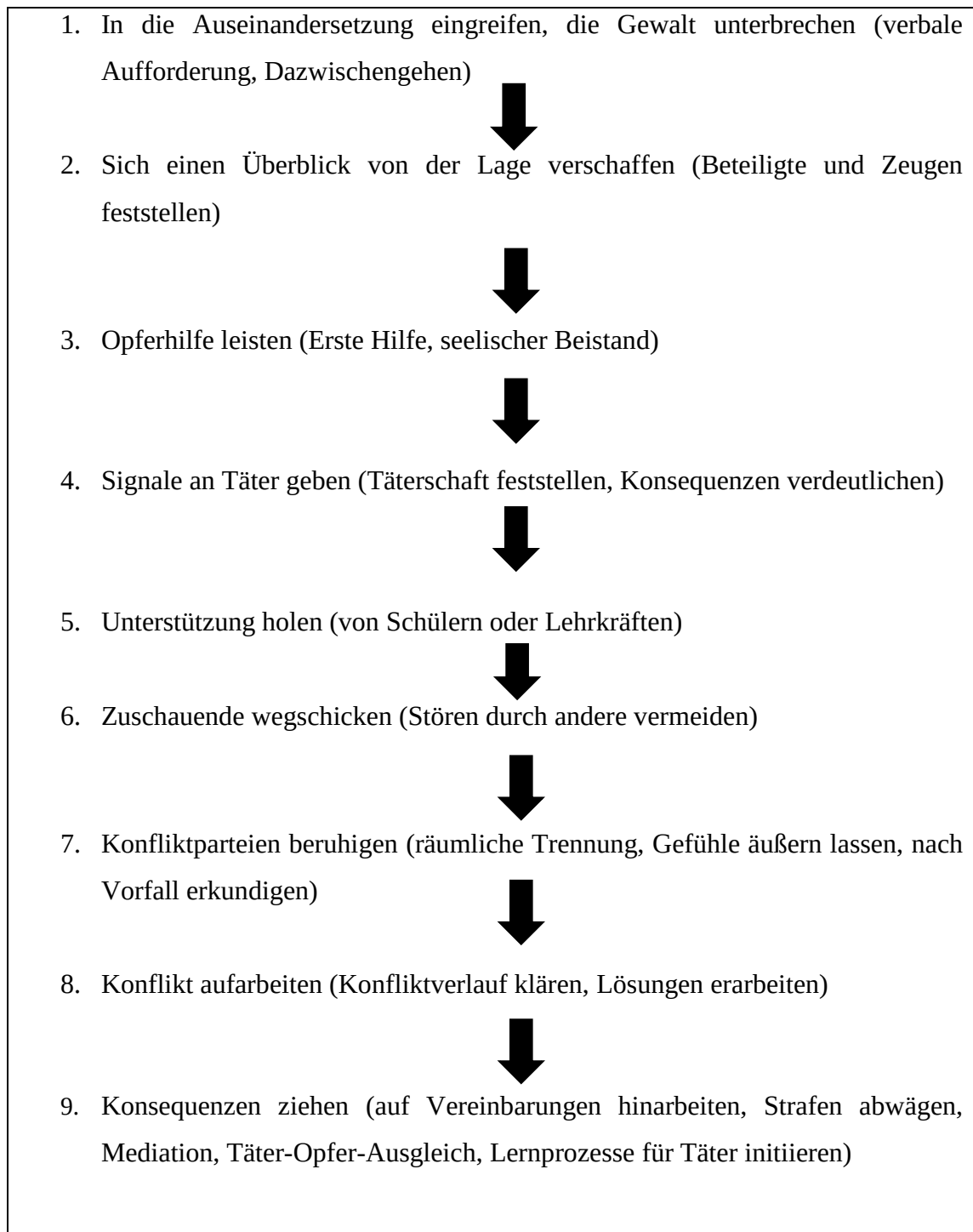


Abbildung 2: Intervention bei gewalthaltigen Konflikten (Quelle: Walker 1995 zit. n. Schubarth 2010, S.107; Eigendarstellung)

Es ist also sehr schwierig, richtig zu intervenieren, weil in diesem Zusammenhang besonders die Wertvorstellungen von jedem/jeder Einzelnen spielen eine wichtige Rolle (vgl. ebd., S. 107f.). Nach Schubarth (2010) „[bedeutet] Intervention (...) in erster Linie Durchsetzung der Regeleinhaltung und Grenzen setzen durch Konfrontation. Intervention heißt auch, Kinder und Jugendliche ernstzunehmen, sich mit ihnen zu „reiben“ und sich

als Person mit ihnen in Beziehung zu setzen-eine mitunter sehr vernachlässigte Dimension“ (ebd., S. 108). Wichtig ist, dem/der Schüler/-in aufzuzeigen, dass sein/ihr Handeln Konsequenzen hat und, dass er/sie sich damit nur selbst schadet. Deshalb sind Interventionen pädagogisch sehr wertvoll und können viel bewirken (vgl. Schubarth 2010, S.108f.).

4.2 Prinzipien der Gewaltprävention

Holler-Nowitzki/Tillmann et al. (2000) nennen in ihrem Beitrag der Forschung zur „Schülergewalt als Schulproblem-Versursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven“ zwei zentrale Faktoren, welche hinsichtlich der primären Gewaltpräventionsbereichen an Schulen von Bedeutung sind und welche empirisch belegt wurden. Zum einen nennt er das Sozialklima, welches sich auf die Beziehungsqualität und auf Umgangsformen innerhalb der Gruppe auswirkt. Zum anderen erwähnt er die Schulkultur, welche sich mit den Regeln und Werten innerhalb der Schule, mit der Kompetenz der Lehrer/-innen und deren Kooperationsbereitschaft, mit der Qualität des Unterrichts, welche den Schüler/-innen geboten wird, und mit außerschulischen Aktivitäten, beschäftigt (vgl. Holler-Nowitzki/Tillmann et al. 2000, S. 300f.).

In den letzten Jahren ist die Zahl der Maßnahmen an Schulen, welche sich mit Gewaltprävention und Intervention beschäftigen, gestiegen, jedoch gibt es sehr wenige Evaluierungen zu deren Wirkung. Vor Einführung eines Projektes kann deren Wirksamkeit somit nur geschätzt werden, denn erst durch Evaluationen kann Klarheit über deren Wirksamkeit geschaffen werden (vgl. Hopf 2002, S. 86). Aufgrund des früheren Forschungsstandes ließen sich folgende Prinzipien zur Gewaltprävention ableiten, welche Werner Hopf (2002) zusammenfasste:

- 1) *„Punktuellen, kurzfristigen Massnahmen (sic!) sind ineffektiv und oft kontraproduktiv“* (Hopf 2002, S. 87). Dabei stehen vor allem Projekttag sowie Sport- und Theaterprojekte gegen Gewalt an Schulen und individuelle Klassengespräche im Mittelpunkt der Diskussionen.
- 2) *„Massnahmen (sic!) sollen langfristig, intensiv, konsequent und systemisch sein“* (ebd., S. 87). Hierbei steht die konsequente Miteinbeziehung des gesamten Lehrpersonals im Vordergrund, denn nach Hopf (2002) kann nur so eine wirkliche

Veränderung der Gewalttätigkeit und der Einstellungen der Schüler/-innen zum Thema Gewalt erlangt werden.

- 3) *„Gewaltprävention soll ursachenorientiert sein“* (ebd., S. 87). Die Ursachenorientierung umfasst die Miteinbeziehung der Erziehungsberechtigten in verschiedenen Bereichen innerhalb der Schule, wie z.B. der Einstellung der Schüler/-innen zu Medien, das Schüler/-innenverhalten, Arbeit am sozialen Klima,...
- 4) *„Massnahmen (sic!) sollen soziale Einstellungen und Kompetenzen fördern“* (ebd., S. 87). Wie es die Headline bereits ankündigt, beschäftigt sich der vierte Punkt mit der Förderung der sozialen Kompetenzen der Schüler/-innen.
- 5) *„Sozialklima und die Schulkultur werden durch das Konzept „sozialwirksame Schule“ positiv gestaltet“* (ebd., S. 87). Das fünfte Prinzip reicht von der Arbeit an den Beziehungs- und Interaktionsformen bis hin zur Förderung des Teamworks aller Schüler/-innen.
- 6) *„Vernetzung mit anderen Institutionen ist bei schwerer Gewalttätigkeit sinnvoll und notwendig“* (ebd., S. 87). Dabei steht die Vernetzung mit sozialpädagogischen Institutionen sowie mit Kinder- und Jugendheimen, der Polizei, als auch den Erziehungsberechtigten im Fokus.
- 7) *„Gewaltprävention und -intervention bedürfen der quantitativen und qualitativen Evaluation, da sonst keine Überprüfung der Wirkungen möglich ist“* (ebd., S. 87). Wie es bereits im oberen Teil erwähnt wurde, ist die Evaluierung einer Maßnahme von großer Bedeutung, denn nur so kann deren Wirkung geprüft werden (vgl. ebd., S. 87).

5. Präventions- und Interventionsmodelle

Anlehnend an die Prinzipien der Gewaltprävention sollen im folgenden Kapitel verschiedene Präventions- und Interventionsmodelle beschrieben werden. Da es eine sehr große Bandbreite von Präventionsansätzen gibt, soll speziell auf ausgewählte Modelle, welche die Verminderung von Gewalthandlungen von Schüler/-innen zum Ziel haben, eingegangen werden.

5.1 Sozialwirksame Schule: Ein systemischer Ansatz

Hopf (2002) konstruierte ausgehend von den oben genannten Prinzipien einen „systemischen Ansatz“ für eine sozialwirksame Schule, welche auf drei Ebenen, der Schul-, Klassen- und Individualebene aufbaut. Seine Intentionen dahinter belaufen sich auf die *„Stärkung der Erziehungsfunktion, Verbesserung des Schulklimas, Vermittlung sozialer Kompetenzen an Schülerinnen und Schüler, Stärkung der Schülerpersönlichkeit, Verminderung von Aggressivität und Gewalttätigkeit in der Schule“* (Hopf 2002, S. 88). Der entwickelte Ansatz der sozialwirksamen Schule ist klar und handlungsnah in acht Punkte strukturiert (vgl. Hopf 2002, S. 88ff.):

- 1) Ein wichtiger Aspekt in der Umsetzung dieses Konzeptes ist die Miteinbeziehung aller Lehrer/-innen durch gemeinsame Tagungen und die Entscheidung der inhaltlichen Punkte von dieser. Zudem ist eine Kooperation mit der Leitung der Schule von großer Bedeutung, um eine gemeinsame Einheit innerhalb der Schule zu repräsentieren. Folglich ist es den Schüler/-innen nicht mehr möglich Lehrkräfte gegeneinander auszuspielen und der zeitliche Aufwand der Lehrer/-innen bei der Mitwirkung in Konfliktsituationen sowie Disziplinproblemen von Schüler/-innen wird durch die festgelegten Regeln innerhalb einer Schule verringert.
- 2) Zudem liegt neben der Miteinbeziehung der Lehrer/-innen auch der Einbezug aller Schüler/-innen im Fokus. Zum einen können die Schüler/-innen innerhalb der in der ersten Schulwoche organisierten Projekttag, bei welchen die Erarbeitung der Verhaltensregeln in der Schule bzw. Klasse im Zentrum liegen, miteinbezogen werden. Zum anderen werden sie mit den Verhaltensregeln innerhalb des Unterrichts konfrontiert, um diese verringern zu können. Die Ergebnisse der Projekttag sowie der Bearbeitung der Regeln innerhalb des Unterrichts werden

abschließend allen Schüler/-innen, den Lehrpersonen, der Schulleitung sowie den Erziehungsberechtigten vorgeführt.

- 3) Der dritte Punkt umfasst die Elternmitwirkung an dem Konzept. Wobei hier Informationsstunden vereinbart bzw. organisiert werden können, um sie über das Konzept aufzuklären und deren Meinungen und Anregungen miteinbeziehen zu können.
- 4) Einer der wichtigsten Aspekte bei dem Konzept ist die Vereinbarung von Verhaltensregeln zwischen Schüler/-innen und Lehrer/-innen, welche innerhalb der Klasse geltend gemacht werden.
- 5) Zudem wird auf regelmäßige Unterrichtseinheiten zum sozialen Lernen besonderes Augenmerk gelegt. Durch diese regelmäßigen Einheiten bekommt das soziale Lernen innerhalb einer Klasse größeres Gewicht als die Auseinandersetzung mit dem Thema als Folge eines Gewaltvorfalles. So werden Schüler/-innen auf schwierige Situationen vorbereitet, zudem werden ihre Handlungskompetenzen diesbezüglich erweitert. Zusätzlich zum sozialen Lernen wird in allen Klassen Medienerziehung als wichtiger Aspekt des Konzeptes durchgeführt.
- 6) Als sechsten Punkt nennt Hopf (2002) die Teilnahme aller Schüler/-innen an Schulversammlungen. Die ist besonders wichtig, da vorgefallene Probleme an der Schule angesprochen sowie die Streitschlichter kennengelernt werden können.
- 7) Zudem soll innerhalb der sozialwirksamen Schule soziales Lernen ebenso auf der Individualebene stattfinden, um die Schule als systemische Einheit aktiv werden lassen zu können.
- 8) Im achten und letzten wichtigen Ansatz geht Hopf (2002) auf die Erziehungskonferenz ein. In dieser werden die Probleme von Schüler/-innen mit den Lehrer/-innen und Eltern besprochen, um sie zu einer positiven Verhaltensänderung zu motivieren.

Diese acht Punkte können folgendermaßen auf den drei Ebenen angewendet werden:

Schulebene	
Pädagogisches Konzept: Autoritative Erziehung	
Pädagogische Leitidee	
Regeln für soziales Verhalten	Elternarbeit
Kontrolle	Information
Konsequenzen	Erziehungskonferenz
Peer-Mediation	Ordnungsrahmen
Projektstage	Schulversammlung
Klassenebene	
Soziale Lerneinheiten	Kritische
Medienerziehung	
Klassenregeln	
Individualebene	
Einzelfallberatung	Vernetzte
Krisenintervention	

Abbildung 3: Konzept „sozialwirksame Schule“ (Quelle: Hopf 2002, S. 89; Eigendarstellung).

Anschließend an die Umsetzung des Konzeptes wurde es nach einem Jahr an Versuchsschulen von 1450 Schüler/-innen evaluiert. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Durchführung des Konzeptes in einigen Bereichen positiv auf das Verhalten der Schüler/-innen auswirkte. So wurde eine Verbesserung des Schulklimas festgestellt sowie ein akzeptierendes, regelerorientiertes Verhalten der Schüler/-innen. Zudem gingen innerhalb der Klasse allgemeine Störungen deutlich zurück, wodurch sich die Gruppendynamik und die sozialen Kompetenzen der Schüler/-innen steigerten. Folglich wurden die Gewalttaten unter den Schüler/-innen deutlich geringer, wobei besonders die Form des Mobbinges bedeutsam zurückgegangen ist (vgl. ebd., S. 90).

5.2 Gewaltprävention durch Integration: Projekte in der Gemeinde Wolhusen in der Schweiz

Die Gemeinde Wolhusen war in den 90er Jahren in aller Munde, denn in einer Schule kam es zu einer Bedrohung und Erpressung von Schüler/-innen und Lehrer/-innen durch Migrant/-innen, worauf es zu Prügeleien zwischen Migrant/-innen und Schweizer Schüler/-innen kam. Die Eltern der Betroffenen forderten die Gemeinde auf, etwas gegen die auftretenden jungen streitsüchtigen Migranten/Migrantinnen zu tun. Daraufhin wurde vonseiten der Gemeinde eine Stelle für persönliche Beschwerden eingerichtet, in welcher mit TiKK (Taskforce interkulturelle Konflikte) zusammengearbeitet wurde. Durch diese Zusammenarbeit entstand ein Arbeitsteam, welches die Prävention gegen Gewalt in den Vordergrund stellte. Das Team setzte sich aus dem/der Schulleiter/-in, Jugendarbeiter/-innen, Eltern von Betroffenen sowie von Migrant/-innen und aus kirchlichen Vertretern/Vertreterinnen und der Gemeinde zusammen. Ein besonders wichtiger Aspekt in dieser Zusammenarbeit war die Elternarbeit, um die Eltern über die derzeitige Situation an der Schule aufzuklären und sie hinsichtlich eines besseren Umgangs mit ihren Kindern zu unterstützen. Zusätzlich wurde ein Projekt ins Leben gerufen, um das Schulklima und das Miteinander zu fördern. Dabei wurden die Lehrer/-innen speziell zum Thema Gewalt an Schulen weitergebildet und brachten ihre neu gewonnenen Erkenntnisse zum Teil mit theaterpädagogischen und musikpädagogischen Ansätzen in den Unterricht mit ein.

Seither werden in der Gemeinde Wolhusen immer wieder neue Projekte verwirklicht, um ein friedvolles Zusammenleben aller Bürger/-innen zu fördern. Dabei wurde speziell auf die jungen zugezogenen Migranten/Migrantinnen eingegangen, um ihnen mehr Möglichkeiten in unterschiedlichen Bereichen der Jugendarbeit und der Förderung des interkulturellen Zusammenlebens anbieten zu können. Dies umfasste Modelle von der Unterstützung bei Stellenvermittlung bzw. Lehrstellensuche bis hin zu einem Multikulti-Kochbuch, in dem Personen von unterschiedlicher Herkunft Gerichte aus ihrem Heimatland zusammentrugen, um so andere Bürger/-innen der Gemeinde an ihren Essgewohnheiten teilhaben zu lassen.

Zudem wurde von 2002 bis 2004 ein interkulturelles Theater mit Jung und Alt, Inländern/Inländerinnen und Migrant/-innen zusammen zu Papier gebracht und später aufgeführt. Das Stück befasste sich mit dem Thema Rassismus innerhalb einer schweizerisch- albanischen Beziehung von Jugendlichen.

Um auf andere Weise ein respektvolles Miteinander zu unterstützen wurde im Jahr 2005 eine Modenschau organisiert. Diese zielte besonders auf Migrantinnen ab, um ihre oft traditionelle Bekleidung in einem vollen Restaurant präsentieren zu können und die Bürger/-innen so auf die Wichtigkeit der Tradition in vielen Familien mit Migrationshintergrund zu sensibilisieren.

Im Bereich Sport sollte ein gemeinsames Fußballspiel zur Förderung der Gemeinschaft beitragen. Dabei wurden Personen unterschiedlicher Herkunft in Teams zusammengewürfelt. Eingeladen wurden alle Frauen und Männer, Kinder und Jugendliche.

Im Bereich Arbeit wurde ebenso ein wichtiger Schritt getan, es wurde das Projekt „Praktikum“ initiiert. Dadurch konnten Schüler/-innen der dritten Klassen über ein Jahr lang an einem Tag in der Woche ein Praktikum in einem Betrieb der freien Wirtschaft absolvieren. Die Möglichkeiten, die sich dadurch für die Jugendlichen ergaben, wurden immer wieder mit dem/der Schulsozialarbeiter/-in besprochen, welche/-r sie auch in den Betrieben regelmäßig besuchte. Zudem wurde auch die Berufsberatung miteinbezogen, um den Jugendlichen Informationen über mögliche Ausbildungswege anzubieten (vgl. Stampfli 2008, S. 119ff.).

5.3 „Gewalt überall - und ich?“

Ein auch aus der Schweiz stammender Präventionsansatz, welcher von der NCBI (national Building Institute) Schweiz angeboten wird und sich für den Aufbau von Respekt einsetzt, wird „Peacemakerprojekt“ genannt. Dieser Ansatz ist seit 1992 fester Bestandteil von Primar- und Oberstufenschulen in der Schweiz und kann in unterschiedlichster Form angeboten werden. Eine Lehrer/-innenfortbildung zum Thema Abbau von Vorurteilen und Rassismus, ein eintägiger Workshop mit den Schüler/-innen zum Thema Gewalt, bis zu einer zweitägigen Krisenbewältigung für Schulklassen sind Inhalte des Programmes. Zudem können alle Schüler/-innen eine „Peacemaker“-Ausbildung absolvieren, um später am Pausenhof als Streitschlichter/-innen aufzutreten. Die Inhalte des Programmes sollen es allen Mitwirkenden in einer Schule erleichtern, ihre spezifischen Rollen hinsichtlich der Gewaltentwicklung zu erkennen und über diese gezielter nachzudenken. Laut Halbright (2008) *„[ist] [d]as Hauptziel (...), die gewaltfördernden Muster der Schüler/innen sowie der Lehrpersonen zu durchbrechen*

und die friedensstiftende Kräfte der Gruppe zu stärken“ (Halbright 2008, S. 179). Zu den Inhalten der Workshops, Fortbildungen und Interventionen zählen allgemeine Fakten zum Thema Gewalt an Schulen, die Reflexion der eigenen Erfahrungen, Gewaltentwicklung innerhalb eines Streites, Reflexion der geschlechtsspezifischen Erlebnisse, Gewaltlösungsansätze zum Üben und Streitschlichten (vgl. ebd., S. 178ff.).

5.4 „Troubleshooters“ an Züricher Schulen

In der im Jahr 2001 errichteten Fachstelle für Gewaltprävention steht neben der Hilfe von Lehrpersonen bei Problemen mit Schüler/-innen bzw. Schulklassen auch die Gewaltprävention an Schulen in Zürich durch „Troubleshooters“ im Vordergrund. Der Erstkontakt erfolgt immer in der Fachstelle durch das Lehrpersonal und umfasst ein umfangreiches Gespräch über die entstandenen Probleme innerhalb der Schule bzw. Klasse. Der erste Schritt der „Troubleshooters“ beinhaltet eine genaue Analyse des Problems bzw. der Schulsituation, durch Beobachtungen und Gespräche mit allen beteiligten Personen. Ein weiterer wichtiger Punkt in der Arbeit mit den Lehrpersonen ist es, ein Ziel zu formulieren, welches ihren Wünschen entspricht. Dabei ist sowohl der zeitlichen Rahmen als auch die Realisierbarkeit des Zieles von Bedeutung. Im nächsten Schritt wird zwischen den „Troubleshooters“ und den Beteiligten eine Methode bestimmt, um die Zielsetzung zu erreichen. Nach der Klärung aller bisherigen Informationen wird von den „Troubleshooters“ ein Interventionsplan erstellt und versucht, diesen mit dem Lehrpersonal in der Klasse umzusetzen. Nach Beendigung der Intervention wird eine Besprechung mit allen Beteiligten vereinbart um die derzeitige Situation zu diskutieren und das bisher Umgesetzte zu reflektieren. Nach der Intervention ist es für die „Troubleshooters“ wichtig, präventive Maßnahmen zu setzen, um ähnlichen Vorfällen vorzubeugen zu können. Ihre präventive Arbeit ist immer geprägt von der Integration aller Schüler/-innen in die Klasse und umfasst immer die Befassung mit den unterschiedlichen Werten und Überzeugungen der Schüler/-innen. Ein entstandenes Projekt der Fachstelle für Gewaltprävention ist das Programm PFAD (Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien), welches sich mit der Erweiterung der Sozialkompetenz der Schüler/-innen beschäftigt. Die Inhalte des Projektes ziehen sich über Emotionen und Komplimente, Verhaltensvarianten bis hin zu Normen und der Reflexion der eigenen Frustrationsgrenze (vgl. Zurkirchen 2008, S. 201ff.).

Ein Gewaltpräventionsmodell, welches diesen der „Troubleshooters“ ähnelt, jedoch öfter in der amerikanischen, österreichischen und deutschen Literatur erwähnt wird, ist das Streit-Schlichter-Programm „Peer Mediation“, welches als nächster Ansatz erläutert wird.

5.5 „Peer Mediation“

Als „Peer Mediation“ wird ein Präventionsansatz zur Konfliktlösung an Schulen bezeichnet, welcher die Verantwortung für die Lösung eines Problems den mindestens zwei beteiligten Personen überlässt. Dabei steht nicht der Konflikt selbst im Vordergrund, sondern die Weise, wie die Beteiligten diesen handhaben. Schubarth (2010) verweist darauf, dass *„[d]amit Konflikte nicht eskalieren und in Gewalt münden, (...) und sie kommunikativ bearbeitet werden [sollten]“* (Schubarth 2010, S. 116). Im Begriff Mediation versteckt sich das Wort „Medium“, welches „Mitte“ und in Bezug auf den Mediator in der Mitte der Konfliktaustragenden bedeutet. Der/die Mediator/-in nimmt innerhalb von Konflikten zwischen Schüler/-innen immer den Platz der außenstehenden, dritten Person ein und versucht den Konfliktlösungsvorgang zu moderieren. Dabei liegt es an den beteiligten Personen eine gerechte Interessensbeilegung, also zu einer für beide Seiten zufrieden Lösung zu kommen. Nach Schubarth (2010) *„[sind] Voraussetzungen und Regeln für den Einstieg in die Mediation (...): Freiwilligkeit aller Teilnehmer, Selbstbestimmung der Beteiligten, Vermittlung durch einen Mediator, dessen Neutralität/Allparteilichkeit, die Einbeziehung aller Konfliktparteien, Vertraulichkeit, Erarbeitung einer fairen und eigenverantwortlichen Vereinbarung zur Konfliktregelung, konstruktive Kooperation und Kommunikation, Gewaltfreiheit, Strukturiertheit und Prozesshaftigkeit“* (ebd., S. 116).

Das „Peer-Mediation“-Konzept unterteilt sich in fünf Prozessphasen. Zu Beginn jedes Mediationsprozesses werden die Mediator/-innen kontaktiert und gemeinsam mit den Beteiligten Zielsetzungen formuliert oder genannt. Dabei ist es auch wichtig, dass die für die Mediation wichtigen Regelungen mit allen Konfliktpartner/-innen besprochen werden, wie z.B. den anderen aussprechen lassen. In der nächsten Phase werden die verschiedenen Perspektiven aller Betroffenen dargestellt, um unterschiedliche und gemeinsame Aspekte des Problems zu erkennen. In der dritten Phase der Mediation werden die Emotionen der Beteiligten näher in den Blick genommen, um in der vierten

Phase der gemeinsamen Suche von Lösungen nachkommen zu können. Die letzte Phase der Mediation wird mit einer fairen Einigung zwischen den Konfliktpartner/-innen beendet. Um „Peer Mediation“ an Schulen etablieren zu können, spielen verschiedene Aspekte eine Rolle. So muss dabei das Interesse aller beteiligten Personen (Schüler/-innen, Lehrpersonal, Schulleitung, Eltern) innerhalb einer Schule geweckt werden, um dieses Konzept verwirklichen zu können. Denn die Realisierung dieses Gewaltpräventionsansatzes fordert einige Fortbildungen für das Lehrpersonal, um Schüler darauf vorbereiten zu können sowie die Absolvierung einer entsprechenden Ausbildung zum/zur Mediator/-in von Lehrer/-innen oder Schüler/-innen, und eine regelmäßige Supervision dieser sowie einen Schnuppertag für interessierte Eltern usw., um das Konzept bekannt zu machen (vgl. ebd., S. 116ff.).

Im nächsten Präventionsmodell, dem Könizer Modell, spielt ebenso die Miteinbeziehung der Eltern innerhalb der Institution Schule eine große Rolle.

5.6 Modell der Elternmitwirkung der Gemeinde Köniz

Ein bekannter Präventionsansatz, welcher seit 1996 fester Bestandteil in allen Könizer Schulen ist, ist die Kooperation mit den Eltern der Schüler/-innen. Dabei legt die Gemeinde die Grundvorschriften für die Zusammenarbeit und jede Schule einzeln, je nach Größe, die Bestimmungen der Kooperation fest. Diese Bestimmungen werden auf verschiedene Weise versucht innerhalb der Schule zu integrieren:

Zum einen wird auf der Klassenebene versucht, diese Weisungen zu institutionalisieren, indem eine Elterngesprächsgruppe gebildet wird. Davon wird wiederum ein/-e Elternvertreter/-in bestimmt, welche/-r die Kooperation mit dem Klassenlehrpersonal und die Vertretung des Elternrates als Hauptaufgaben innehat. Die regelmäßigen Besprechungen der Lehrpersonen einer Klasse, des/der Elternvertreters/Elternvertreterin und eines Kommissionsmitgliedes der Schule dient zum gegenseitigen Austausch von aktuellen Problemen, Fragen und zum Besprechen von sinnvollen Lösungsansätzen innerhalb einer Klasse.

Auf der zweiten Ebene, der Schulebene, steht die Zusammenarbeit zwischen den Elternvertreter/-innen, der Leitung der jeweiligen Schule, eines/einer Vertreters/Vertreterin des Lehrpersonals und einem Schulkommissionsmitglied im

Vordergrund. Das Schulkommissionsmitglied wird jeweils von dem Gemeinderat durch Empfehlung des Elternrates bestimmt.

Die letzte Ebene des Künzlers Elternmitwirkungsmodelles ist die Ebene der Schulkommission. Laut Häberli-Banholzer (2008) „[hat] [j]ede Schule (...) eine eigene Schulkommission“ (Häberli- Banholzer 2008, S. 238). Wobei „[z]wei Elterndelegierte (...) Sitz in der Schulkommission [haben]“ (ebd., S. 171). Die Elterndelegierten haben dieselben Rechte und Pflichten wie die anderen Mitglieder der Kommission und bringen Wünsche und Vorschläge der Elternvertreter/-innen in die Schulkommission ein.

Einzelne Anliegen der Eltern oder der Lehrpersonen, welche nur das Kind betreffen, werden nur durch die Eigeninitiative der betroffenen Personen behandelt, denn dies wird erst analysiert, wenn es zu einem Problem innerhalb der Klasse wird (vgl. ebd. S. 238f.).

Doch was kann diese institutionalisierte Elternmitwirkung nun im Bereich der Gewaltprävention bewirken? Dies soll in der folgenden Abbildung beantwortet werden:

Auf allen 4 Ebenen und zwischen allen Beteiligten ein gutes Klima für die Zusammenarbeit aufbauen.	Probleme aufgreifen und auf der Basis von Gesprächen angehen, bevor daraus Konflikte entstehen können.	Probleme, die sich im Gespräch nicht lösen lassen, oder nicht in den Zuständigkeitsbereich der Elternmitwirkung gehören, an die richtige Stelle weiterleiten, der Lösung zuführen.
--	--	--

Abbildung 4: Die Rolle der Elternmitwirkung (Quelle: Häberli-Banholzer 2008, S. 241; Eigendarstellung).

Zum einen wird versucht, bei Gewaltvorkommnissen innerhalb einer Klasse durch gezielte Zusammenarbeit der Lehrpersonen, der Eltern und allen Klassenmitgliedern einen gemeinsamen Lösungsweg zu finden, um so das Schulklima zu verbessern. Zum anderen wird durch gezielte Einbeziehung der Eltern in die Schuljahresplanung und somit auch in die Lehrinhalte jeder Klasse versucht, ihre Rolle innerhalb der Gewaltpräventionsthematik zu diskutieren, z.B. werden Präventionsansätze gegen Mobbing in einer Klasse behandelt und die Eltern werden darüber von den Lehrpersonen

informiert, um bei Interesse auch Veranstaltungen für Eltern zu diesem Thema anbieten zu können (vgl. ebd., S. 241f.).

Der nächste Präventionsansatz stellt im Gegensatz zum Könizer Modell die Lehrer/-innen – Schüler/-innen Beziehung sowie die Beziehung der Schüler/-innen untereinander in den Vordergrund.

5.7 Programm soziales Lernen

Das vom Deutschen Hedwig Lerchenmüller verbreitete Präventionsprojekt „Soziales Lernen“ zielt auf Schüler/-innen der Sekundarstufe ab. Wie der Titel des Programms bereits verrät, steht das soziale Lernen, besonders die Entwicklung der Handlungsfähigkeiten der Schüler/-innen sowie der Ausbau der Lernatmosphäre innerhalb der Klasse im Mittelpunkt. Ziel des Programmes ist es, delinquentem Verhalten der Jugendlichen vorzubeugen. Dabei wird die gesamte Institution Schule gefordert, denn es wird versucht, den ganzen Klassenverband miteinzubeziehen. So soll das Lehrer/-innen-Schüler/-innen Verhältnis ausgebaut werden und die Empathiefähigkeit, die Urteilsfähigkeit und die Kommunikationsfähigkeit der Schüler/-innen sowie Lehrer/-innen verbessert werden. Um dieses Konzept umzusetzen, wurden 26 Unterrichtsbausteine ausgearbeitet, welche die Lehrpersonen im Unterricht didaktisch variant einsetzen können. Diese Bausteine befassen sich z.B. mit Vorurteilen und Diskriminierung innerhalb der Klasse oder Konflikten mit Schulkolleg/-innen. Bei der Bearbeitung eines Bausteines innerhalb einer Klasse werden den Schüler/-innen z.B. Problemsituationen in Form von Videos oder Fallbeispielen gezeigt. Ihre Aufgabe besteht darin, in der Diskussion innerhalb der Groß- oder Kleingruppe oder durch szenisches Spiel Lösungswege zu finden. In dieser Weise sollen die Jugendlichen lernen, ihren eigenen Standpunkt vor einer Gruppe zu verteidigen und somit dem Druck innerhalb der Gruppe standzuhalten. Zu den Bausteinen in diesem Programm gehören auch sogenannte „Meckerstunden“, um Probleme mit Klassenkolleg/-innen usw. aufarbeiten zu können. Evaluierungen dieses Programmes ergaben, dass es seine Wirksamkeit nur dann entfalten kann, wenn im Unterricht dauerhaft versucht wird, es zu integrieren (vgl. Schubarth 2010, S. 132f.).

5.8 Berner-Präventionsprogramm

Dieses über Jahre entwickelte Präventionsprogramm gegen Mobbing wird von dem Schweizer-Nationalfonds gefördert und es wird versucht, das Lehrpersonal in der Schule hinsichtlich der Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeiten gegenüber Mobbingangriffen, innerhalb von Schulklassen zu unterstützen. Verschiede Untersuchungen zeigen, dass durchschnittlich 10%-15% der Kinder und Jugendlichen Mobbingopfer sind. Die mobbenden Kinder und Jugendlichen bemerken unsicheres Verhalten von Lehrer/-innen schnell und belästigen darauf ihre Mobbingopfer weiterhin, da ihnen für ihr Verhalten keine Konsequenzen geboten werden. Das Akzeptieren dieser Verhaltensmuster auf Seiten der anderen Schüler/-innen und Lehrer/-innen führt dazu, dass die Mobbenden ihr Verhalten als „normales“ Verhalten betrachten.

Das Berner Präventionsprogramm umfasst drei Grundprinzipien: den Respekt, die Akzeptanz individueller Verschiedenheit und die Zivilcourage, auf denen die Handlungsschritte aufbauen. Um Mobbing frühzeitig zu erkennen und mehr Sicherheit im Feststellen von Mobbingangriffen zu bekommen wird den Lehrer/-innen empfohlen, eine gezielte Beobachtung aller Schüler/-innen im Sportunterricht oder am Pausenhof durchzuführen. Dadurch können die Lehrpersonen Hinweise über die sozialen Rollen der Schüler/-innen sammeln, um so Mobbingvorfällen frühzeitig entgegenwirken zu können.

Zudem ist die Behandlung des Themas Mobbing innerhalb der Schulklasse von Bedeutung. Denn es ist besonders wichtig, dieses Thema offen z.B. mithilfe von Zeitungsartikeln oder konkreten Fallbeispielen anzusprechen und den Schüler/-innen die Gelegenheit zu geben, über eigene Erfahrungen mit diesem Thema zu sprechen. So wird den Schüler/-innen die Gelegenheit gegeben, ihre sozialen Kompetenzen zu erweitern. Dabei ist es sehr wichtig, dass die Lehrer/-innen zu Mobbingvorfällen eine klare Meinung einnehmen und es als inakzeptable Weise der zwischenmenschlichen Interaktion dargelegt wird.

Des Weiteren trägt eine Aushandlung von bestimmten Verhaltensregeln innerhalb der Gruppe und gegenüber anderen Schüler/-innen zur Gewaltprävention bei. Dabei ist es besonders wichtig, dass alle Schüler/-innen in den Prozess des Handelns miteinbezogen werden und dass eine Thematisierung von Folgen bei nicht Einhalten der ausgemachten Regeln innerhalb der Klasse erfolgt. Die Verantwortlichen für das Einhalten der Regeln sind die Lehrpersonen, wobei sie immer wieder zwischen

angemessenem und unangemessenem Verhalten differenzieren müssen, um diesem Verhalten durch hartnäckiges Einschreiten entgegenwirken zu können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Mobbing oft schwere Folgen für die Gemobbten mit sich zieht. Darum ist es von großer Bedeutung, dieses Thema bereits mit Schuleinstieg zu behandeln und alle Betroffenen, also Kinder, Eltern und Lehrer/-innen miteinzubeziehen. Denn nur so kann aus einem Tabuthema ein Klassenthema werden (vgl. Alsaker/Valkanover 2008, S. 195ff.).

5.9 „Coolness-Training“ (CT)

Das „Coolness-Training“ zählt im Grunde zur konfrontativen Pädagogik, die ein Werkzeug ist, um die Autonomie einer Person zu stärken (vgl. Kilb 2007 zit.n. Schubarth 2010, S. 134). Das CT entstand aus dem Anti-Aggressivitäts-Training (AAT), um die fordernden Bereiche dieses Trainings auch in der Schule umsetzen zu können. Das AAT wurde in den USA entwickelt und vor allem durch Jens Weidner in Deutschland etabliert. Diese Methode steht für einen Schwerpunktwechsel hin zur Konfrontation als Hilfe. Beim CT gibt es eine/-n Gruppenleiter/-in, der/die dafür zuständig ist, eine Entwicklung der Handlungen zu erzielen, indem er/sie die Gruppendynamik fördert. Es geht darum, ein Verhalten zu ändern und nicht eine Persönlichkeit. Diese Methode ist „konfrontativ-prophylaktisch“ angelegt und widmet sich etwaigen und wirklichen Opfern, an gewaltbereite Kinder und Jugendliche, und auch an die angeblich nicht-beteiligten Zuseher/-innen. Gemeinsam mit allen Beteiligten wird versucht, alternative Handlungsoptionen aufzuzeigen. Besonders wichtig ist die Opfervermeidung, außerdem ist es wichtig, prosoziale Handlungen hervorzurufen und das soziale Klima zu steigern. Durch die intensive Bearbeitung der Folgen des Handelns wird bei den Täter/-innen eine gewisse Empathie hervorgerufen und es entstehen neue Optionen, auf die Person zuzugehen (vgl. ebd., S.134). *„Im Ergebnis sollen die Täter sensibilisiert, die Opfer gestärkt und die soziale Kompetenz der Gruppe für schwierige Situationen entwickelt werden* (ebd., S. 134). Das CT spezialisiert sich auf die Beweggründe und Möglichkeiten, damit aggressive und gewalttätige Handlungen überhaupt erst entstehen können (vgl. Gall 2015, o.S.). Gall (2015) beschreibt das CT folgendermaßen:

„Unter Coolness-Training wird eine ressourcenorientierte, situationsangemessene Mischung aus Kompetenztraining und Anti-Aggressions-Training verstanden. Das CT ist

eine präventive Maßnahme in Schule und Jugendeinrichtungen und eine Anleitung zum Umgang mit schwierigen Situationen. Dabei entwickeln Kinder und Jugendliche eine Kultur des Hinschauens und trainieren die friedfertige Einmischung, mit dem Ziel Konflikte frühzeitig zu erkennen und abzubauen“ (ebd., o.S.).

Das CT kann entweder innerhalb von Projektwochen stattfinden, also innerhalb von fünf Tagen mit jeweils drei Schulstunden, wobei es als Prävention gilt. Aber auch Langzeit-Trainings sind möglich. Diese sind vor allem für die Verarbeitung von Geschehnissen wichtig und werden meistens zwei bis drei Stunden einmal in der Woche durchgeführt. Wie erfolgreich ein solches Training ist, hat stark mit der Mitarbeit und der Vorurteilslosigkeit der beteiligten Jugendlichen zu tun. Der Inhalt besteht aus insgesamt 13 Bausteinen, die alle Ziele, Methoden und Inhalte beinhalten. Der Ablauf ist in fünf Schritte unterteilt: dem Warming up, Kampf- und Bewegungsübungen, dem inhaltlichen Schwerpunkt (jeweils im Curriculum beschrieben), dem Cool-Down und einer Abschlussaktion (vgl. ebd., o.S.).

Bei dem CT wird Gewalt und Aggression als natürliche Gegebenheit angesehen, die im Menschen vorhanden ist und durch Regeln verändert werden kann. Außerdem ist die Auseinandersetzung der Beteiligten mit ihren Fehlern von zentraler Bedeutung. Die Kinder und Jugendlichen haben die Möglichkeit, selbst dazu beizutragen, harmonisch miteinander umzugehen. Keiner der Beteiligten darf jemand anderen kränken, beschimpfen oder verletzen.

Das CT ermöglicht es Lehrer/-innen, ihre Klasse aus einem anderen Blickwinkel zu sehen, daher müssen Lehrkörper aktiv an dem Training teilnehmen. Außerdem ist es wichtig, dass die Schüler/-innen bereitwillig daran teilnehmen und eine hohe Eigenaktivität mitbringen, denn die Teilnahme ist freiwillig und jede/-r kann jederzeit aussteigen. Um am CT teilnehmen zu können, müssen nicht nur die Schüler/-innen, sondern auch die Eltern ihre Zustimmung geben.

Sobald alle Lehrer/-innen ausreichend über das Training informiert wurden, werden der Bedarf und die Rahmenbedingungen geklärt und es wird entschieden, welches Trainingsprogramm angewendet wird. Danach wird das Programm der Klasse vorgestellt, die dann entscheiden darf, ob es durchgeführt wird oder nicht. Erst zum Schluss wird es den Eltern mitgeteilt (vgl. ebd., o.S.).

Das CT ist laut Untersuchungen sehr gut geeignet, um Schüler/-innen ihre Grenzen aufzuzeigen und ihnen Norme und Werte näher zu bringen, dennoch ist es teilweise umstritten. Manche Expert/-innen sehen dieses Programm als stark bestimmend, auf Schwächen ausgelegt und herrisch (vgl. Schubarth 2010, S. 137).

In der folgenden Tabelle werden die Stärken und Schwächen des Coolness-Trainings aufgelistet:

Stärken	Schwächen/Probleme
• Interventionskonzept für gewaltauffällige Jugendliche • Klare, ritualisierte Grenzziehung und Normverdeutlichung • intensive pädagogische Arbeit mit gewaltauffälligen Schülern • breites Methodenrepertoire • erziehungswirksam, insbesondere Sensibilisierung der Täter, verbesserte kommunikative, soziale Fähigkeiten	• relativ eng begrenzte, kontextlose Bearbeitung von Gewaltverhalten • Gefahr der Defizitorientierung sowie der Bedrängung und Ausgrenzung • meist fehlende Nachbetreuung • Gefahr als Technik „Kurzzeitpädagogik“ vermarktet zu werden • Außerachtlassen gesellschaftlicher Ursachen

Abbildung 5: Stärken-Schwächen (Quelle: Schubarth 2010, S. 137; Eigendarstellung).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieses Programm trotz der zahlreichen Kritik eine wichtige Methode in der Gewaltprävention und -intervention darstellt und einige Bereiche bereits in anderen Handlungsansätzen angewendet werden (vgl. ebd., S. 137).

5.10 Interventionsprogramm zur gewaltfreien Konfliktlösungen an Hauptschulen

Dieses Programm wurde vom Hauptschullehrer Hubert Kleber auf Basis von bereits vorhandenen Ansätzen weiterentwickelt und getestet. Die Lebensweltorientierung der Schüler/-innen steht dabei im Vordergrund, wobei sowohl die realen als auch medialen Erfahrungen mit Gewalt in Betracht gezogen werden sollen. Das Programm soll bereits in der 5. bzw. 6. Schulstufe beginnen und soll die ganze Klasse miteinbeziehen. Das Projekt wurde besonders für Haupt-, Berufs- und Förderschulen entwickelt. Zu den Zielen zählen unter anderem die Stärkung der Konfliktlösungsstrategien, der soziomoralischen

Fähigkeiten und der Medienkompetenzen. Die Kinder und Jugendlichen sollen mit Hilfe von gewalttätigen Filmen einen kritischen Blick und die Fähigkeit entwickeln, das Gesehene reflektieren zu können. Außerdem soll das Klassenklima verbessert, die Kommunikationsfähigkeit gesteigert und soziale Handlungskompetenzen entwickelt werden. Entstanden ist das Programm durch die Durchführung und Erprobung von mehreren Forschungsprojekten, die an unterschiedlichen Schulen durchgeführt wurden (vgl. Schubarth 2010, S. 140ff.).

Die Durchführung des Programms wurde in vier Bausteine unterteilt:

A. Gewalterfahrung und Gewaltbegriff (6 Unterrichtsstunden)
Lerneinheit 1: Reale und mediale Alltagserfahrungen mit Gewalt
Lerneinheit 2 Was ist Gewalt?

B. Mediale und reale Gewalt (7 Unterrichtsstunden)
Lerneinheit 1: Gewalt und Konfliktlösung in den Medien am Beispiel einer Fernsehactionserie
Lerneinheit 2: Gewalt und Konfliktlösung im öffentlichen und persönlichen Bereich

C. Konflikt friedlich lösen (24 Unterrichtsstunden)
Lerneinheit 1: Konfliktbegriff und Ursachen des Konflikts
Lerneinheit 2: Lernbereich zur Konfliktlösung
Lerneinheit 3: Konfliktüberleitung
Lerneinheit 4: Du-Botschaften und Ich-Botschaften
Lerneinheit 5: Aktives Zuhören
Lerneinheit 6: Methoden und Konfliktlösung

D. Produktion von Videospots zum Thema Gewalt und Konfliktlösung (20 Unterrichtsstunden)

Abbildung 6: Inhalt und Methoden (Quelle: Schubarth 2010, S. 141; Eigendarstellung).

Das Programm besteht aus einer CD, die didaktisch-methodische Materialien einer RTL-Actionserie, zahlreiche Arbeitsblätter und viele Materialien mit Hintergrundwissen für den Lehrkörper beinhaltet. Den größten Erfolg hat das Programm dann, wenn alle Bausteine innerhalb von Projektwochen, die zwei Wochen dauern, durchgeführt werden. Zu den einzelnen Bausteinen gibt es jeweils detailreiche Ausführungen, die immer von zwei Lehrer/-innen gemeinsam abgehalten werden sollen. Außerdem ist es wichtig, dass den Kindern und Jugendlichen neben dem Klassenzimmer ein weiterer Raum zur Verfügung steht, in dem sie in Ruhe arbeiten können.

Nach der Evaluierung des Programms konnte eine Verbesserung des Klassenklimas, eine verbesserte Konfliktlösungsfähigkeit und eine kritischere Einstellung bzw. Betrachtungsweise von gewalttätigen Handlungen festgestellt werden. Man geht jedoch davon aus, dass die Erfolge nur kurz anhalten werden (vgl. ebd., S. 142).

Stärken	Schwächen/Probleme
• Interventions- und Präventionsprogramm für Sekundarstufe • besonders für Haupt-, Berufs- und Förderschüler geeignet • Verknüpfung von Alltags- und Mediengewalt • Verknüpfung von Konfliktlösungs- und Medienkompetenzen • Training im Klassenverband • Ergänzung zu anderen Programmen	• hohe Sozial- und Medienkompetenz des Trainers/Klassenlehrers erforderlich • Integration in Schulalltag erforderlich • Team-Teaching als Voraussetzung • Unterstützung seitens des Kollegiums • materielle Voraussetzung, Medienausstattung • Langfristigkeit steigern

Abbildung 7: Stärken- Schwächen (Quelle: Schubarth 2010, S. 142; Eigendarstellung).

5.11 Das Anti-Bullying-Programm nach Dan Olweus

Das Programm des skandinavischen Psychologen Dan Olweus ist ein Mehrstufenmodell, welches auf drei verschiedenen Ebenen ansetzt: an der Klassenebene, der Schulebene und der individuelle Ebene. Wichtig ist vor allem das Bewusstwerden von direkter und indirekter Gewalt und auch die Verbesserung des Klassenklimas. Zu Beginn des Trainings wird eine Erhebung in der Schule mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt.

Der Fragebogen ist anonym und soll dazu beitragen, dass man einen Einblick in die derzeitige Situation der Schule erhält. Nachdem die Ergebnisse ausgewertet wurden, werden verschiedene Maßnahmen ausgeführt, welche die Gewalt zu vermindern und das Klassenklima zu stärken versuchen. Es ist besonders wichtig, dass alle Lehrer/-innen und auch die Schulleitung aktiv am Geschehen teilnehmen, denn dadurch können die besten Erfolge erzielt werden.

Im nächsten Schritt wird ein Pädagogischer Tag organisiert, der zum Ziel hat, das Gewaltproblem zum Thema zu machen. An diesem Tag sollen alle beteiligten Personen teilnehmen, aber auch professionelle Personen, wie z. B. Schulpsycholog/-innen. Bei dieser Versammlung wird ein Plan ausgearbeitet, mit dem die Schule in Zukunft arbeiten soll.

Ein weiterer wichtiger Punkt, welcher auf Schulebene realisiert werden soll, betrifft die Pausenaufsicht, denn gewalttätige Handlungen finden oft an Orten statt, an denen es wenig Kontrolle gibt. Außerdem sind regelmäßige Treffen der Lehrer/-innen wichtig, um gemeinsam Schritte zur Verbesserung des Klassenklimas während der Pausen zu entwickeln. Folglich soll die Gefahr der Langeweile von Schüler/-innen während der Pause vermieden werden.

Auf Klassenebene soll gemeinsam versucht werden, Regeln aufzustellen, welche innerhalb der Klasse gelten. Dabei müssen die Kinder und Jugendlichen in jede Entscheidung miteinbezogen werden, um das „Dazugehörigkeitsgefühl“ zu stärken. Drei oberste Prinzipien sind dabei immer zu beachten: Mobbing unter Schüler/-innen wird nicht akzeptiert, gemobbten Kindern soll geholfen werden und es sollen keine/-n Schüler/-in ausgegrenzt werden. Wichtige Ansatzpunkte auf Klassenebene sind auch Gruppenarbeiten und kooperative Lernkonzepte.

Die dritte und letzte Ebene dieses Programms wird individuelle Ebene genannt. Hauptaugenmerk dieser Ebene liegt auf den persönlichen Gesprächen sowohl mit den Täter/-innen als auch mit den Opfern. Der/die Mobber/-in soll in diesen Gesprächen darüber aufgeklärt werden, dass Gewalt an der Schule nicht geduldet wird. Das Opfer soll sich selbst wieder stärken und eine Hilfe zur Selbsthilfe erhalten. Auch die Eltern sind Teil dieser Ebene und werden miteinbezogen (vgl. Olweus 2002, S. 85ff.).

6. Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule

Seit einiger Zeit wird zunehmend auch in Österreich versucht, eine weitere Handlungsform der Sozialpädagogik in die Institution Schule zu integrieren. Diese relativ neue Handlungsform bringt sowohl Vorteile als auch Risiken mit sich (vgl. Klawatsch-Treidl 2012, S. 151). In der Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und Sozialpädagogik steht vor allem das Verhältnis zwischen Lehrer/-innen und Sozialpädagog/-innen im Vordergrund. Obwohl die beiden genannten Berufsgruppen in verschiedenen Systemen tätig sind und sich ihre gesellschaftspolitischen Aufgaben unterschiedlich gestalten, so stehen in beiden Bereichen die Kinder und Jugendlichen als Zielgruppe im Vordergrund. Es ist unabdingbar, vor der Institutionalisierung der Sozialpädagogik an Schulen über die Vernetzung von Schule, Sozialpädagog/-innen und Jugendhilfe zu diskutieren, denn die Kooperation soll nicht einfach zufällig ins Leben gerufen werden, sondern dieses Handlungsfeld soll eine konkrete Strukturiertheit erfahren (vgl. Haring 2001, S. 101).

Seither haben die Vertreter/-innen der Bereiche Schule und Jugendhilfe ohne jegliche Gedanken an Kooperationen in ihrem jeweiligen Handlungsfeld gearbeitet. Haring (2001) argumentiert, dass die Jugendhilfe sich, „(...) *als losgelöstes System verstanden [hat] und Berührungspunkte hat es nur gegeben, wenn es zu krisenhaften Entwicklungen bei Kindern und Jugendlichen gekommen ist, die mit einem problematischen Verhalten in der Schule verbunden war*“ (ebd., S. 101). Jedoch wurden präventive bzw. interventive Maßnahmen nur dann gesetzt, wenn die Professionellen beider Seiten eine ähnliche Wahrnehmung der Situation hatten.

Wie bereits im oberen Teil genannt wurde, kommen den beiden Systemen unterschiedliche gesellschaftspolitische Aufgaben zu, bei welchem es zum Teil zu Überschneidungen kommt bzw. welche ansatzweise aneinander anknüpfen. Auf der einen Seite steht die Institution Schule, welche es sich zur Hauptaufgabe macht, die Schüler/-innen auf ihrem Lebensweg zu begleiten, besonders im Sinne der späteren Berufsfindung. Im Gegenteil dazu hat die Jugendhilfe den Auftrag, Familien in der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen, insbesondere deren individuelle und soziale Entwicklung zu fördern. Kommen Eltern diesen Aufgaben nicht nach, so muss die Jugendhilfe diese „*Schutz- und Erziehungsfunktion*“ (ebd., S. 102) zum Wohle der Kinder selber sichern.

Prinzipiell ist es somit die Aufgabe der Erziehungsberechtigten, die Erziehung ihrer Kinder zu gewähren, denn in der Schule ist aufgrund der bestehenden Ressourcen kaum Raum dafür. In manchen Fällen können jedoch Eltern diese Anforderungen aus unterschiedlichen Gründen, sei es durch eine Überforderung der Erziehungsaufgabe oder sei es aufgrund mangelnder Zeit wegen beruflicher Tätigkeit nicht erfüllen. In solch einem Fall kommt es oft zu einer Überforderung der Schule bzw. der Lehrkräfte, denn diese besitzen nicht die geeigneten Ressourcen, um diese zusätzliche Aufgabe der Erziehung angemessen bewältigen zu können.

Haring (2001) sieht es *„von großen Vorteil für beide Systeme- Schule und Jugendwohlfahrt- und zwar im Interesse der Kinder und Jugendlichen, (...) wenn es gelingt, die auf beiden Seiten vorhandenen Fachlichkeiten und Ressourcen vernetzt und gegenseitig nutzbar zu machen“* (ebd., S. 103). Solch eine Kooperation ist von den verschiedenen Handlungsmöglichkeiten beider Systeme abhängig. In einem nächsten Schritt wird versucht zu koordinieren (vgl. ebd., S.103).

In der derzeitigen Situation ist eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Schulsozialarbeit als ein sozialpädagogisches Angebot bzw. ein Angebot der Jugendhilfe, welche dauerhaft an vielen Schulen Österreichs versucht wird zu integrieren, zu erkennen. Die Schulsozialarbeit versucht die unterschiedlichen Angebote der Jugendhilfe miteinander zu verbinden und ist für die Schüler/-innen ohne weiteren Aufwand zugänglich. Zudem versucht sie jugendhilfeorientierte und jugendarbeiterische Ziele, Methoden und Handlungsmöglichkeiten in den Schulalltag einzubringen, welche auch bei einem Ausbau des Bildungsauftrages der Lehrer/-innen nicht nur von ihnen allein verwirklicht werden können. Zusätzlich eröffnet die Schulsozialarbeit für Schüler/-innen und deren Eltern einen Zugang zum Angebot der Jugendhilfe und baut deren integrations- und präventionsorientierte Handlungsformen aus (vgl. Kooperationsverband Schulsozialarbeit 2009, S. 34f.). Im folgenden Teil soll eine genauere Definition des Terminus Schulsozialarbeit und dessen Einbettung innerhalb der Sozialen Arbeit erfolgen.

6.1 Definition Schulsozialarbeit

Eine mittlerweile in Fachdiskursen anerkannte Definition des Terminus Schulsozialarbeit umfasst *„alle Formen kontinuierlicher Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule“* (Rademacker 2009, S. 13).

Der Terminus Schulsozialarbeit weist sowohl verbandspolitische sowie gesellschaftsorientierte und konzeptionelle Aspekte in den verschiedenen inhaltlichen Argumentationen auf. Folglich ist es kaum verwunderlich, wenn Schulsozialarbeit oft mit begrifflichen Beschreibungen wie *„Schulbezogene Jugendarbeit, Schulbezogene Jugendsozialarbeit, Schulbezogene Jugendhilfe, Soziale Arbeit in der Schule, oder Soziale Arbeit an Schulen“* (Braun/Wetzel 2000, S. 66f.) konfrontiert wird. Die „Schulbezogene Jugendsozialarbeit“ verweist ausschließlich auf den Raum Schule und wird von Seiten der Jugendhilfe als ein Fachgebiet der Jugendsozialarbeit angesehen. In den Begrifflichkeiten „Jugendsozialarbeit an Schulen“ oder „Sozialarbeit an/in Schulen“ spielt der Indikator Ort im Vergleich eine noch größere Rolle. Die „schulbezogenen Jugendarbeit“ nimmt laut Literatur ein größeres Handlungsfeld ein als die „Jugendsozialarbeit“, weil sie die Gesamtheit von Kindern und Jugendlichen anspricht. Werden alle verschiedenen Begriffe miteinander verglichen, so unterscheiden sie sich in inhaltlichen Punkten wie Ziele, Zielgruppe und Themengebiete. In der Praxis gibt es jedoch kaum Unterschiede in den Angeboten von Schulsozialarbeit, „schulbezogenen Jugendarbeit“, „schulbezogenen Jugendsozialarbeit“ oder „Soziale Arbeit an Schulen“. Zum einen leisten Schulsozialarbeiter/-innen Jugendarbeit, indem sich ihre Angebote an alle Kinder und Jugendlichen richten. Ziel der Jugendarbeit ist es, die sozialen Kompetenzen der Schüler/-innen zu stärken und sie im Sinne der Selbstbestimmung zu begleiten. Zum anderen arbeiten Schulsozialarbeiter/-innen im Sinne der Jugendsozialarbeit bzw. der Jugendhilfe, welche auf Kinder und Jugendliche abzielt, *„die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“* (Kooperationsverband Schulsozialarbeit 2009, S. 36). Bezüglich der erwähnten Zielgruppe sollen, entsprechend der Jugendhilfe, sozialpädagogische Angebote in der Schule eingeführt werden, *„die ihre schulische und berufliche Ausbildung (...) und ihre soziale Integration fördern“* (ebd., S 36.).

Eine Überschneidung aller Termini wird anhand der lebensweltorientierten Ausrichtung von sozialer Arbeit ersichtlich, denn dieser Ansatz fungiert als Verbindung zwischen der

innerschulischen und der außerschulischen Lebenswelt der Schüler/-innen (vgl. Thimm 2012 zit.n. Alicke/Hilkert 2012, S. 9).

In vielen Bundesländern Österreichs ist zwar ein Fundament für Schulsozialarbeit gelegt worden, jedoch hat sie noch einen langen Weg vor sich, um als „*institutionalisierte Form der Kooperation von Schule und Jugendhilfe*“ (GEW 1994, S. 29) anerkannt zu werden.

Folglich zeichnet es sich ab, dass es von Vorteil ist, den Begriff Schulsozialarbeit als Überbegriff zu verstehen, „*der alle Aktivitäten einschließt, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und Lehrer/-innen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen aufzubauen. So kann die unterrichtliche, soziale und psychische Situation der genannten Personengruppen verbessert werden. Die gewählten Aktivitäten sollten gleichzeitig zu einer Öffnung der Schule nach innen und außen beitragen und eine soziale Verbesserung des Schullebens erwirken. Eine Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen, die in diesem Bereich arbeiten, ist unabdingbar*“ (Wulfers 1996, S. 28).

Demnach ist es unabdingbar, dass sich Schulsozialarbeit an den Bedürfnissen der Schüler/-innen, Eltern und Lehrer/-innen ausrichtet, auch in Hinblick auf dabei entstehende Konflikte (vgl. Wulfers 1994, S. 13). Nach Hartnuß/Olk (1999) soll die Schulsozialarbeit in der Praxis nach einem integrativen und ganzheitlichen Ansatz arbeiten (vgl. Hartnuß/Olk 1999, S. 78) sowie die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen der Jugendhilfe und den Eltern versuchen, umzusetzen (vgl. Wulfers 2001, S. 18).

Im Gegensatz zu Österreich ist Schulsozialarbeit in der Schweiz an den meisten Schulen institutionalisiert, was sich länderabhängig in unterschiedlichen, inhaltlichen Definitionen von Schulsozialarbeit in der Literatur zeigt. So stellt Drilling (2001) fest, dass „*Schulsozialarbeit (...) ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe [ist], das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und, wo nötig, ihre Kompetenzen für individuelle und gesellschaftsbezogene Lösungsprozesse zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule*“ (Drilling 2001a, S. 49).

Laut Drilling (2001) ist Schulsozialarbeit demnach ein autonomes Handlungsgebiet der Jugendhilfe, welches durch ihre meistens freien Denk- und Handlungsweisen charakterisiert wird und gemeinsam mit dem Lehrpersonal zum Wohle der Schülerschaft im Sinne der Lebensweltorientierung handelt. Dieses Konzept wird in der Fachliteratur „integrationsorientierte Schulsozialarbeit“ genannt, denn die Institution Schule kann innerhalb sozialisationsspezifischer Probleme der Schüler/-innen von der Hilfe der Schulsozialarbeit profitieren. Denn die Aufgabe der Schulsozialarbeit ist es, mit den Lehrer/-innen, mithilfe von Methoden der Sozialen Arbeit und mit Anpassung an die Umstände jeder Schule sowie an die Lebenswelt der Schüler/-innen gemeinsam präventiv zu arbeiten (vgl. ebd., S. 49ff.).

6.2 Geschichtliche Entwicklung der Schulsozialarbeit in Österreich

Die Schulsozialarbeit hat in Österreich eine sehr kurze Tradition. Dennoch gibt es schon länger Schulsozialarbeiter/-innen der Jugendwohlfahrtsbehörde, die schon immer an Schulen Hilfestellungen anboten. Diese wurden aber nur in Ausnahmefällen bzw. Extremsituationen gerufen und hatten noch zahlreiche andere Tätigkeiten zu verrichten (vgl. Vyslouzil 2001, S. 7). Die Schulsozialarbeit, über die heute gesprochen wird, hat aber ein ganz anderes Ziel, wie bereits in der Arbeit erwähnt wurde. Ende der 1990er Jahre begann die Schulsozialarbeit erstmals in Österreich Fuß zu fassen (vgl. Gierer/Ullmann 2001, S. 155f.). Im Jahr 2009 wurden dann zunehmend Pilotprojekte in allen Bundesländern gestartet. Allen voran waren die Steiermark mit dem Verein ISOP und Niederösterreich mit dem Projekt x-point. Da sich die Schulsozialarbeit hauptsächlich auf Länderebene weiterentwickelte, ist die Organisation noch immer Sache des jeweiligen Bundeslandes und daher gibt es keine einheitlichen Richtlinien. 2010 wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ein Projekt gestartet, welches die Schulsozialarbeit österreichweit abstimmen soll (vgl. Tamandl 2012, S. 67ff.). Dieses Projekt ging 2015 in eine Phase über mit den Zielen, ein bundesweites Modell der Schulsozialarbeit zu entwerfen, welches besonders an Schulen mit vielen sozial benachteiligten Kindern verwendet werden kann. Diese Vorhaben gelten für die Bundesländer Kärnten, Niederösterreich, Salzburg, Steiermark, Vorarlberg und Wien. Zu den Partner/-innen des Projekts zählen unter anderem die Kinderfreunde Kärnten, der Verein Young Niederösterreich, der Verein Spektrum Salzburg, der Verein ISOP

Steiermark, das Institut für Sozialdienste Vorarlberg und der Sport- und Kulturverein an Wiener Berufsschulen (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016, o.S.).

7. Einblicke in die Ansätze und Modelle der österreichischen Schulsozialarbeit

Im folgenden Kapitel soll ein Überblick über die wichtigsten Aspekte von Schulsozialarbeit erfolgen. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Modelle nach Heimgartner (2004), auf die Rahmenbedingungen nach Speck (2007), die Ziele sowie die Zielgruppe, auf die Grundsätze und Handlungsprinzipien sowie die gewaltpräventiven und -interventiven Methoden gelegt.

7.1 Modelle der Schulsozialarbeit

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass es kein einheitliches Modell in der Schulsozialarbeit in Österreich gibt. Daher unterteilt Heimgartner (2004) die SSA in vier Modelle: *„ein niederschwelliges Modell A (A wie Alltagsgestaltungen mit Beratung und Krisenintervention), ein hochschwelligeres Modell B (B wie „Beratung und Krisenintervention“), ein Modell K (K wie Krisenintervention) und ein lehrkörperinternes Modell V (V wie „Vernetzung“)*“ (Heimgartner 2004, S. 590).

Im Folgenden werden diese vier Modelle genauer beschrieben:

7.1.1 Modell A

Bei diesem Modell kann man gegenüber den anderen Modellen vom vollständigsten sprechen.

In diesem Modell ist es wichtig, dass den Schüler/-innen durch die Schulsozialarbeit zumindest drei Räume zur Verfügung gestellt werden, die als Rückzugsorte dienen sollen. Zwei dieser Räume sollen dafür da sein, sowohl lautstarke als auch ruhigere Handlungen, wie z.B. das Erledigen der Hausübung, durchführen zu können. Der dritte Raum kann kleiner sein und soll die Möglichkeit für Gespräche oder Beratungen bieten, wobei Büromaterialien Platz finden sollen. Außerdem wären im schulischen Kontext ein Computerraum sowie eine Außenanlage für die Bewegung im Freien sinnvoll.

Innerhalb dieser Räume sollen Geräte und Entspannungsmöglichkeiten dazu einladen, die Freizeit individuell zu gestalten. Unter anderem sind auch Spielesammlungen ein wichtiger Ausstattungsbestandteil. Dies soll durch zwei Schulsozialarbeiter/-innen ermöglicht werden, wobei der normale Ablauf erhalten bleiben soll. Dazu gehören auch

Aufgaben, die die Kontaktpflege zwischen Lehrer/-innen und Eltern beinhalten, Vernetzungsarbeiten, die Durchführung von Projekten und natürlich auch das Angebot für Beratungsgespräche.

Wünschenswert wären Öffnungszeiten von Montag bis Freitag von 7 bis 17 Uhr, damit die Kinder und Jugendlichen in jeder Pause oder auch vor, während und nach dem Unterricht die Möglichkeiten der Räume nützen können. Mit diesen Öffnungszeiten haben auch Eltern, Lehrer/-innen oder andere beteiligte Personen die Möglichkeit, die Schulsozialarbeiter/-innen zu besuchen. In diesem Hinblick ist die permanente Anwesenheit der Schulsozialarbeiter/-innen wichtig, um eine intensive Beziehung zu den Schüler/-innen aufbauen und pflegen und um dadurch auch ein Teil des alltäglichen Schulalltags werden zu können (vgl. Heimgartner 2004, S. 590f.)

7.1.2 Modell B

Das zweite Modell der österreichischen Schulsozialarbeit stellt Gespräche, Gruppenarbeiten, Projektdurchführungen, die Unterrichtsteilhabe und die Vernetzungsarbeit im Fokus. Für dieses Modell wird meist nur ein Raum genützt, wobei bei Bedarf auch die Räumlichkeiten der Schule verwendet werden können.

Dieses Modell arbeitet höherschwellig und ist problemorientiert. Kinder und Jugendliche haben im Gegensatz zum ersten Modell die Möglichkeit, dass sie die Räume der Schulsozialarbeit jederzeit aufsuchen können. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Schulsozialarbeit nicht als ein Teil der Schule angesehen wird, sondern eher parallel zum Schulleben stattfindet (vgl. Heimgartner 2004, S. 591).

7.1.3 Modell K

Das Modell K der österreichischen Schulsozialarbeit versucht im Gegensatz zu den anderen zwei Modellen, mit möglichst wenig finanziellen Mitteln erfolgreich zu sein. Auch dieses Modell ist stark problemorientiert und die Schulsozialarbeiter/-innen werden nur in Krisenfällen zu Hilfe gerufen. Der Schulsozialarbeit wird kein eigener Raum in der Schule zur Verfügung gestellt, vielmehr teilen sie sich ihre Räumlichkeiten mit anderen Einrichtungen der Schule, wie zum Beispiel dem Schularzt. Außerdem sind die Schulsozialarbeiter/-innen bei diesem Modell weniger häufig, also ein- bis zweimal wöchentlich, in der Schule anwesend, aber sind in den nicht-anwesenden Zeiten meist telefonisch erreichbar. Dadurch ist es den Schulsozialarbeiter/-innen möglich, mehrere Schulen gleichzeitig zu betreuen, wobei sie aber in keiner Schule richtig involviert sind

und kaum etwas vom Schulgeschehen an sich mitbekommen (vgl. Heimgartner 2004, S. 591f.).

7.1.4 Modell V

Im Unterschied zu den anderen Modellen werden beim Modell V die eigentlichen Tätigkeiten der Schulsozialarbeit von einem/einer Lehrer/-in, der/die in der Schule unterrichtet, durchgeführt. Im Vordergrund dieses Modells steht die Verbesserung der Zusammenarbeit mit anderen sozialen und lokalen Einrichtungen (vgl. Heimgartner 2004, S. 592).

7.2. Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit

Um die Schulsozialarbeit möglichst professionell durchführen zu können, müssen bestimmte Standards und Bedingungen erfüllt werden. Diese Rahmenbedingungen sind großteils auf der Ebene der Schulsozialarbeiter/-innen, also der Praxis, sowie auf Ebene der Wissenschaft dieselben. Der Unterschied besteht oft in der Umsetzung der Theorie in die Praxis, denn dabei spielt die finanzielle Frage eine große Rolle. Im Folgenden wird auf personelle, finanzielle, auf das richtige Trägermodell und auf die räumliche Gestaltung näher eingegangen (vgl. Speck 2007, S. 73f.). Die Rahmenbedingungen lehnen sich im Folgenden an Speck (2007) an.

7.2.1 Personelle Rahmenbedingungen

Für die Schulsozialarbeit ist besonders das angestellte Personal auf Grund der intensiven Beziehungsarbeit wichtig, weil sowohl die Ausbildung, die Fähigkeiten als auch die persönliche Geeignetheit des/der Schulsozialarbeiters/Schulsozialarbeiterin dabei ausschlaggebend sind.

Mittlerweile ist man sich einig, dass die Schulsozialarbeit als eigenständiger Studiengang an Universitäten und Fachhochschulen eingeführt werden soll (vgl. Speck 2007, S. 74). Schulsozialarbeiter/-innen sollen zumindest eine Ausbildung in der Sozialpädagogik bzw. der Sozialen Arbeit haben (vgl. Rademacker 2009, S. 14). Allerdings ist eine pädagogische Ausbildung hinsichtlich der Zielgruppe und der Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper nicht genug. Zusätzlich müssen immer wieder Fort- und Weiterbildungen für die Schulsozialarbeiter/-innen angeboten werden. Neben der fachlichen Ausbildung ist es auch wichtig für ein/-e Schulsozialarbeiter/-in, sich mit dem System Schule gut

auszukennen. Eine fundierte Berufserfahrung wäre außerdem wünschenswert, welche speziell im Bereich der Jugendarbeit absolviert worden sein sollte. Bei der persönlichen Eignung ist es bedeutend, dass eine hohe Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Instanzen und allen Schlüsselpersonen, die mit den Jugendlichen interagieren, besteht. Außerdem sollte der/die Schulsozialarbeiter/-in verschiedene Interessensgruppen akzeptieren und zwischen ihnen vermitteln können. Zudem muss ein/-e Sozialarbeiter/-in eine gute Ausgewogenheit zwischen Selbstbewusstsein und Einfühlvermögen mit sich bringen. Bei den personellen Rahmenbedingungen ist auch die häufige Anwesenheit an der Schule wichtig. Je mehr der/die Schulsozialarbeiter/-in vor Ort ist und je öfter die beteiligten Personen die Möglichkeit für einen Besuch haben, desto intensiver sind die Beziehungen und die Erfolgschancen. Bei zeitlich befristeten Projekten wurden häufig Probleme und Schwierigkeiten festgestellt, die durch eine längere Anwesenheit des/der Schulsozialarbeiters/Schulsozialarbeiterin vermieden werden können (vgl. Speck 2007, S. 74f.). Des Weiteren ist man sich einig, dass mindestens zwei Schulsozialarbeiter/-innen, am besten ein Mann und eine Frau, an der Schule anwesend sein sollten (vgl. Speck 2007, S. 75; Olk/Bathke/Hartnuß 2000, S. 203).

7.2.2 Trägerbezogene Rahmenbedingungen

Die Finanzierung der Schulsozialarbeit ist bis heute ein sehr stark debattiertes Thema, wobei es bis heute zu keiner einheitlichen Lösung gekommen ist. Bei diesen Diskussionen geht es darum, ob schulische Träger, also die Schulbehörden, örtliche Jugendämter oder freie Träger der Jugendhilfe die Einrichtung darstellen und welche am besten für die Finanzierung geeignet ist. Jedes dieser Institutionen hat seine Stärken und Schwächen, die im Folgenden näher beschrieben werden (vgl. Speck 2007, S. 77):

a) Schulisches Trägermodell

„Für das schulische Trägermodell (Schulbehörde) sprechen im Vergleich zu einer Jugendhilfeträgerschaft die weniger aushandlungsbedürftige und damit konfliktärmere Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und SozialpädagogInnen durch die Weisungsbefugnis der Schulleitung, die gute Integration in schulische Gremien sowie die langfristige Absicherung der Schulsozialarbeit durch die Einbindung in den Haushalt der Schulbehörde“ (ebd., S. 77). Es handelt sich also bei diesem Trägermodell um ein System, welches gut in die Schule integriert werden kann. Ein Problem dabei stellt allerdings die Schulbehörde dar, welche durch ihr geringes sozialpädagogisches Wissen

die Sozialarbeiter/-innen nicht ausreichend unterstützen kann. Außerdem kann es oftmals passieren, dass die Sozialarbeiter/-innen für schulische Anforderungen gebraucht werden, die nicht ihrer Ausbildung entsprechen (vgl. ebd., S. 78).

b) Trägerschaft durch die Jugendämter

Das Positive an einer Trägerschaft durch die örtlichen Jugendämter ist, dass die Jugendhilfe stark miteinbezogen wird, dass hohe soziale Fähigkeiten vorliegen und dass die Jugendämter von der Schule unabhängig sind. Speck (2007) formuliert es folgendermaßen: *„Im Vergleich zu freien Trägern verfügen Jugendämter in der Regel zudem über mehr Chancen, ein einheitliches und anerkanntes Fachkonzept zur Schulsozialarbeit auf der kommunalen Ebene zu etablieren, der Institution Schule als gleichberechtigter Verhandlungspartner gegenüberzutreten, im Einzelfall trägerübergreifende Leistungen und Angebote weiterzuvermitteln und eine längerfristige Finanzierung der Schulsozialarbeit sicherzustellen“* (ebd., S. 78). Zu den negativen Aspekten zählt unter anderem, dass es schwer ist, die Sozialarbeiter/-innen in die Schule zu integrieren, dass die Lehrer/-innen und Eltern sich vor dem Jugendamt fürchten könnten und dass Jugendämter teilweise nur eingeschränkt flexibel sind (vgl. ebd., S. 78).

c) Freie Träger

Bei dieser Trägerschaft ist es ähnlich wie bei der Trägerschaft durch Jugendämter. Sie stehen in enger Verbindung zur Jugendhilfe und sind außerdem unabhängig von der Schule, sie können also eine gewisse Distanz halten. Außerdem sind freie Träger flexibler und verfügen über externe Fördermittel. Zu den Nachteilen zählt abermals die schwierige Einbindung der Sozialarbeiter/-innen in die Schule. Außerdem sind kleinere Träger oftmals von zusätzlichen Förderungen abhängig und können der Institution Schule nicht immer als gleichgestellter Partner entgentreten (vgl. ebd., S. 87).

Die freien Träger werden wiederum in die freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe und in andere Organisationen unterteilt. Die Träger der Schulsozialarbeit werden in der folgenden Tabelle zur besseren Übersicht dargestellt:

Schulischer Träger	Kinder- und Jugendhilfe (KJH)	Verein / Organisation	
		Freie Träger	Andere Organisationen
Anbindung an die Schulbehörde, Dienst- und Fachaufsicht durch eine fachlich qualifizierte Person in der Landes- oder Stadtschulbehörde	Einstellung und Finanzierung durch öffentliche KJH; konzeptionelle, fachliche und organisatorische Begleitung, sowie Dienst- und Fachaufsicht durch die Jugendwohlfahrtsbehörde	Einstellung der SchulsozialarbeiterInnen durch Vereine/Organisationen der KJH Dienstaufsicht Verein/Org.; Fachaufsicht öffentl. JWF	 (z.B. Eltern- oder andere priv. Vereine)

Abbildung 8: Die vier Trägermodelle österreichischer Schulsozialarbeit im schematischen Überblick (Quelle: Bundesministerium für Bildung 2013 S. 17; Eigendarstellung).

In Österreich werden häufig die freien Träger bzw. die Träger durch die örtlichen Jugendämter bevorzugt. Dennoch wird immer darauf geachtet, welche Trägerschaft fachlich am kompetentesten ist, um diese Aufgabe zu übernehmen. Zurzeit existieren Trägermodelle parallel, wobei dies ohne Reibungspunkte klappt. Bis jetzt hat sich dennoch kein Modell durchgesetzt, wodurch kein einheitliches Konzept erstellt werden kann (vgl. Speck 2007, S. 87f.).

Prinzipiell ist nach Coulin-Kuglitsch die Trägerschaft durch das Jugendamt die wohl beste Lösung, da von dieser Seite die meiste Verantwortung übernommen wird und die fachliche Betreuung gewährleistet werden kann (vgl. Coulin-Kuglitsch 2001, S. 89).

7.2.3 Finanzielle Rahmenbedingungen

Wie intensiv und häufig die Schulsozialarbeit Projekte und Veranstaltungen durchführt, hängt maßgeblich von den finanziellen Mitteln ab, die zur Verfügung stehen. Speziell werden diese Gelder für Folgendes gebraucht (Speck 2007, S. 82):

- „die kontinuierliche Finanzierung der SchulsozialarbeiterInnen selbst,
- die Unfallversicherung und Haftpflichtversicherung für die SchulsozialarbeiterInnen,
- die Grundausstattung der Räume der SchulsozialarbeiterInnen mit Möbeln, Technik, Medien, Verbrauchs-, Spiel- und Arbeitsmaterialien,
- die Reisekosten der SchulsozialarbeiterInnen (z.B. für Hausbesuche, Projektfahrten, Kollegiale Beratung),
- die Finanzierung von laufenden Arbeits-, Verbrauchs- und Spielmaterialien,
- die Durchführung kurzfristiger sozialpädagogischer Maßnahmen, Projekte und Angebote,
- die Leitung, fachliche Beratung und Verwaltung der Schulsozialarbeitsprojekte durch die Träger (Overheadkosten) sowie gegebenenfalls
- die Übernahme von Honoraren für BetreuerInnen und HelferInnen“.

Die Kosten, die die Schulsozialarbeit betreffen, sind sehr umfangreich, wobei schon zu Beginn geklärt werden muss, dass alle Kosten rund um das Projekt gedeckt sind. Dabei ist es wichtig, nicht nur die einmaligen Kosten zum Start zu beachten, sondern auch die laufend anfallenden Kosten miteinzukalkulieren.

Bei der Kostenfrage besteht allerdings das Problem, dass außer bei einer schulischen Trägerschaft die langfristige Finanzierung nicht gesichert ist und auch die Arbeitsverträge der Schulsozialarbeiter/-innen meistens nur befristet sind. Ein weiteres Problem ist, dass Fördermittel häufig nur einen Teil der Kosten, aber nicht alle anfallenden Kosten decken. Zudem ist nicht einheitlich geklärt, welche Ressourcen den Schulsozialarbeitern/ Schulsozialarbeiterinnen zur Verfügung gestellt werden müssen, was zur Folge hat, dass unterschiedlich hohe Beträge für den Bereich der Ausstattung zur Verfügung gestellt werden. Alles in allem sind viele Fragen bezüglich der Finanzierung ungeklärt bzw. uneinheitlich (vgl. ebd., S. 82ff.).

7.2.4 Räumliche Rahmenbedingungen und deren Ausstattung

Für die Schulsozialarbeit ist es besonders wichtig, genügend und funktionale Räume zu haben. Dazu zählen ein Büro, ein Raum für Gespräche und ein weiterer Raum, der für Projekte genutzt werden kann. Im Notfall können diese Räume auch mehrfach genutzt werden, dennoch sollte mit der Schule abgeklärt werden, ob die Möglichkeit besteht, Räume der Schule für bestimmte Veranstaltungen nutzen zu können. Wie bereits erwähnt,

stellt Heimgartner (2004) bei seinem Modell A fest, wie wichtig die drei Räume für eine erfolgreiche Schulsozialarbeit sind, allerdings wird meist nur ein Raum zur Verfügung gestellt (vgl. Heimgartner 2004, S. 590f.). Aber nicht nur das Vorhandensein der Räume ist wichtig, sondern es müssen laut Speck (2007) auch andere Anforderungen erfüllt werden: *„Einzufordern ist zum Ersten, dass die Räumlichkeiten im Interesse eines niedrigschwelligen Zugangs zentral in der Schule gelegen sind. Die Räumlichkeiten sollten zum Zweiten ohne formale Anforderungen aufsuchbar sein. So ist darauf zu achten, dass die SchülerInnen nur im Ausnahmefall (z.B. bei Missbrauch der Schulsozialarbeit) eine Zustimmung der LehrerInnen für den Besuch der SchulsozialarbeiterInnen benötigen. Zum Dritten muss es räumlich möglich sein, auch in der unterrichtsfreien Zeit (z.B. vor und nach dem Unterricht) und in den Ferien prinzipiell ein Schulsozialarbeitsangebot vorzuhalten und interessierten SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen den Zugang zu Beratungsgesprächen, Projekten und weiteren Angeboten der Schulsozialarbeit zu gewährleisten“* (Speck 2007, S. 84). Die Schulsozialarbeiter/-innen müssen also die Schlüssel für die Räume besitzen, um sie jederzeit nutzen zu können. Außerdem sollte die Gestaltung der Räume den Schulsozialarbeiter/-innen selbst überlassen werden. Obwohl Räume für eine gute und funktionierende Schulsozialarbeit nicht ausschlaggebend sind, sind sie dennoch von großer Bedeutung. Meistens stehen den Schulsozialarbeiter/-innen aber in der Praxis nicht genug Räumlichkeiten zur Verfügung (vgl. ebd., S. 83ff.). Oftmals wird den Schulsozialarbeiter/-innen ein Platz im Lehrerzimmer zugewiesen, was sehr beengend sein und zu Problemen führen kann (vgl. Coulin-Kuglitsch 2001, S. 89).

Neben der Anzahl der Räume ist auch die Ausstattung dieser von großer Bedeutung. Das Büro soll für Organisatorisches ausgestattet sein. Dazu wird ein Telefonanschluss, eine Internetverbindung, ein Computer und zahlreiche Fachliteratur und Broschüren benötigt (vgl. Speck 2007, S. 85; Coulin-Kuglitsch 2001, S. 89). In einem weiteren Raum muss es möglich sein, Einzelgespräche in vertraulicher Umgebung führen zu können. Daher sollte sich dieser Raum in der Einrichtung an Kindern und Jugendlichen orientieren. Im Gruppenraum muss Platz für ca. 20-25 Personen sein, wobei er die Möglichkeit der Umgestaltung bieten sollte. Ausgestattet sollte der Raum mit Spiel- und Arbeitsmaterialien und technischen Mitteln sein (vgl. Speck 2007, S. 85).

7.3 Ziele der SSA

Prinzipiell sind Schulsozialarbeiter/-innen Sozialarbeiter/-innen jene, die entweder ein Diplom-, einen Bachelor oder Masterabschluss haben und sich deshalb an die Leitlinien der Sozialarbeit anlehnen (vgl. Wagner/Kletzel 2013, o.S.).

Drilling definiert die Ziele der Schulsozialarbeit wie folgt: „[Das Ziel der Schulsozialarbeit ist es] Kindern und Jugendlichen Hilfestellungen im Entwicklungsprozess zu bieten. Diese Hilfestellungen können Auswirkungen auf die schulische Leistungsfähigkeit haben, müssen dies aber nicht“ (Drilling 2009, S. 96).

Bei der Schulsozialarbeit geht es also darum, die Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Eltern miteinzubeziehen und dabei die schulische und soziale Lebenswelt in Betracht zu ziehen. Dabei soll hauptsächlich präventiv gearbeitet werden, um eventuelle unzufriedenstellende Angelegenheiten zu analysieren und zu beheben. Außerdem soll soziale Ausgrenzung möglichst vermindert werden, indem die individuellen Fähigkeiten eines/einer jeden Schülers/Schülerin weiterentwickelt werden (vgl. Margreiter/Pichler/Steixner-Buisson 2016, S.9).

7.4 Zielgruppe der Schulsozialarbeit

Zur Zielgruppe der Schulsozialarbeit zählen sowohl die Lehrer/-innen, die Schüler/-innen als auch die Eltern (vgl. Wagner/Kletzel 2013, o.S.).

Dabei sind die Schüler/-innen die primäre Zielgruppe. Sie sollen im Zuge der Beratung bei folgenden Themen unterstützt werden (Margreiter/Pichler/Steixner-Buisson 2016, S.10):

- „bei persönlichen, familiären und schulischen Fragen und Problemen
- bei Problemen bzw. Konfliktsituationen mit anderen SchülerInnen
- bei Problemen bzw. Konfliktsituationen mit LehrerInnen
- bei individuellen, familiären oder sozialen Krisensituationen“.

Besonders die Kooperation mit dem Lehrkörper stellt einen wichtigen Aspekt in der Schulsozialarbeit dar. Die Lehrer/-innen werden über alle Tätigkeiten und Projekte der Schulsozialarbeiter/-innen informiert und besonders Kindern oder Jugendlichen mit bestimmten Einschränkungen oder persönlichen Schwierigkeiten wird von Seiten der Schulsozialarbeiter/-innen Hilfestellung angeboten. Sobald es zu einem Ernstfall

kommen sollte, bei dem ein konfliktlösendes Gespräch nötig ist, kann die Schulsozialarbeit als Vermittler zwischen Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Eltern fungieren und wirkt zugleich entlastend für den Lehrkörper.

Einen weiteren wichtigen Aspekt umfasst die Elternarbeit. Die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten lernen die Schulsozialarbeiter/-innen kennen und können jederzeit mit Fragen oder Anliegen zu ihnen kommen, wodurch die Eltern wiederum entlastet werden können. Die Schulsozialarbeit kann auch bei aufklärenden Gesprächen zwischen den Lehrern/-innen und Eltern hilfreich sein. Die Schulsozialarbeiter/-innen nehmen dazu an den Elternsprechtage teil und stehen auch für Einzelgespräche zur Verfügung (vgl. ebd., S.10f.).

Es gibt auch zahlreiche andere schulische Unterstützungsangebote, die sich aber dennoch von der Schulsozialarbeit unterscheiden. Um den Unterschied besser zu verdeutlichen, dient die nachfolgende Tabelle:

	Zielgruppen	Zielsetzung	Methoden
Schulsozial- arbeiterInnen	SchülerInnen Lehrkräfte Eltern	Hilfestellung im Entwicklungsprozess für Kinder und Jugendliche	Soziale Einzelfallhilfe Soziale Gruppenarbeit Gemeinwesenarbeit
Beratungs- lehrerInnen	Erzieherisch und emotional inadäquat versorgte sowie von Krisen betroffene Kinder und Jugendliche Verhaltens- auffällige SchülerInnen Lehrkräfte Eltern	Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten bei SchülerInnen	Einzelbetreuung Kleingruppen Gespräche mit Eltern und Kindern Begleitung von SchülerInnen
Schul-psycho- logInnen	SchülerInnen mit Defiziten Lehrkräfte Eltern	Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Gemeinschaft von SchülerInnen	Beratung Begleitung Behandlung Untersuchungs- und Sachverständigen- tätigkeit

Abbildung 9: Ergebnisse bezüglich des Vergleichs von Zielgruppen, Zielsetzung und Methoden (Quelle: Wagner/Kletzel 2013, o.S.; Eigendarstellung).

7.5 Gewaltpräventive Methoden und Angebote

Die Schulsozialarbeit knüpft an das methodische Vorgehen der Sozialen Arbeit an und arbeitet somit häufig mit den Methoden der Einfallhilfe und der Gruppenarbeit, wobei die Einzelfallhilfe an Schulen deutlich öfter von Schüler/-innen in Anspruch genommen wird als die Gruppenarbeit. Dabei wird sowohl besonders häufig die Einzelberatung als auch Gruppenberatung und Konfliktschlichtung von den Schulsozialarbeiter/-innen eingesetzt. Die dritte Methode der Sozialen Arbeit, die Gemeinwesenarbeit, nimmt in den Ansätzen der österreichischen Schulsozialarbeit einen eher kleinen Bestandteil ein, jedoch soll in diesem Kapitel auch auf diese näher eingegangen werden (vgl. Tamandl 2012, S. 79).

Themen wie Gewalt, sei es psychische, körperliche, oder sexualisierte Gewalt, sind an Schulen weltweit verbreitet, und stehen häufig im Mittelpunkt der Arbeit von Schulsozialarbeiter/-innen. In der Unterstützung von Schüler/-innen ist es die Aufgabe der Schulsozialarbeiter/-innen vorerst darüber nachzudenken, wie dieses Themengebiet innerhalb der Schule aufgegriffen werden kann. Zudem soll es in der Bearbeitung des Themas Gewalt nicht darum gehen, als ersten Schritt unzählige Interventionsformen von Seiten der Schulsozialarbeit anzubieten, sondern dass Überlegungen getroffen werden, bei welchem wirksame und konfliktfähige Berührungspunkte zum Ansetzen geschaffen werden können. Heiner (2010) spricht bei solchen Überlegungen von einer salutogenetischen Sichtweise, welche den Prinzipien der Sozialen Arbeit entsprechen (vgl. Heiner 2010, S. 42f.). Im Gegenteil dazu nimmt die Schule eine eher pathogenetische Sichtweise ein, welche eher den Ansatz der Defizitorientierung vertritt. Diese unterschiedlichen Perspektiven setzten den Rahmen für Interventionen innerhalb bzw. außerhalb der Schule (vgl. Von Spiegel 2006, S. 127ff.). Um eine Grenze entlang der Interventionsformen ziehen zu können, ist es wichtig, dass die Rahmenbedingungen von beiden Seiten akzeptiert werden, denn nur so kann eine Transformation von der eher pathogenetischen zu einer salutogenetischen Perspektive entstehen. Durch diese Perspektive würde sich das Spektrum von den Interventionsformen wesentlich erweitern und es könnten themenspezifische Interventionsformen angeboten werden, denn diese können nur dann der präventiven Arbeit dienen, wenn eine salutogenetische Perspektive eingenommen werden kann (vgl. Weidinger 2012, S. 129). Diese erweiterte Form von Intervention hat die Aufgabe, an problematische Themen genau anzuknüpfen, diese zu bearbeiten und einen Beitrag zu der Auseinandersetzung mit Problemsituationen der Schüler/-innen zu leisten (vgl. Drilling 2009, S. 106f.).

7.5.1 Einzelfallhilfe und Beratung

Einzelfallhilfe umfasst immer Einzelgespräche bzw. Einzelberatungen, welche, wie auch die anderen Interventionsformen, auf verschiedene Weise entstehen können. Es könnte z.B. sein, dass ein/-e Schüler/-in aufgrund eines Vorfalles von einer Lehrer/-in zur Schulsozialarbeiter/-in gebracht wird, es kann aber auch auf Eigeninitiative des/der Schülers/Schülerin, aufgrund eines Problems oder einer persönlichen Angelegenheit, ein Aufsuchen des/der Schulsozialarbeiters/Schulsozialarbeiterin erfolgen. Überdies wird in der Schulsozialarbeit versucht, integrierte Beratungsweisen anzubieten, welche die Eltern und Lehrer/-innen zur Aufarbeitung eines Problems miteinbeziehen (vgl. Weidinger 2012, S. 135).

Wichtiger Bestandteil der Einzelberatung ist es, das Verhältnis zwischen Schüler/-innen und sozialer Umwelt zu beleuchten, denn das Ziel der Beratung ist es, ein besseres Gleichgewicht dieser zu erreichen. Den Ausgangspunkt stellen dabei die Stärken, das Verhalten, die Perspektiven sowie die Emotionen des/der Schülers/Schülerin dar. Die Einzelberatung setzt als ersten Schritt die Beleuchtung des Problems oder des Anliegens in den Fokus. Laut Drilling (2001) *„(...) geht es darum, mit der Schülerin oder dem Schüler die aktuelle Situation zu analysieren und Informationen zu den objektiven Gegebenheiten und den subjektiven Empfindungen zu sammeln“* (Drilling 2001a, S. 39). Bei Involviertheit von anderen Personen in die Problematik können Informationen bei diesen eingeholt werden, falls es erforderlich ist. So kann der/die Schulsozialarbeiter/-in die Situation aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten. Der nächste Schritt der Schulsozialarbeit umfasst, gemeinsam mit dem/der Schüler/-in eine Veränderung der Problematik zu bewirken. Dazu können Ziele gemeinsam formuliert werden, welche zu den eigenen, erbrachten Leistungen des/der Schüler/-in innerhalb des Prozesses zählen. Das allgemeine Ziel des Hilfevorgangs ist es, die problematische Situation des Hilfe Suchenden abzumildern (vgl. ebd., S. 39). Einzelberatungen hinsichtlich themenspezifischer Intervention könnten z.B. Mailberatungen oder Chatberatungen umfassen. Ein großer Vorteil solcher Interventionsformen liegt bei dem niederschweligen Zugang zu diesen, denn diese sind fast für jeden Jugendlichen in den Alltag integrierbar. Besonders wichtig bei Mail- und Chatberatungen sind von Seiten der Schulsozialarbeit die Regeln für diese Beratung festzulegen und diese dem/der Mailpartner/-in auch konkret zu verstehen zu geben. Mail- und Chatberatung können auf Seiten der Schüler/-innen als eine Form von einer ersten, vertraulichen

Kommunikationsmöglichkeit mit der Schulsozialarbeit genutzt werden. Sie kann jedoch auch als Chance genutzt werden, sich alle Probleme von sich zu schreiben, welche für den/die Schüler/-in mündlich ein Tabuthema sind (vgl. Weidinger 2012, S. 133).

Somit ist die Aufgabe der Schulsozialarbeiter/-innen in der Einzelfallhilfe, „(...) *differenzierte Unterstützungsinstrumentarien, um Schülerinnen und Schüler passgenaue, zielgerichtet Hilfen anbieten zu können (z.B. Case-Management, Förderplan, Lern-Coaching)*“ (Kooperationsverband Schulsozialarbeit 2009, S. 43) zu entwickeln.

7.5.2 Gruppenarbeit

In der Gruppenarbeit werden verschiedene angebotene Maßnahmen, welche unterschiedliche Intentionen und Organisationsweisen verfolgen, zusammengebracht. Es werden z.B. geschlechts- oder themenspezifische Aktivitäten angeboten, welche an einem Thema z.B. Mobbing orientiert sind. So können den Schüler/-innen von konkreten, geschlechtsorientierten Beratungsangeboten für Burschen und Mädchen, z.B. zum Thema sexuelle Gewalt, bis hin zu der Aufarbeitung von bestimmten Themen, viele verschiedene Möglichkeiten geboten werden (vgl. Kooperationsverband Schulsozialarbeit 2009, S. 38). Gruppenangebote bieten Schüler/-innen die Chance, „*durch eigenes Handeln in der Gruppe und bewusst gestaltetes Feedback die eigenen Handlungsspielräume, soziale Kompetenzen und die eigene Reflexivität zu erweitern*“ (Ader/Tölle 2011, S. 216). Wichtiger Bestandteil der Gruppenarbeit ist es, die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schüler/-innen gegenüberzustellen, denn diese können in keinem anderen Setting so gut reflektiert werden (vgl. ebd., S. 216f.). Zudem können innerhalb der Gruppenarbeit Angebote zum Ausbau der eigenen bzw. sozialen Kompetenzen dazu beitragen, Gewalt an Schulen vorzubeugen bzw. zu vermindern. Weiters zählen zu den Arbeitsbereichen der Schulsozialarbeit, innerhalb der sozialen Gruppenarbeit auch Klassenangebote, entweder zu ausgewählten Themen oder allgemein als Unterstützung für Lehrer/-innen bei Projekttagen oder bei der Kriseninterventionen (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 38). Die Aufgabe der Schulsozialarbeit bei der Krisenintervention ist es, Schüler/-innen in Krisen Halt zu geben und eine rasche Intervention einzuleiten. Des Öfteren zeigen sich Probleme von Schüler/-innen schon über eine längere Zeitspanne und werden bereits von den Lehrer/-innen und anderen Klassenkameraden wahrgenommen (vgl. Coulin- Kuglitsch 2001, S. 85f.). Deshalb ist es sinnvoll, an Schulen präventiv gegen die Weiterentwicklung von Krisen durch die „*Verbesserung des Schulklimas*“ und der „*gezielten Verstärkung positiver Leistungen*“

zu arbeiten (Sonneck 2000, S. 126). Zudem kann in der sozialen Gruppenarbeit auch auf die Methode der Peer-Mediation, also auf die Konfliktschlichtung zurückgegriffen werden. Diese kann bei Konflikten innerhalb einer Klasse als wichtige Hilfestellung angesehen werden, denn sie kann bei der Schlichtung von Streitereien zwischen Schüler/-innen ansetzen (vgl. Coulin- Kuglitsch 2001, S. 87). Laut Davenport (2000), geht es bei der Peer-Mediation *„(...) nicht darum, Konflikte zu vermeiden, sondern sich die Fähigkeiten früh in der Schule anzueignen, um sie bestmöglich auszutragen“* (Davenport 2000, S. 208).

Überdies werden von Schulsozialarbeiter/-innen und Schüler/-innen auch Angebote der Freizeitpädagogik gemeinsam entwickelt, um diese an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler/-innen anzupassen. So können gruppenspezifische Prozesse gefördert werden und z.B. Freizeitgruppen oder Lerngruppen entstehen (vgl. Coulin- Kuglitsch 2001, S. 86).

Anlehnend an den Kooperationsverband Schulsozialarbeit (2009) kann zusammenfassend gesagt werden, dass *„[d]ie Anwendung gruppenpädagogischer Methoden (...) es Schulsozialarbeiter [erlaubt], in unterschiedlichen Settings (Klassenverbände, Lerngruppen, Freizeitgruppen, Arbeitsgemeinschaften u.a.m.) jeweils angemessene Angebote zu machen und gruppenspezifische Prozesse anzuregen und zu begleiten“* (Kooperationsverband Schulsozialarbeit 2009, S. 43).

7.5.3 Gemeinwesenarbeit

„Wenn vielbeschworene Ganzheitlichkeit Sozialer Arbeit als Arbeitsprinzip sozialpädagogischen/-arbeiterischen Handelns einen konkreten, handlungsanleitenden Sinn haben soll, dann als Hinweis auf ein methodisches Vorgehen, bei dem zwischen sozialen Einheiten kleinerer und mittlerer Größenordnung (...) Beziehungen hergestellt, unterstützt und verbessert werden“ (Heiner 1995, S. 124). Demnach liegen das Umfeld der Schule, also kulturelle und soziale Institutionen, die Kooperation mit Einrichtungen der Jugend(sozial)arbeit sowie die Behandlung von gemeinwesenorientierten Schwierigkeiten und Angelegenheiten im Fokus der Gemeinwesenarbeit und können somit Themenschwerpunkt bei schulsozialarbeiterischen Präventionen bzw. Interventionen sein. Für die Schüler/-innen bedeuten solche Projekte eine unmittelbare Auseinandersetzung mit lebensweltorientierten Problemen und Entwicklungen (vgl. Coulin- Kuglitsch 2001, S. 88).

Die Vernetzung mit außerschulischen Institutionen ist gerade dann für die Schulsozialarbeit von Bedeutung, wenn sich mehrere Helfersysteme mit den Problemen eines/einer Schülers/Schülerin befassen. In solchen Situationen ist es die Aufgabe der Schulsozialarbeit, sich genau mit den anderen Institutionen abzusprechen und zu verständigen, um gemeinsam die nächsten Schritte einleiten zu können (vgl. ebd., S. 88.). Nach Grossmann (1987) ist es die Aufgabe von Schulsozialarbeiter/-innen, *„die außerschulischen Erfahrungen und Lernmöglichkeiten zu nutzen, (...) gemeinsam mit den Jugendlichen negative Erfahrungen zu verarbeiten und sie bei der Bewältigung von Anforderungen außerhalb der Schule zu unterstützen und zu beraten“* (Grossmann 1987, S. 175).

7.6 Grundsätze der Schulsozialarbeit

In der Fachliteratur sowie in den unterschiedlichen Konzepten von Schulsozialarbeit werden die Grundsätze und Handlungsprinzipien sehr unterschiedlich benannt. Wird Schulsozialarbeit als ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe verstanden, so ist es unabdingbar, diese anlehnend an die Grundsätze und Handlungsprinzipien der Jugendhilfe zu verstehen (vgl. Speck 2007, S. 66).

Speck (2007) nennt elf Grundsätze, welche von den Schulsozialarbeiter/-innen beachtet werden müssen (Speck 2007, S. 67):

- *„Eine Präventive Ausrichtung,*
- *eine sozialpädagogische Dienstleistungsorientierung,*
- *eine Vielfalt an Inhalten, Methoden und Arbeitsformen,*
- *eine Zusammenarbeit und Abstimmung der Träger über die Angebote,*
- *eine Freiwilligkeit der Adressaten bei der Inanspruchnahme von Leistungen,*
- *ein Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten,*
- *eine Begleitung der Kinder und Jugendlichen an allen sie betreffenden Entscheidungen,*
- *ein Schutz der Privatgeheimnisse und Sozialdaten von KlientInnen,*
- *der Vorrang des Elternrechts,*
- *ein Schutzauftrag der Jugendhilfe und des Staates bei Kindeswohlgefährdung sowie*
- *der Anspruch eines offensiven Handelns“.*

Drilling (2001) hingegen nennt sechs Grundsätze der Schulsozialarbeit, von denen wiederum auf die Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit geschlossen werden kann, wobei diese nach Speck (2007) nicht unbeschränkt, sondern lediglich als Maßstab für das professionelle Handeln der Schulsozialarbeiter/-innen gelten (vgl. Speck 2007, S. 70). Im Konzept der Schulsozialarbeit Tirol wird zusätzlich zu den genannten Grundsätzen von Drilling (2001) der Grundsatz der Niederschwelligkeit beschrieben (vgl. Margreiter/Pichler/Steixner-Buisson 2016, S. 12).

7.6.1 Prävention

Nach Drilling (2001) setzt die präventive Arbeit der Schulsozialarbeiter/-innen in der Unterstützung der Schüler/-innen bei individuellen und sozialen Problemlagen an, d.h., dass sie bereits präventiv, vor Eintreten eines unerwünschten Vorfalls, mit den Schüler/-innen arbeiten. Wobei vor allem in der präventiven Arbeit die frühzeitige Miteinbeziehung der Lehrer/-innen, Eltern und Bezugspersonen bedeutend ist (vgl. Drilling 2001b, S.105f.).

Im Konzept der Schulsozialarbeit Tirol wird festgehalten, dass *„Schulsozialarbeit (...) über die bloße Informationsarbeit in Schulklassen hinaus [geht] und sieht Prävention v.a. im Ernstnehmen der Fragen und Probleme von SchülerInnen und in einer adäquaten Umgangsweise mit den Gefühlen und Überforderungen von Kindern und Jugendlichen. Letztere werden in dieser präventiven Sichtweise als Menschen mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben gesehen, bei deren Bewältigung sie oft Unterstützung brauchen“* (Margreiter/ Pichler/Steixner-Buisson 2016, S. 12), wobei Präventionsarbeit im Einzel-, als auch im Gruppensettings stattfinden kann und sie sich die soziale Kompetenz der Schüler/-innen zu stärken zum Ziel gemacht hat (vgl. ebd. S. 13).

Grundsätzlich wird in der Schulsozialarbeit zwischen zwei Präventionsformen unterschieden. Zum einen wird von der primären Prävention gesprochen, welche auf die Beseitigung bzw. Beeinflussung von Ursachen späterer Vorfälle abzielt bzw. versucht, diese soweit zu beeinflussen, dass die Störung nicht eintritt. Zudem zielt die primäre Form von Prävention auf das Besprechen von unterschiedlichen Themen wie z.B. Sexualität mit den Schüler/-innen ab. Wobei nicht eine bestimmte Gruppe von Schüler/-innen angesprochen werden soll, wie z.B. Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, sondern es gilt dabei, alle Schüler/-innen auf ein bestimmtes Thema anzusprechen und sie

dahingehend zu sensibilisieren. Ausgehend von Primärpräventionen können Annäherungen an die Einzelfallhilfe entstehen (vgl. Drilling 2001b, S. 105f.).

Zum anderen wird von der sekundären Prävention gesprochen. Diese umfasst die Aufarbeitung eines bereits aufgetretenen Problems, wie z.B. wenn Lehrer/-innen von Gewaltvorfällen in einer Klasse erzählen. Der/Die Schulsozialarbeiter/-in wird in solchen Fällen versuchen abzuwägen, mit welchen Methoden es am sinnvollsten ist, solch ein Thema aufzugreifen. Steht das gewaltsame Handeln eines/einer Schüler/-in innerhalb der Klasse im Mittelpunkt, so wird ein gemeinsames Gespräch mit allen Schüler/-innen der Klasse am sinnvollsten erscheinen, wobei danach an weiteren Problemlösungsansätzen angeknüpft werden kann (vgl. ebd., S. 106).

Zudem beschreibt Speck (2007) die präventive Ausrichtung nicht nur als Grundsatz, sondern zusätzlich als ein allgemeines Handlungsprinzip der Schulsozialarbeit:

„Für die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen bedeutet dies, sich in der Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit LehrerInnen für positive Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen einzusetzen, Räume zur persönlichen Entfaltung für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen sowie Beratungsangebote, vorbeugende Hilfe und Vernetzungsstrukturen zu entwickeln, die es Kindern und Jugendlichen erleichtern, mit anforderungsreichen Lebenssituationen und –lagen in- und außerhalb von Schule zurechtzukommen“ (Speck 2007, S. 68).

7.6.2 Ressourcenorientierung

Eine weiterer Grundsatz der Schulsozialarbeit orientiert sich an den Ressourcen der Schüler/-innen bzw. von Gruppen, wobei in der ressourcenorientierten Arbeit insbesondere bei den Stärken der Schüler/-innen angesetzt wird, um sie so in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu fördern. Sie hat demnach zum Ziel *„den Lern- und Leistungsort Schule um den Lebens- und Erfahrungsraum Schule zu erweitern“* (Drilling 2001b, S. 106).

In der ressourcenorientierten Arbeit stehen die schulischen Leistungen der Schüler/-innen nicht im Vordergrund, vielmehr wird versucht, den Schüler/-innen einen Zugang zu ihren Fähigkeiten zu ebnen (vgl. ebd., S. 106).

7.6.3 Beziehungsarbeit

Die Beziehungsarbeit ist in schulsozialarbeiterischen Tätigkeiten unabdinglich, denn der Aufbau einer Beziehung bildet ein Fundament, auf dem das Angebot der

Schulsozialarbeit beruht. Dabei spielt nicht nur die Beziehung zu den Schüler/-innen eine bedeutende Rolle, sondern auch zu den Eltern und Lehrer/-innen, um so ein besseres Schulklima gewährleisten zu können.

Zum einen versuchen Schulsozialarbeiter/-innen Beziehungen zu einzelnen Personen aufzubauen, zum anderen versuchen sie einen Beitrag zur Verbesserung von sozialen Beziehungen in Gruppen zu leisten (vgl. Drilling 2001b, S. 107). Speziell für Schüler/-innen, welche mit Beziehungsabbrüchen konfrontiert worden sind, sind tragfähige Beziehungen für ihre weitere Entwicklung von großer Bedeutung (vgl. Coulin-Kuglitsch 2006, S. 100). So wird mit der Methode der sozialen Gruppenarbeit häufig versucht, das Wahrnehmen von eigenen und von fremden Befindlichkeiten in den Vordergrund zu stellen. Ziel dieser Methode ist es, den Schüler/-innen einen Raum zu geben, um eigene Gefühle auszudrücken sowie zeitgleich Gefühle von anderen Personen wahrnehmen zu können. Diese Fähigkeit ist das Fundament eines empathischen Beziehungsaufbaus.

Im Hinblick auf die Eltern versuchen Schulsozialarbeiter/-innen, diesen bei der Erziehung im Sinne der Ressourcenorientierung zu helfen. Dabei ist die Achtung des Problems der Eltern von Bedeutung, denn Eltern, die mit den Schulsozialarbeiter/-innen in Kontakt treten, öffnen sich für diese und nehmen Hilfestellungen an (vgl. Drilling 2001b, S. 107).

7.6.4 Prozessorientierung

Die Schulsozialarbeit bietet Schüler/-innen, welche sich in schwierigen Lebenslagen befinden, niederschwellige Angebote, von der Beratung bis hin zu Interventionsangeboten an, um sie so bei ihrem persönlichen Lösungsweg zu unterstützen.

Die Anzahl der Themen, warum Schüler/-innen in Erstkontakt mit Schulsozialarbeiter/-innen treten, ist unendlich lang, wobei das am Anfang angesprochene Thema oft nicht der eigentliche Grund ist, warum Schüler/-innen Hilfe suchen. Nun kommt die Frage auf, wie es den Schulsozialarbeiter/-innen gelingt, den eigentlichen Grund zu erkennen. Die erste Antwort wäre wohl ihre bestimmte Form des Fragens, Zuhörens und des Kommunizierens. Allerdings steht in diesem Zusammenhang auch die prozessorientierte Arbeit der Schulsozialarbeit im Vordergrund. Der Vorsatz dabei gilt: *„[w]er etwas verändern will, muss sich Zeit nehmen, genau hinzuhören und bereits kleine Veränderungen als Erfolg zu sehen“* (Drilling 2001b, S. 108).

Dieser Veränderungsprozess bedeutet für den/die Schüler/-in, einen langen Weg einzuschlagen, welcher regelmäßige Beratungen mit der/den Schulsozialarbeiter/-in miteinschließt. In diesen Beratungen werden nicht nur die Befindlichkeiten des/der Schüler/-in reflektiert, sondern auch Verhaltensveränderungen innerhalb seines/ihrer sozialen Umfeldes besprochen. Der/die Schüler/-in hat das Ziel der Beratung dann erreicht, wenn er versucht, den Prozess selbst zu übernehmen und somit Erfolge wahrzunehmen (vgl. ebd., S. 109).

7.6.5 Methodenkompetenz

Grundsätzlich arbeitet die Schulsozialarbeit nach den Methoden der Sozialen Arbeit, also nach der Einzelfallhilfe, der sozialen Gruppenarbeit und der Gemeinwesenarbeit. In diesen Sinne reicht das Methodenrepertoire von Schulsozialarbeiter/-innen von Einzel-, bis Gruppenberatungen, Gruppenarbeiten sowie Projektarbeiten, von Konfliktmoderation bei Konflikten zwischen Schüler/-innen sowie zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen und Eltern und Schüler/-innen, bis hin zu Kriseninterventionen und gemeinwesenorientierter sowie sozialraumorientierter Arbeit mit den Schüler/-innen (vgl. Drilling 2001b, S. 110), wobei die Methoden der Schulsozialarbeit in einem der vorhergehenden Kapitel bereits spezifischer erläutert wurden.

7.6.6 Systemorientierung

Im Grundsatz der Systemorientierung spielt nicht nur die Wirkung von Schulsozialarbeit im System Schule eine Rolle, sondern auch die Lösungswege, welche über dieses System hinaus schreiten d.h., dass Lösungsansätze immer an die verschiedenen Rollen der Person sowie an deren Kontakte zu anderen Personen in verschiedenen Systemen anknüpfen. Wird z.B. ein/-e Schüler/-in aufgrund gewalttätigen Handelns zur Schulsozialarbeiter/-in geschickt, dann lässt sich dieses Verhalten nicht ausschließlich auf den/die Schüler/-in zurückschließen, denn *„[s]ystemisches Arbeiten in der Schulsozialarbeit heißt den gewalttätigen Schüler als Mitglied eines sozialen Systems zu betrachten, das je nachdem, wo er sich bewegt, unterschiedliche Rollen hat. So kann der schulische Gewalttäter in der Familie die Rolle des Gewaltopfers haben, im Sportverein die Rolle des Einzelgängers und in der Gleichaltrigengruppe die Rolle des Handlangers“* (Drilling 2001b, S. 112).

Die Aufgabe der Schulsozialarbeiter/-innen ist es, sich ein Bild der verschiedenen Rollen des/der Schülers/Schülerin zu machen, indem sie versuchen, sich ihnen in

Einzelgesprächen oder Klassenarbeiten anzunähern. Zudem ist die Miteinbeziehung der Eltern und anderer Bezugspersonen innerhalb des Veränderungsprozesses von großer Wichtigkeit, denn so kann möglicherweise auch auf Überforderungssituationen der Eltern zurückgeschlossen werden (vgl. ebd., S. 112).

7.6.7 Niederschwelligkeit

Im Grundkonzept der Schulsozialarbeit Tirol bezieht sich Niederschwelligkeit grundsätzlich auf Angebote der Einzelfallhilfe. So halten die Autor/-innen des Konzeptes fest: *„Ziel der Schulsozialarbeit ist es, direkt an den Schulen, also vor Ort, ansässig zu sein, im Schulhaus präsent zu sein, sodass ohne vorherige Vereinbarungen auch Kriseninterventionen möglich sind oder Kinder und Jugendliche die SchulsozialarbeiterInnen direkt ohne vorherige Anmeldung aufsuchen können“* (Margreiter/Pichler/Steixner-Buisson 2016, S. 12).

Solch eine Auffassung von Niederschwelligkeit begrenzt sich nicht ausschließlich auf den räumlichen Faktor von Schulsozialarbeit, sondern lässt auch erkennen, dass es trotz allzeit offenen Bürotüren und diversen, angebotenen Hilfeleistungen immer noch eine Schwelle geben kann. Eine Schwelle, die nicht nur das Eingestehen eines Problems beinhaltet, sondern zusätzlich die Offenbarung an eine andere Person (vgl. Baier/Heeg 2011, S. 147). Daher betont Coulin-Kuglitsch (2006), dass die niederschwellige Erreichbarkeit von Schulsozialarbeiter/-innen sehr wichtig ist, denn das bietet den Schüler/-innen die Möglichkeit, eine Vertrauensbasis aufzubauen, um sensible Themen ansprechen zu können (vgl. Coulin-Kuglitsch 2006, S. 100).

7.7 Allgemeine Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit

Die Konzepte von Schulsozialarbeit haben Zielvorgaben, welche in der Praxis versucht werden müssen umzusetzen (vgl. Ader/Tölle 2011, S. 213). Hinter diesen Zielen stehen Handlungsprinzipien, welche das methodische Handeln der Schulsozialarbeiter/-innen prägen. Diese Handlungsprinzipien werden nach Baier und Heeg (2011) als grundlegende Einstellungen und Haltungen verstanden (vgl. Baier/Heeg 2011, S. 73). Im Zuge der Beschreibung der allgemeinen Handlungsprinzipien von Schulsozialarbeit wird in der Fachliteratur sehr oft auf das Konzept der Lebensweltorientierung verwiesen. Nach Ganzer (2012) äußert sich die Orientierung an den Lebenswelten der Schüler/-innen konkret daran, *„dass sie mit dem Ziel, den Schulalltag und dessen Bewältigung*

gelingender zu gestalten, ganz bewusst die bestehende Alltagssituation innerhalb und außerhalb der Schule miteinbeziehen, die Ressourcen der einzelnen SchülerInnen wie auch der Klassen respektieren und im lösungsorientiertem Handlungsspielraum berücksichtigen“ (Ganzer 2012, S. 112).

Das Konzept der Lebensweltorientierung enthält sechs Strukturmaxime, welche weitgehend als Leitbild der Jugendhilfe fungieren und in Zusammenführung mit den Überlegungen des achten Jugendberichtes (1990) als allgemeine Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit gelten (vgl. Speck 2007, S. 67). Im Anschluss werden die sechs Strukturmaxime und dessen Konsequenzen für die Schulsozialarbeit näher erläutert, wobei das allgemeine Handlungsprinzip der Prävention bereits im vorhergehenden Kapitel als Grundsatz beschrieben wurde.

7.7.1 Handlungsprinzip Dezentralisierung/Regionalisierung

Das Prinzip der Dezentralisierung ist durch die Arbeit der Schulsozialarbeiter/-innen innerhalb der Institution Schule, in keinem anderen Feld der Jugendhilfe so gut verwirklicht. Das Prinzip der Regionalisierung versucht, eine schulische sowie außerschulische Kooperation zu gewährleisten und diese gewonnene Partnerschaft innerhalb der Schule sowie der Region miteinzubeziehen (vgl. Speck 2007, S. 68).

7.7.2 Handlungsprinzip der Alltagsorientierung

Das Handlungsprinzip der Alltagsorientierung beschreibt den Zugang von Kindern, Jugendlichen und Eltern zu den Angeboten von Schulsozialarbeit bzw. dessen Integrierbarkeit in den Alltag. Um eine möglichst breite Zielgruppe anzusprechen sind auf Zugangsbarrieren wie z.B. spezifische Sprechzeiten oder eine Voranmeldung von Seiten der Schulsozialarbeiter/-innen weitgehend zu verzichten. Zudem kann innerhalb dieses Prinzips auf die Systemorientierung verwiesen werden, da eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Systeme, in dem sich die Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Eltern bewegen und die Beziehungen innerhalb dieser Systeme von Bedeutung ist (vgl. Speck 2007, S. 68).

7.7.3 Handlungsprinzip der Integration-Normalisierung

Dieses auf Integration und Normalisierung basierende Handlungsprinzip beruht auf der Berücksichtigung aller Jugendlichen und verweist darauf, keine Differenzierungen bzw. keine Spezialisierung auf bestimmte Gruppen von Jugendlichen bzw. auf einzelne

Jugendliche zu machen. Werden diese beiden Prinzipien in der Arbeit der Schulsozialarbeiter/-innen geachtet, dann „*sollte Schulsozialarbeit darauf ausgerichtet sein a) als die Jugendhilfeeinrichtung am Ort Schule prinzipiell alle Kinder, Jugendlichen, Eltern und Lehrer zu erreichen, b) nicht „normalen“ Strategien der Lebensbewältigung und Lebenseinstellung offen gegenüberstehen, c) strukturelle Integrationshemmnisse innerhalb von Schule und unangebrachte Anpassungserwartungen zu erkennen und thematisieren sowie d) integrierend zu wirken, ohne eine Anpassung bei den Adressaten zu beanspruchen*“ (Speck 2007, S. 69).

Zudem sollen die Schulsozialarbeiter/-innen beachten, mit ihren Angeboten keine Personen zu benachteiligen (vgl. ebd., S. 69).

7.7.4 Handlungsprinzip der Partizipation

Ein weiteres bedeutendes und in der Literatur häufig genanntes Handlungsprinzip der Schulsozialarbeit ist die Partizipation, also das aktive Beteiligen der Schüler/-innen bei der Organisation und der Ausführung von Tätigkeiten. Heimgartner (2004) beschreibt dies als gemeinsame Gestaltung der Angebote von Schulsozialarbeit, um so den Schüler/-innen zu ermöglichen, ihre eigenen Ideen und Intentionen miteinfließen zu lassen (vgl. Heimgartner 2004, S. 593). Ganzer (2012) beschreibt den Prozess der Partizipation ebenso als Mitentscheidung, Mitgestaltung sowie als Mitverantwortung der Schüler/-innen bei der Entwicklung von Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit (vgl. Ganzer 2012, S. 112).

7.7.5 Handlungsprinzip der Hilfe und Kontrolle

Diesen beiden Prinzipien können sich weder die Schulsozialarbeit noch andere Felder der Jugendhilfe entziehen, denn zum einen umfasst die Arbeit der Schulsozialarbeit eine Bereitstellung von Angeboten und Hilfen, zum anderen stehen der Arbeit der Schulsozialarbeiter/-innen den kontrollierenden Vorstellungen der Schule, der Politik und der Gesellschaft gegenüber (vgl. Speck 2007, S. 69). So wird im § 22 des Kinder- und Jugendhilfegesetz (2017) festgehalten:

„Ergibt sich insbesondere aufgrund von Mitteilungen über den Verdacht der Gefährdung des Kindeswohls gemäß § 37 oder aufgrund einer berufsrechtlichen Verpflichtung sowie aufgrund glaubhafter Mitteilungen Dritter der konkrete Verdacht der Gefährdung von Kindern und Jugendlichen, ist die Gefährdungsabklärung unter Berücksichtigung der Dringlichkeit umgehend einzuleiten, um das Gefährdungsrisiko einzuschätzen“

(Bundeskanzleramt Österreich 2017, o.S.). In diesem Zusammenhang spricht Staub-Bernasconi (2007) vom sogenannten Tripelmandat, bei welchem der/die Professionelle als Vermittler zwischen Schüler/-innen und der Schule, Politik und Gesellschaft fungiert (vgl. Staub-Bernasconi 2007, S. 139f.).

Um eine kompetente Hilfestellung leisten zu können, ist es unabdinglich, dass Schulsozialarbeiter/-innen möglichst frei arbeiten können und ausschließlich der sozialpädagogischen Tätigkeit verpflichtet sind (vgl. Speck 2007, S. 70).

7.7.6 Freiwilligkeit

Das Prinzip der Freiwilligkeit wird von Vertreter/-innen der Jugendarbeit umfassend diskutiert und im Bereich der Schulsozialarbeit als Basis einer gelingenden, guten und erfolgreichen Praxis angesehen. Heimgartner (2004) hebt das Prinzip der Freiwilligkeit besonders hervor, da die Schüler/-innen das Angebot der Schulsozialarbeiter/-innen aus persönlichem Interesse aufsuchen, jedoch diese jederzeit wieder verlassen können. In diesem Zusammenhang verweist Heimgartner (2004) auf die Wichtigkeit der Aushandlung von Vereinbarungen (vgl. Heimgartner 2004, S. 593).

Innerhalb der Schulsozialarbeit hat das Prinzip der Freiwilligkeit zwei Gesichter: Einerseits sind die Schulsozialarbeiter/-innen aktiv an dem Schulgeschehen beteiligt und dessen Besuch für die Schüler/-innen geschieht weitgehend nicht auf freiwilliger Basis. Andererseits werden von Seiten der Schulsozialarbeit verschiedene Angebote für unterschiedliche Zielgruppen bereitgestellt, wobei das Prinzip der Freiwilligkeit in diesem Fall verschiedene Bedeutungen hat (vgl. Baier/Heeg 2011, S. 150).

Im Rahmen der Einzelfallhilfe wird laut Drilling (2001) „*zwischen der Anbahnung des Erstkontaktes und der Inanspruchnahme der Angebote der Schulsozialarbeit unterschieden*“ (Drilling 2001b, S. 113). Während Erstkontakte der Schulsozialarbeit durch Eltern oder Lehrer/-innen veranlasst werden können, basiert die Inanspruchnahme von Angeboten der Schulsozialarbeit grundsätzlich auf dem Prinzip der Freiwilligkeit.

Im Bereich der sozialen Gruppenarbeit beruht das Prinzip der Freiwilligkeit darauf, in welchem Rahmen die soziale Gruppenarbeit stattfindet. Wird eine Gruppenarbeit innerhalb der Schulzeit durchgeführt, so sind die Schüler/-innen dazu verpflichtet teilzunehmen, findet sie außerhalb der Schulzeit statt, ist die Teilnahme freiwillig (vgl. ebd., S. 113).

Wird beispielsweise ein/-e Schüler/-in aufgrund gewaltsamen Verhaltens von einer Lehrkraft zur Schulsozialarbeiter/-in geschickt, so ist er/sie dazu verpflichtet, diese auch aufzusuchen. Ob jedoch nach dieser Begegnung weitere Besuche bei der Schulsozialarbeiter/-in folgen werden, hängt grundsätzlich von der Bereitschaft des/der Schüler/-in ab (vgl. ebd., S. 113).

8. Schulsozialarbeit in Tirol

In Tirol startete die Schulsozialarbeit im Jahr 2008, indem ein Pilotprojekt durch den Trägerverein Kinderschutz Tirol, der das Projekt auch gleichzeitig finanzierte, eingeführt wurde. Zu Beginn waren zwei Schulsozialarbeiter/-innen in einer Imster Pflichtschule im Einsatz. Nachdem das Pilotprojekt verlängert wurde, kam 2010 die Erweiterung auf eine dauerhafte Organisation, die ebenfalls um eine/-n Mitarbeiter/-in erweitert wurde. Somit entwickelte sich aus dem Verein Kinderschutz Tirol die Tiroler Kinderschutz GmbH und die Schuso-Schulsozialarbeit. Im April 2012 wurde die Schulsozialarbeit in Jenbach, im Jänner 2013 in Innsbruck, im März 2015 in Lienz und Nußdorf-Debant und im September 2015 schließlich in Wörgl und Kufstein eingeführt. Finanziert wird die Schulsozialarbeit in Tirol zu 65% vom Land Tirol und zu 35% vom jeweiligen Schulverband. Im September 2014 wurde die Schulsozialarbeit an der HTL Innsbruck Anichstraße eingeführt, die bis jetzt die einzige weiterführende Schule in Tirol ist, in der Schulsozialarbeit angeboten wird und die mit Hilfe von Eigenmitteln für die Kosten aufkommt. 2014 wurde das Projekt der Schulsozialarbeit in der BHas/HAK Imst nach drei Jahren beendet, da die Kostenbeiträge des Europäischen Sozialfonds und des früheren Bundesministeriums für Frauen und Bildung eingestellt wurde und keine neuen Kostenträger ausfindig gemacht werden konnten.

Im Jahr 2015 waren 22 Schulsozialarbeiter/-innen mit 15 bis 38 Wochenstunden bei der Schuso angestellt. Betreut wurden 13 Schulen im Tiroler Unter- und Oberland (vgl. Tiroler Kinderschutz GmbH 2015, S. 2).

8.1. Leitbild

„Die Schulsozialarbeiter_innen sind unter dem Motto ‚offen, freiwillig und vertraulich‘ im Lebensraum Schule tätig“ (Schuso 2016, S.1). Im Zentrum der Schuso stehen die Schüler/-innen, dennoch werden auch das nähere Umfeld, das schulische und das private, und auch die externen Unterstützungssysteme in die Arbeit miteinbezogen. Dabei arbeiten die Schulsozialarbeiter/-innen eng mit der jeweiligen Schule und mit außerschulischen, unterstützenden Einrichtungen zusammen (vgl. ebd., S. 1). Die Ziele bestehen unter anderem darin, die Schüler/-innen und die betreffenden Institutionen und Personen zu entlasten, durch längerfristige Projekte das Programm fix im Schulalltag zu integrieren und die Kinder und Jugendlichen in ihrem schulischen Umfeld zu begleiten.

Außerdem ist ein weiteres Ziel, dass eventuelle private Probleme möglichst früh erkannt werden und dadurch früher geholfen werden kann.

Die Mitarbeiter/-innen der Schuso arbeiten direkt in der Schule, wodurch ein niederschwelliger Zugang möglich ist. Außerdem fungieren die Schulsozialarbeiter/-innen als Vermittler/-innen zwischen den Schüler/-innen, Lehrkörpern, Eltern und anderen Unterstützungseinrichtungen. Außerdem ist die Schuso gegenüber den Schulen unabhängig.

Die Schulsozialarbeiter/-innen sind während der Schulzeit an den Schulen und sind teilweise auch im Unterricht dabei, wodurch sie relativ schnell Probleme erkennen und diese lösen können. Sie dienen für die Schüler/-innen und die beteiligten Personen als Ansprechpersonen und arbeiten stark mit anderen Einrichtungen zusammen.

Zu den Grundsätzen der Schuso zählt unter anderem Offenheit, denn sie ist offen für alle Schüler/-innen der jeweiligen Schule und deren Bezugspersonen zugänglich. Es handelt sich um ein niederschwelliges Angebot und durch die durchgängige Anwesenheit an den Schulen bieten die Schulsozialarbeiter/-innen Stabilität. Die Beratungen sind kostenlos und können von den Schüler/-innen ohne die Erlaubnis des/der Erziehungsberechtigten genutzt werden (vgl. ebd., S. 2f.). *„Die Schulsozialarbeiter_innen begleiten und unterstützen Schüler_innen mit Offenheit und Verständnis in deren Entwicklungsprozessen“* (ebd., S. 3). Während dieser Zeit begegnen die Schulsozialarbeiter/-innen den Kindern und Jugendlichen ohne Vorurteile, unparteilich und neutral. Da sie ein breites Spektrum an Möglichkeiten der Gestaltung haben, können Fälle individuell behandelt werden.

Ein weiterer Grundsatz ist Freiwilligkeit, der sich darin widerspiegelt, dass der Besuch bei der Schuso freiwillig ist und nicht als Bestrafung dienen soll. Durch die Freiwilligkeit steht es den Schüler/-innen frei, das Angebot zu nutzen.

Auch die Vertraulichkeit zählt zu den Grundsätzen. Die Beziehungsarbeit hat einen hohen Stellenwert und alle angesprochenen Themen werden vertraulich behandelt. Die Schulsozialarbeiter/-innen unterliegen der Verschwiegenheitspflicht, wodurch für die Kinder ein sicherer Raum geschaffen wird, indem ihre Gedanken und Probleme Platz finden. Allerdings gibt es bei der Verschwiegenheitspflicht auch Ausnahmen: *„Lediglich bei Verdacht auf Gefährdung des Kindeswohls bzw. bei Gefahr in Verzug ist die SCHUSO gesetzlich zur Meldung verpflichtet“* (ebd., S. 4).

Die Schulsozialarbeiter/-innen müssen während ihren Tätigkeiten laufend an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen und können jederzeit das Angebot einer Supervision nützen (vgl. ebd., S. 4).

8.2. Angebote der Schuso

Das Angebot der Schuso umfasst zum einen sozialarbeiterische Beratungen, wobei dies nicht nur Schüler/-innenberatungen betrifft, sondern auch Eltern- und Lehrer/-innenberatungen. Die aktuelle Statistik aus dem Schuljahr 2014/2015 belegt, dass dieses niederschwellige Beratungsangebot am häufigsten in Anspruch genommen wird. Die Themen, welche am häufigsten von Schüler/-innen in einem Gespräch angesprochen wurden, umfassen familiäre Problemen, Mobbing und Peergroups sowie häusliche und sexuelle Gewalt, auch Rechtsauskünfte und allgemeine Fragen zur Sexualität kommen vor. Hierbei sollte erwähnt werden, dass die Schuso auch Onlineberatungen via Facebook und E-Mail anbietet. Im Gegenteil dazu fragen Lehrer/-innen am häufigsten bei Problemen und auffälligem Verhalten eines/einer Schüler/-in oder einer Klasse um Rat, wobei die Eltern oft bei Fragen zu den Themen Schulumüdigkeit und Erziehung die Schulsozialarbeiter/-innen aufsuchen. Zu einer weiteren wichtigen Aufgabe der Schuso zählt die Präventionsarbeit, wobei ca. zwei Mal im Jahr mit den Schüler/-innen zum Thema Gewalt gearbeitet wird.

In der nachstehenden Tabellen wird die aktuelle Statistik aus dem Schuljahr 2014/2015 sowie die Geschlechterverteilung bei Schüler/-innenberatungen gezeigt, wobei die Standorte Lienz, Nußdorf-Debant als Osttirol zusammengefasst wurde und Wörgl und Kufstein in dieser Statistik noch nicht aufscheinen (vgl. Tiroler Kinderschutz GmbH 2015, S. 2ff.).

	Imst	Jenbach	Innsbruck	Osttirol	Gesamtzahl Tirol
Anzahl der Gesamtberatungen von SchülerInnen	1214	432	1233	177	3056
Anzahl der erreichten SchülerInnen	409	144	368	136	1057
Anzahl der Elternberatungen	129	184	145	15	473
Anzahl der Arbeit mit Klassen und Gruppen	231	58	195	1	485

Abbildung 10: Statistik des Schuljahres 2014/2015 (Quelle: Tiroler Kinderschutz GmbH 2015, S. 5; Eigendarstellung).

	Schüler	Schülerinnen
Imst	196	213
Jenbach	76	68
Innsbruck	202	166
Osttirol	59	77

Abbildung 11: Geschlechterverteilung (Quelle: Tiroler Kinderschutz GmbH 2015, S. 5; Eigendarstellung).

Zum anderen umfasst die Arbeit der Schulsozialarbeiter/-innen in Tirol ebenso soziale Gruppenarbeiten und Interventions- und Präventionsarbeit sowie Krisenintervention, Konfliktmoderation, die Mitgestaltung des Schulalltages, die Gemeinwesens,- und sozialraumorientierte Arbeit, die interne und externe Öffentlichkeitsarbeit und die Vernetzung und Kooperation mit anderen Partner/-innen. Wobei die Vernetzung sowohl intern, also mit der Schulleitung, den Lehrkräften, der Schulassistenten, als auch extern mit

Professionellen aus der Kinder- und Jugendhilfe sozialpädagogischen Einrichtungen, Streetwork usw.. erfolgen kann. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass die Vernetzungsarbeit nicht nur in der fallbezogenen Arbeit von Bedeutung ist, sondern diese Beziehung zu anderen Einrichtungen und Personen allgemein gepflegt werden soll, um in einem Krisenfall so schnell wie möglich auf die Vernetzungskultur zurückgreifen zu können (vgl. Margreiter/Pichler/Steixner-Buisson 2016, S. 14).

8.3. Einrichtungen der Tiroler Kinderschutz GmbH

Turntable-Kriseneinrichtungen für Kinder und Jugendliche

Im Jahr 2013 wurde die Tiroler Kinderschutz GmbH durch den großen Einsatz der Vizebürgermeisterin Stadträtin Brigitta Klein vom Land Tirol beauftragt, eine Kriseneinrichtung in Kufstein zu errichten. Hauptsächlich sollten Kinder und Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren betreut werden. Es ging darum, der Zielgruppe im Tiroler Unterland die Möglichkeit zu bieten, sich in heiklen Lebenssituationen an jemanden wenden zu können und Schutz zu erhalten. Im September 2013 startete das Projekt mit sechs Mitarbeitern/-innen in einem Gebäude, welches für fünf Kinder und Jugendliche einen Zufluchtsort darstellt. Zu Beginn wurden zwei Kinder betreut, wobei das Angebot ebenfalls im Jahr 2013 auf 11 Kinder und Jugendliche erweitert wurde. 2014 wurde der Schwerpunkt der Einrichtung auf die Vernetzung mit bedeutenden Systempartnerorganisationen gelegt. Dadurch wurde das Projekt sehr verbreitet. Bereits im Jahr 2014 befanden sich insgesamt 17 Kinder und Jugendliche in der Einrichtung, wobei davon 10 Mädchen waren und 7 Buben. Die betreuten Personen konnten damals bis zu einem halben Jahr von der Einrichtung umsorgt werden. Immer wieder wurde das Projekt weiterentwickelt und mittlerweile zählt es zu den sozialen Diensten. Dadurch ist der Zugang für Kinder und Jugendliche einfacher und sie müssen sich mit keiner Institution vorher in Verbindung setzen, sondern können sich direkt an die Kriseneinrichtung wenden. Innerhalb von 16 Monaten haben sich insgesamt 16 Personen von selbst an die Institution gewandt. Eine weitere Neuerung gab es in der zeitlichen Dimension. Die Kinder und Jugendlichen können nun bis zu drei Monaten und nicht mehr bis zu sechs Monaten in der Einrichtung bleiben. Während dieser drei Monate ist es für die Mitarbeiter/-innen der Kriseneinrichtung wichtig, weitere Optionen für die spätere Unterbringung herauszufinden und außerdem dienen sie als Zuhörer und Begleiter. Im Jahr 2015 folgte dann eine Änderung des Namens von Übergangswohngruppe in

Turntable Kufstein. Besonders die Familienarbeit stellt einen wichtigen Punkt dar und der runde Tisch steht symbolisch für Unterhaltungen, Interaktionen und gemeinsame Erarbeitungen weiterer Pläne. Im Jahr 2015 wurden insgesamt 43 Kinder und Jugendliche im Alter von 15-16 Jahren betreut, davon waren 26 Mädchen und 17 Buben. Von den 43 Personen sind 20 aus dem Bezirk Kufstein und die meisten Kinder und Jugendlichen bleiben für ca. zwei Monate in der Einrichtung. Das Personal des Turntables setzt sich momentan aus insgesamt acht Sozialarbeiter/-innen, Pädagog/-innen und Lebensberater/-innen unter der Führung von DAS Katharina Neuschmid zusammen (vgl. Tiroler Kinderschutz GmbH 2015, S. 7ff.).

Die Kinderschutzzentren

Die Kinderschutzzentren Tirol befinden sich in Innsbruck, Imst, Lienz und Wörgl. Im Jahr 2015 suchten 939 Personen um Hilfe an, wobei 231 davon Kinder und Jugendliche waren. Der Anteil der weiblichen Personen lag im Jahr 2015 bei etwa 60%.

Kinderschutzzentren sind für eine Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr, die Opfer von körperlicher, seelischer und sexueller Gewalt wurden. In diesen Institutionen werden ebenfalls alle Beteiligten, wie die Familie, Lehrer/-innen, etc. betreut. Es kann sich also jede/-r an die Institution wenden, der/die irgendeine Frage zum Themengebiet Gewalt hat. Es werden auch Hilfestellungen für alle Personen angeboten, die mit Kindern und Jugendlichen in Verbindung stehen, die bereits von gewalttätigen Handlungen betroffen waren. Die Kinderschutzzentren arbeiten anonym und stehen kostenfrei zur Verfügung. Der wichtigste Aspekt bei dieser Arbeit ist, dass es den jeweiligen Kindern und Jugendlichen gut geht und sie Schutz finden. Besonderes Augenmerk wird auf die Ressourcen und Anliegen der Opfer gelegt und gemeinsam mit ihnen werden die nächsten Schritte erarbeitet und eventuelle Hilfestellungen zur Selbsthilfe gegeben. Die Kinderschutzzentren kooperieren mit der Kinder- und Jugendhilfe und arbeiten gemeinsam Programme aus, um die Kinder und Jugendlichen den bestmöglichen Schutz bieten zu können. Ebenfalls ein zentraler Aspekt dieser Einrichtung ist die Prozessbegleitung und die Auskunft über gerichtliche und außergerichtliche Gegebenheiten. Die Kinderschutzzentren bieten sowohl Einzel- als auch Paar- und Familienberatungen an. Es gibt Psychotherapeuten/-innen, die speziell für traumatisierte Kinder da sind (vgl. ebd., S. 10ff.).

8.4. Projekte 2015

Im Folgenden werden vier Projekte, welche im Jahr 2015 durch den Tiroler Kinderschutz zum Thema Gewalt angeboten wurden, vorgestellt.

Prävention an Volksschulen „Bärenstark“

Dieses Projekt wurde im Jahr 2015 an insgesamt 10 Volksschulen im Bezirk Innsbruck Land und generell im Tiroler Oberland durchgeführt und dient vor allem der Gewaltprävention. Es geht darum, gemeinsam mit den Schüler/-innen einer Klasse das Thema Gewalt, also Gewalt untereinander, Gewalt gegen Kinder, etc. zu erarbeiten. Oberstes Ziel dieses Projekt ist demnach die Stärkung der Kinder, was von vielen Eltern und Schulen gefordert wurde. Initiiert wurde dieses Projekt von Tiroler Kinderschutzzentren und es handelt sich um Tätigkeiten, die außerhalb der Beratungsstellen stattfinden. Das Projekt war für Schulen kostenlos und es wurde immer mit zwei Sozialarbeitern/-innen an zwei Vormittagen in einer Volksschulklasse in gemeinsamen Workshops das Thema erarbeitet. Kinder sollten dabei erfahren, an wen sie sich wenden können, wenn sie von Gewalt betroffen sind oder der Verdacht darauf besteht. Außerdem wurden Elternabende abgehalten, die für Eltern und Lehrer/-innen zugänglich waren und dabei wurden viele Informationen zu diesem Thema präsentiert. Im Jahr 2015 konnten insgesamt 241 Schüler/-innen und 482 Eltern von diesem Projekt profitieren (vgl. Tiroler Kinderschutz GmbH 2015, S. 18ff.).

„Zusammen geht mehr!“

Der Tiroler Kinderschutz hielt im November 2015 ein Seminar mit dem Titel „Professioneller Umgang bei Verdacht auf sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen“ ab. Besucht wurde das Tagesseminar von 20 Sozialarbeitern/-innen der Kinder- und Jugendhilfe. Es ging darum, den Besucher/-innen eine Leitlinie beschreiben zu können, die es ihnen ermöglicht, beim Verdacht auf sexuellen Missbrauch richtig zu handeln. Obwohl es kein richtiges oder falsches Handeln in Fällen von sexuellen Missbrauch gibt, versuchte man darzustellen, welche persönlichen, inhaltlichen und strukturellen Voraussetzungen der Kinderschutz bietet. Inhaltlich wurde das Seminar in einen theoretischen Teil, in Gruppendiskussionen und auch praktische Tätigkeiten gegliedert (vgl. ebd., S. 19ff.).

Kinderschutz Kindergruppen

„Die Kindergruppen sind ein niederschwelliges und kostenloses Angebot, in dem Kinder, welche Opfer und/oder Zeugen häuslicher Gewalt wurden, Hilfe und Unterstützung erfahren“ (ebd., S. 24). Entstanden ist die Idee vor dem Hintergrund, dass es kaum Einrichtungen gibt, an die sich Kinder wenden können, die Opfer von häuslicher Gewalt wurden. Die Altersgruppe der Kinder liegt zwischen sechs und zwölf Jahren. Dieses Projekt setzt sich aus der Zusammenarbeit von der Tiroler Kinderschutz GmbH, dem Verein Neustart Tirol und dem Gewaltschutzzentrum Tirol zusammen. Das Projekt entstand im Jahr 2011, indem zwei therapeutische Gruppen für acht Kinder angeboten wurden. In den darauffolgenden Jahren entwickelte sich das Projekt immer weiter und ist mittlerweile fix in die Kinderschutzarbeit integriert. 2015 konnten in Innsbruck erstmals drei Gruppen zur Verfügung gestellt werden, welche mit Hilfe des Landes Tirol und der Stadt Innsbruck finanziert wurden. Die Kinder werden meist von der Kinder- und Jugendhilfe an diese Einrichtungen weitervermittelt. Mittlerweile gibt es sowohl in Innsbruck als auch in Imst sozialtherapeutische Gruppen, die den Kindern Zuflucht bieten. In beiden Einrichtungen stellt die tiergestützte Therapie ein wichtiges Arbeitsprinzip dar und beide Teams werden durch eine Therapiehündin unterstützt. Außerdem ist bei den Kindergruppen die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten von großer Wichtigkeit und gemeinsam mit ihnen werden die nächsten Schritte erarbeitet (vgl. ebd., S. 24ff.).

Workshop „Meine, deine, unsere Grenzen“

Im April 2015 wurde ein Workshop in der Fachschule der Dominikanerinnen in Lienz durchgeführt. Dabei wurde mit 25 Schüler/-innen, zwei Mitarbeiter/-innen des Kinderschutzzentrum Lienz und einigen Lehrer/-innen, gemeinsam das Thema Gewalt erarbeitet und die Teilnehmer/-innen wurden für das Thema sensibilisiert. Die Workshops dauern für Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren ein bis zwei Stunden. Die Teilnahme an diesen Workshops ist auch für einzelne Interessierte möglich, die dann zu einer Gruppe zusammengefügt werden, denn die Workshops werden nur in Gruppen durchgeführt. Dabei handelt es sich um ein kostenloses Angebot (vgl. ebd., S. 29).

9. Lebensqualität

Beim Begriff der Lebensqualität spricht man von mehreren, unterschiedlichen Bereichen, die das Leben betreffen. Im Speziellen sind das acht Themengebiete: das Leben an sich, die Wohnsituation, die Berufssituation, Gesundheit, Sicherheit, Freizeit und Erholung, Einkommen und finanzielle Lage, Zukunftsaussichten und die Familie und soziale Beziehungen im näheren Umfeld. Um die Lebensqualität erfolgreich feststellen und analysieren zu können, bedarf es einer Mischung aus subjektiven Empfindungen, objektiven Erhebungen sowie statistische Aufzeichnungen aus der Wirtschaft. Es fließen also auch Gefühle, Erfahrungen, Werte und Einstellungen in die Auswertung mit ein. Außerdem gehen die einzelnen Bereiche oft ineinander über und sind für Menschen unterschiedlich wichtig. Es gibt verschiedene Einflüsse, die die Qualität des Lebens steigern oder mindern können.

Wenn man von Lebensqualität spricht, gibt es also einen subjektiven und einen objektiven Aspekt, der im Idealfall fast übereinstimmt. Wenn sowohl die objektive als auch die subjektive Bewertung negativ ausfällt, nennt man dies Deprivation. Wenn allerdings die objektiven Bedingungen gut sind und die subjektive Bestimmung schlecht, dann spricht man von einem Unzufriedenheitsdilemma. Um ein Zufriedenheitsparadoxon handelt es sich, wenn das subjektive Empfinden sehr zufriedenstellend ist, obwohl die Bedingungen dazu nicht unbedingt gegeben sind. Außerdem können auch das Geschlecht, das Alter oder andere Faktoren starken Einfluss auf die Zufriedenheit haben (vgl. Mayer 2002, S. 29ff.). Da nicht immer alle objektiven und subjektiven Bestimmungen übereinstimmen und teilweise auch sehr gegenteilig sein können, ist eine Gegenüberstellung von Erwartung und Erfüllung des jeweiligen Kriteriums von Vorteil (vgl. Knopf/Leipziger/Merkle 2004, S. 16).

„Die Lebensqualität einer Stadt ist ausschlaggebend dafür, wie sich eine Region präsentiert und entwickelt. Eine Stadt mit hoher Lebensqualität ist sowohl attraktiver Wirtschaftsstandort als auch beliebter Wohnort für eine Vielzahl von Menschen. Der Zuzug in eine Stadt ist dadurch geprägt, welche Angebote eine Stadt an ihre BewohnerInnen richtet. Maßgeblich für eine hohe Lebensqualität sind gute Erreichbarkeiten von Nahversorgungs-, Freizeit- sowie Gesundheits- und Serviceeinrichtungen, und ebenso die Wohn- und Umweltsituation innerhalb des Lebensumfeldes“ (Magistrat Graz 2014, S. 5). Im Folgenden werden die

Lebensqualitätsstudien der Stadt Graz und der Stadt Wien kurz zusammengefasst und die Ergebnisse präsentiert:

Im Jahr 2013 hatten die Grazer/-innen zum dritten Mal die Möglichkeit, an einer allgemeinen Umfrage zur Lebensqualität von Graz teilzunehmen. 9.550 Personen (3,5%) nutzten die Gelegenheit und äußerten ihre Meinung zu den Themen Nahversorgung, Kindergärten, Wohnsituation, Zusammenleben, Sicherheit und vieles andere. Die Daten wurden mittels einer Onlinebefragung erhoben, wobei die 100 Fragen zu den 11 Indikatoren nach Zufriedenheit und Wichtigkeit sortiert wurden. Die Ergebnisse der Studie zeigten, in welchen Bezirken noch Handlungsbedarf in den jeweiligen Indikatoren nötig ist, wobei 90,6% der Grazer/-innen angaben, sehr gerne bzw. gerne in ihrem Bezirk zu leben. Ein mäßiger Handlungsbedarf ergab sich durch die Unzufriedenheit der Grazer/-innen in der Qualität der Verkehrssituation, der Arbeitsplatzsituation, der Sicherheit, der Umwelt sowie der Wohnsituation, wohingegen sie die Qualität der Gesundheits- und Serviceeinrichtungen, der Nahversorgung, des Zusammenlebens, der Bildungs- und Kinderbetreuungseinrichtungen sowie die Angebote zur Erholung und Freizeit als hoch eingeschätzt haben bzw. kein bis geringer Handlungsbedarf nötig ist. Ausschließlich der Indikator der Lebenserhaltungskosten wurde von den Grazer/-innen mit unzufrieden bewertet, denn in diesem Bereich besteht in allen Bezirken ein großer Handlungsbedarf, wobei dieser Faktor als eher unwichtig von den Grazer/-innen beurteilt wurde. Drei Indikatoren, die Qualität der Gesundheits- und Serviceeinrichtungen, der Bildungs- und Kinderbetreuungseinrichtungen sowie die Angebote zur Erholung und Freizeit wurden hingegen von den Befragten am wichtigsten eingeschätzt (vgl. Magistrat Graz 2014, S. 5).

Die darauffolgende Grafik soll die Ergebnisse der Befragung noch einmal darstellen:

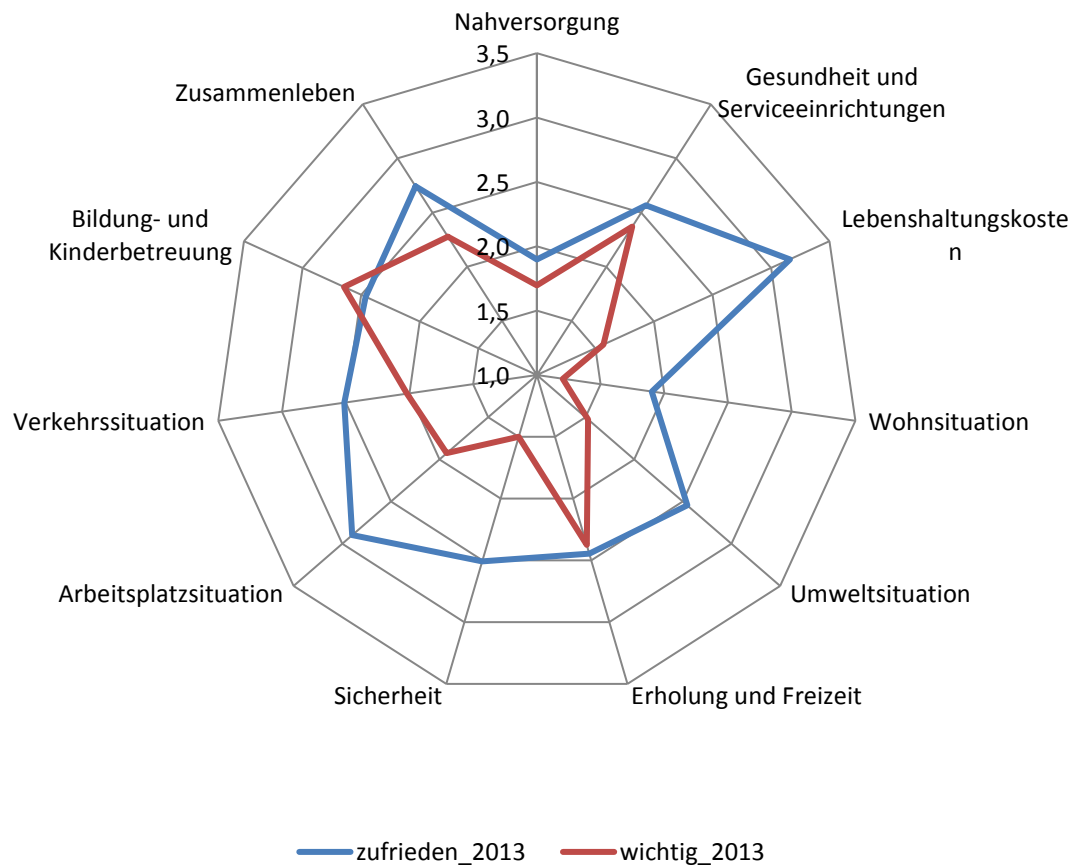


Abbildung 12: Indikatorenergebnisse (Quelle: Magistrat Graz 2014, S. 26).

2013 wurde in Wien zum vierten Mal eine Studie zur Erfassung der Lebensqualität durchgeführt. Im Oktober 2012 startete die Befragung und es nahmen insgesamt 8.400 Wiener/-innen ab 15 Jahren an den telefonischen Interviews teil, wobei 300 davon Deutsch nicht als Erstsprache hatten. Im Zentrum der Befragung standen Fragen zum Thema Wohnen, Arbeit, Familie, Gesundheit, Kultur und Freizeit, Zufriedenheit mit den öffentlichen Verkehrsmitteln und vielen anderen Bereichen. Gefragt wurde anhand einer fünfstufigen Skala, von 1-sehr gut bis 5-sehr schlecht, wobei die Stadt durchschnittlich in allen 19 Bereichen die Note 2 bekam.

Zur Wohnsituation lässt sich sagen, dass 81% der Wiener/-innen mit ihrer Wohnsituation zufrieden sind, was eine deutliche Steigerung zur Vorstudie aufzeigt (73%). Auch die Umgebung der jeweiligen Wohnung oder des Hauses ist für 93% der Wiener/-innen sehr

bzw. zufriedenstellend. Bei der Befragung zu den öffentlichen Verkehrsmitteln wurde unter anderem untersucht, wie viel Prozent der Wiener Bevölkerung diese täglich oder häufig nutzen, wobei auch hier eine deutliche Zunahme zur Vorstudie zu spüren ist. Hauptsächlich werden diese für den Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz genutzt. Bei der beruflichen Situation der Wiener/-innen fand man heraus, dass gerade für jüngere Personen Nachteile am Arbeitsmarkt bestehen und auch Frauen und Personen mit Migrationshintergrund häufig benachteiligt werden. Dennoch sind die Personen mit der Erwerbstätigkeit in Wien grundsätzlich zufrieden. Ein weiterer Punkt der Befragung waren die Kinderbetreuung und die Schulen: Prinzipiell waren alle Befragten mit den unterschiedlichen Schultypen und deren Angebot zufrieden. Bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie wurde festgestellt, dass viele Frauen das meiste der Hausarbeit und der Kinderbetreuung übernehmen, was allerdings nicht immer als negativ angesehen wurde. Dennoch wurde von den Wiener/-innen gewünscht, dass in diesem Bereich eine Verbesserung stattfindet, unter anderem durch eine Erweiterung der Öffnungszeiten der Ganztagesbetreuungen während der Ferien. Beim Indikator Gesundheit geben 34% der Wiener/-innen an, dass ihr Gesundheitszustand sehr gut ist und 43%, dass er gut ist. Hier gibt es große Unterschiede beim Alter, beim Einkommensniveau und beim Berufsstatus. Das Gesundheitswesen wiederum wird von 80% der Wiener/-innen als sehr gut bzw. gut eingestuft. Auch der Bereich Kultur und Freizeit wurde als sehr zufriedenstellend eingestuft und stieg außerdem in den letzten Jahren an. Zur Lebenszufriedenheit im Allgemeinen lässt sich sagen, dass 84% der Wiener/-innen mit ihrem Leben zufrieden und 43% damit sehr zufrieden sind (vgl. Verwiebe/Troger/Riederer 2014, S. 17ff.).

10. Sozialraum

Die intensive Verbreitung des Begriffs Sozialraum fand trotz langer Vertretung in der wissenschaftlichen Literatur im deutschsprachigen Raum erst Ende des 20. Jahrhunderts statt (vgl. Reutlinger 2009, S. 17). Zum einen beinhaltet das allgemeine Verständnis des Begriffs Sozialraum laut Riege und Schubert (2005) humanökologische Perspektiven, indem es die sozialräumlichen Strukturen in den Mittelpunkt nimmt und somit sozioökonomische Faktoren zur Beschreibung eines Gebietes/Ortes genutzt werden. Zum anderen hat sich eine Sichtweise, welche die sozialräumlichen Nutzungsmuster in den Mittelpunkt stellt, herauskristallisiert. Dabei stehen das aktive Tun und das Verhalten der Individuen im Fokus. An dieser Stelle werden in der Fachliteratur zwei Konzepte von Nutzungsmustern erwähnt: Auf der einen Seite wird der Aktionsraum bzw. die Aktionsraumanalyse, welche die Räume, *„die über Aktivitäten zwischen konkreten Örtlichkeiten gespannt werden“* (Riege/Schubert 2005, S. 43) als ein Konzept der Sozialgeografie dargestellt. Auf der anderen Seite wird ein Sozialraumverständnis der Soziologie sowie Schul- und Sozialpädagogik beschrieben, welches die Lebensweltorientierung bzw. die Lebensweltanalyse als ein nützlich erwiesenes Konzept in den Blickpunkt nimmt. In diesen Auffassungen eines Sozialraums *„finden die Deutungen und Interpretationen von Individuen, die sie durch die Wahrnehmung und Aneignung von Orten und Plätzen ihres (Nah-)Raums- eingebunden in Handlungsabläufe- entwickeln“* (ebd., S. 43) besondere Bedeutung.

Franz und Beck (2007) beschreiben den Sozialraum als eine subjektive Kategorie, *„(...) die sich aus der konkreten Lebenspraxis der Menschen ergibt. Sozialräume sind dort, wo soziale Netzwerke präsent sind - zuerst einmal unabhängig von bestimmten Orten“* (Franz/Beck 2007, S. 35).

Allerdings kann laut Böhnisch und Schröer (2005) der Begriff des Sozialraums nicht klar definiert werden, wobei nach ihnen der geographische Aspekt dabei von Bedeutung ist, weil das Individuum stets räumlich gebunden ist und das somit ein Element seiner Persönlichkeit bildet (vgl. Böhnisch/Schröer 2005, S. 129f.). Der Mensch gewinnt an sozialräumlicher Identität durch die Identifizierung der eigenen Person im Sozialraum. Dabei sind Beziehungen zu anderen Personen von großer Bedeutung, da dadurch eine Art Wahrnehmbarkeit und Sichtbarkeit der eigenen Person und des eigenen Lebens entsteht. Nach Böhnisch und Münchmeier (1990) kann der Mensch sich nur in einer bewohnten

Umgebung wohlfühlen, folglich ist diese Lebenswelt auch ein sozialer Raum (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1990, S. 17ff.).

Seifert (2009) beschreibt den Sozialraum als Verwaltungskategorie, z.B. zur „*Kennzeichnung von Bezirken oder Stadtteilen*“ (Seifert 2009, S. 1). Heimgartner (2009) hingegen erkennt virtuelle Merkmale eines Sozialraums, welcher soziale Beziehungen über das Internet bzw. über Internetforen beinhaltet (vgl. Heimgartner 2009, S. 13).

Reutlinger, Kessel und Maurer (2005) stellen fest, dass durch den hegemonialen Aspekt Sozialräume als „lokale Nahräume“ definiert werden können, welche wiederum Intentionen von sozialpolitischen Interventionsstrategien enthalten. Sozialräumliche Konzepte finden sich in verschiedenen Handlungsfeldern wie z.B. der Sozialen Arbeit, der Stadtentwicklung oder im Städtebau wieder (vgl. Reutlinger/Kessl/Maurer 2005, S. 11).

Im Zusammenhang mit sozialraumorientierter Sozialer Arbeit verweist Reutlinger (2009) auf den sozialpädagogischen, schulorganisatorischen, sozialpolitischen und sozialplanerischen Aspekt, um die „Neuordnung des Räumlichen“ zu verstehen. Soziale Räume veranschaulichen immer Verbindungen von kulturellem, historischem und territorialem Ausmaß (vgl. Reutlinger 2009, S. 17).

Der Begriff Sozialraum ist schon lange in der Sozialen Arbeit präsent und prägte spezifische Definitionsansätze und Handlungskonzepte. Das Konzept wird im „Wörterbuch Soziale Arbeit“ folgendermaßen definiert:

„Region als geografische bzw. politische Raumeinheit-Raumanalyse als Zugang zu regionalen Lebensbedingungen-Soziale Regionalpolitik, Soziale Regionalentwicklungsplanung;

- Stadtteil, (Stadt-)Quartier -Stadtteilanalyse -Stadtteilorientierte SozArb, Stadtteil/Quartiersmanagement;

- Gemeinwesen (als festgelegte Raumeinheit) bzw. Gemeinde als Gebietskörperschaft - Gemeinwesenerkundung, Sozialberichterstattung - Gemeinwesenarbeit (GWA), community development, community organisation;

- Milieu – Milieuforschung, -beschreibung - Milieunahe bzw. - Fernunterbringung“ (Lukas 2005, S. 877f.).

10.1 Bedeutung von Sozialräumen für Jugendliche

Anlehnend an Lothar Böhnisch spricht auch Reutlinger (2003) von der Wichtigkeit einer altershomogenen Umwelt für Kinder und Jugendliche. Dabei steht das essentielle Lernen mit Gleichaltrigen im Vordergrund, wobei auch die Auseinandersetzung mit der Umgebung, also sich selbst zu erleben und anderen zu begegnen, um sich miteinander austauschen zu können, bedeutend ist (vgl. Reutlinger 2003, S. 37).

In der Zuschreibung von Räumen wird die Jugendzeit in zwei Abschnitte unterteilt, wobei sich die 9- bis 14- Jährigen mit der Wahrnehmung und Formung des Lebensraumes beschäftigen. Im Gegensatz dazu wird bei den älteren Jugendlichen besonders Wert auf die Sicherung, die Befassung, die Formung und die Anerkennung des Lebensraumes gelegt (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1990, S. 37ff.).

So wie Unterschiede in Bezug auf das Alter bestehen, gibt es auch unter den Geschlechtern Verschiedenheiten in ihrem Raumverhalten. Böhnisch (2001) beschreibt männliches Raumverhalten als kontrollierend und beanspruchend, wobei er weibliches Raumverhalten als persönliche Entfaltung und Ausdrucksweise hinsichtlich ihres Körpers darstellt. Außerdem verhalten sich männliche Jugendliche nach Böhnisch oft laut und hemmungslos, während weibliche Jugendliche eher anständiges Verhalten zeigen (vgl. Böhnisch 2001, S. 156f.).

Böhnisch und Münchmeier (1990) erläutern die Bedeutung von eigenverfügbaren Räumen für Jugendliche. Demnach tragen diese zur persönlichen und sozialen Entfaltung der Jugendlichen bei, daher nimmt die Orientierung an Räumen besonders in der Jugendarbeit einen besonderen Stellenwert ein. Denn in der Jugendarbeit wird versucht, der Aspekt des Raumes mit jugendspezifischen Einzelheiten, wie z.B. Beziehungen zu Gleichaltrigen zu fördern, zu gestalten und somit pädagogisch anwendbar zu machen (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1990, S. 17ff.).

10.2 Aneignung von Raum

Unter dem Begriff ‚Aneignung‘ wird ein komplexer Prozess beschrieben, in denen sich Kinder und Jugendliche mit ihrer ‚materiellen und immateriellen Umwelt‘ auseinandersetzen. Demnach bezeichnet es den Prozess der Entwicklung, Veränderung und Auffassung der sozialen und räumlichen Umwelt von Kindern und Jugendlichen. Um

es mit den Worten von Deinet (1998) zu erläutern: „*Aneignung ist die tätige Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit ihrer konkreten Umwelt, mit Gegenständen, Materialien, Werkzeugen usw. (...)*“ (Deinet 1998, S. 216). Erwachsene hingegen benutzen öffentliche Räume auf eher funktionelle Art und Weise (vgl. Riege/Schubert 2005, S. 145).

In diesem Aneignungsprozess von Kindern und Jugendlichen spielen die Erweiterung und die Qualität eine bedeutende Rolle, denn diese beeinflussen, inwieweit sich die Kompetenzen und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen entwickeln. Laut Wolf (1998) sind in dem Aneignungsprozess besonders die strukturellen Gegebenheiten der menschlichen Handlungsräume von Bedeutung, denn diese beeinflussen die Erweiterung oder Verhinderung der Aneignung maßgeblich (vgl. Wolf 1998, S. 13).

10.2.1 Sozialökologische Aneignungskonzepte

Um die Verbindung von Räumen und dem Aneignungsverhalten ersichtlich machen zu können, werden in der Fachliteratur Modelle für die Beschreibung von Räumen von Kindern und Jugendlichen dargestellt. Dabei rücken besonders sozialökologische Modelle in den Fokus, denn diese finden bei Lebensweltanalysen von Kindern und Jugendlichen ihre Anwendung (vgl. Riege/Schubert 2005, S. 146).

Elisabeth Pfeil beschreibt Anfang der 60er Jahre die Ausdehnung des Lebensraums des Kindes in konzentrischen Kreisen verlaufend. Die Aneignung des Raums beginnt in der Wohnung, wird auf das Haus und mit zunehmendem Alter auf die nähere und weitere Umgebung ausgedehnt.

In dem von Muchow im Jahre 1932 entwickelten Ansatz der Lebensweltanalyse steht die Wechselwirkung von Individuum und Umwelt im Mittelpunkt. Besonderer Bedeutung gilt dabei zum einen den objektiven Gegebenheiten der Umwelt, zum anderen, wie diese vom Individuum realisiert und gedeutet werden. Ein wichtiger Aspekt dabei ist, dass die Umwelt nicht direkt auf das menschliche Verhalten wirkt. Außerdem beschreibt der Ansatz der Lebensweltanalyse, dass der Handlungsraum von Kindern und Jugendlichen von ihrer Lebensphase abhängig ist, wobei sich die Handlungsräume der Individuen mit steigendem Alter erweitern (vgl. Deinet 2005, 39ff.).

Das Modell der Lebensweltanalyse von Martha Muchow ist auch in der Gegenwart noch von Bedeutung, da es als Grundlage für die Entwicklung von neueren sozialökologischen

Modellen gilt. Zwei davon, das Zonenmodell von Dieter Baacke und das Inselmodell von Helga Zeiher, werden anschließend erläutert.

Urie Bronfenbrenner (1967) bezeichnet die Umgebung, in der sich Kinder und Jugendliche entwickeln und bewegen, als konzentrische Plateaus. Diese beschreibt er als ineinander geschachtelt, wobei er zwischen Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene unterscheidet (vgl. Reutlinger 2003, S. 33).

Hurrelmann sieht anlehnend an Bronfenbrenner die Entwicklung des Individuums immer in Zusammenhang mit der Umwelt, wobei sich das Individuum von der Umwelt spezifische Eigenschaften aneignet. Eigenschaften der Umwelt werden in diesem Prozess durch Qualifikationen und Motivationen erkannt, wobei die Bandbreite an Merkmalen aus der Umwelt wichtig für die Entwicklung einer vielfältigen Persönlichkeit mit verschiedenen Überzeugungen und Denkweisen ist (vgl. Hurrelmann 2007, S. 56).

Zonenmodell von Dieter Baacke

Aus den ursprünglichen Ideen der Aneignung von ökologischen Zonen von Bronfenbrenner und der Idee der Lebensweltanalyse von Muchow basiert das Zonenmodell von Dieter Baacke. In Baackes Überlegungen werden vier Zonen beschrieben, welche Heranwachsende in einer spezifischen Abfolge erreichen und in denen ihre räumlich sozialen Kompetenzen gefordert werden (vgl. Reutlinger 2003, S. 33). In jeder der Zonen werden den Heranwachsenden neue Erfahrungen und Erlebnisse geboten, welche für sie mit neuen Aufgaben verbunden sind (vgl. Baacke 1985, S. 48f.):

Zone 1: Diese Zone nennt sich das *ökologische Zentrum*, und steht in Zusammenhang mit dem Ort, in dem sich für die Heranwachsenden die wichtigsten Bezugspersonen befinden, demnach die Familie und das Zuhause. In dieser Zone stehen die emotionale Beziehung und die Abhängigkeit der Heranwachsenden von ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten im Mittelpunkt.

Zone 2: Der *ökologische Nahraum* beschreibt die Nachbarschaft bzw. die Wohngegend, in dem sich die Heranwachsenden befinden. An diesem Ort werden die ersten Möglichkeiten für Außenbeziehungen geboten, denn diese Beziehungen bestehen außerhalb des ökologischen Zentrums und können z.B. in der Wohngegend aufgenommen werden.

Zone 3: Die dritte Zone umfasst *ökologische Ausschnitte*, also Orte, welche nur zu bestimmten Zeiten und zu bestimmten Absichten besucht werden. Ein Beispiel dafür wäre die Schule, wobei auch Orte dazuzählen, an denen Heranwachsende Freundschaften eingehen und gemeinsam etwas organisieren.

Zone 4: Die ökologische Peripherie beschreibt zufällige Kontakte oder Orte, an denen sich die Heranwachsenden eine kurze Zeit aufhalten, wie z.B. der Urlaubsort. Eine große Bandbreite an ökologischen Peripherien ermöglicht den Heranwachsenden neue Erfahrungen zu sammeln und diese in ihrer direkten Umgebung zu nutzen.

Inselmodell von Helga Zeiher

Das Inselmodell von Helga Zeiher erwies sich im Gegensatz zu Baackes Zonenmodell geeigneter, um die Lebenswelt von Heranwachsenden in Städten zu beschreiben. Wie Baacke geht Zeiher auch von einem ökologischen Zentrum bzw. Nahraum aus, der von anderen, separaten Räumen inselartig umringt wird und von diesem aus die anderen Räume besucht werden können. Die verschiedenen Räume sind unterschiedlich weit voneinander entfernt und die Entfernung wird von den Heranwachsenden kaum wahrgenommen. Folglich kann der Lebensraum nicht als eine gesamte Lebenswelt verstanden werden, sondern die Lebensräume sind als Teilräume aufzufassen.

Betrachtet man den Zusammenhang der Verinselung der Lebenswelt von Heranwachsenden mit deren familiären Umgebung, so stellt die Familie oft einen Raum dar, der nur am Abend oder am Wochenende besucht wird. Die restliche Freizeit verbringen Heranwachsende aufgrund von Berufstätigkeit der Eltern an unterschiedlichen Orten. Folglich gilt das Inselmodell von Zeiher, welches ursprünglich für Heranwachsende in Städten entwickelt wurde, auch für jene im ländlichen Raum. Die Lebenswelt von Heranwachsenden im ländlichen Raum ist oft durch Pendeln zwischen verschiedenen Inseln geprägt, z.B. zwischen der Schule und Vereinen (vgl. Deinet 1999, S. 44ff.).

11. Sozialraumorientierung

Anfang der 80er Jahre wurde die Methode der „Stadtteilbezogenen Sozialen Arbeit“ (heute: Sozialraumorientierung) unter Rückgriff auf die Gemeinwesenarbeit, welche den dritten Ansatz der Sozialen Arbeit darstellt, sich durch den räumlich ansetzenden Gedanken jedoch deutlich von den anderen Methoden abhebt, entwickelt (vgl. Hinte/Treeß 2007, S. 29). Die Gemeinwesenarbeit ist von dem Leitgedanken der Kinder- und Jugendhilfe, wie dem Empowerment, der Theorie des Sozialen Kapitals (Freundschaften + Bekanntschaften + Verwandtschaften + Mitgliedschaften) und der Lebensweltorientierung geprägt (vgl. Budde/Früchtel 2010, S. 14f.). Ursprünglich fanden jedoch bereits in den 1960er-Jahren erste Versuche statt, Lebenslagen der Bevölkerung eines bestimmten Ortes zu beschreiben, obwohl zu dieser Zeit noch keine Begriffe wie Ressourcenorientierung, Lebensweltorientierung und Empowerment in der Kinder und Jugendhilfe bekannt waren (vgl. Hinte/Kreft 2005, S. 879). Demnach ist die sozialraumorientierte Arbeit kein neuer Ansatz, sondern eine immer weiter entwickelte Sichtweise, welche für immer mehr Bereiche wichtig ist (vgl. Hinte 2006, S. 9).

Neben der Gemeinwesenorientierung scheint in der Fachliteratur ein weiterer Begriff auf, der in Verbindung mit dem Sozialraum auftritt, der Terminus ‚Lebenswelt‘. Die Begriffe Sozialraum und Lebenswelt sind ganz eng miteinander verkoppelt, unterscheiden sich jedoch durch ihre strukturellen Merkmale. Deinet (2009) definiert den Begriff Sozialraum als einen sozialgeografisch abgegrenzten Lebensraum, wobei in dieser Beschreibung jedoch wesentliche subjektbezogene und qualitative Aspekte vernachlässigt werden, wohingegen der Terminus Lebenswelt einen starken Bezug zum Subjekt bzw. zum Individuum aufweist (vgl. Deinet 2009, S. 32).

Thiersch (1997) definiert die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen anlehnend an die Kinder- und Jugendhilfe im achten Jugendbericht wie folgt: *„Lebensweltorientierte Jugendhilfe inszeniert soziale Beziehungen in der Nachbarschaft, unter Kollegen, unter Menschen, die in gleiche Probleme involviert sind; sie arrangiert Räume, Situationen und Gelegenheiten für Kinder und Heranwachsende; sie engagiert sich in den Anstrengungen um lebensweltliche Erfahrungen und Räume in Institutionen und sozialen Netzen, auch im Stadtteil, in der Region“* (Thiersch 1997, S. 26f.).

Die sozialraumorientierte Arbeit findet in der Fachliteratur unterschiedliche Betrachtung. Manche verstehen darunter einen Ansatz der Sozialen Arbeit bzw. eine Handlungsweise.

Hinte (1999) beschreibt die Sozialraumorientierung als praktische Aufgabe „*vom Fall ins Feld*“ (Hinte et al. 1999), später „*Fall im Feld*“. Budde und Früchtel (2006) erwähnen zusätzlich die Notwendigkeit des „vor Ort seins“ (vgl. Budde/Früchtel 2006 S. 27).

Dieser Aspekt steht im Mittelpunkt jeglicher Diskussionen und wird von unterschiedlichen Gruppen kritisiert. Zum einen wird versucht, eine Reform des Blickwinkels von dem Einzelfall hin zur Integration in das Gemeinwesen zu etablieren. Ausgehend von der Betrachtung der einzelnen Person wird nach Merten (2002) nicht ausreichend auf die gegenwärtigen Abhängigkeiten eingegangen. Diese Kritik hängt auch mit einem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, der Kinder- und Jugendhilfe, zusammen, denn diese weist eine stark ausgeprägte Einzelfallorientierung auf. Dadurch werden das Individuelle und das damit verbundene Hilfebedürfnis der Heranwachsenden außen vor gelassen.

Sozialraumorientierte Arbeit entwickelt sich dadurch hin zu einem neuen Entdecken der Sozialen Arbeit, welche die Durchführung von Interventionen mithilfe der Gemeinden zum Ziel hat (vgl. Merten 2002, S. 12f.).

In der Gegenwart wird Sozialraumorientierung als eine Methode verstanden, welche sich an den aktuellen gesellschaftlichen Fortschritten und an Veränderungen hält und in Verknüpfung mit anderen Ansätzen eine große Bedeutung in unterschiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit aufweist (vgl. Hinte 2006, S. 9). Im Feld der Kinder- und Jugendhilfe wird durch die Entwicklung des Konzeptes eine Neugestaltung der Strukturen versucht, wobei die Sozialraumorientierung heute als Grundprinzip bei der Entwicklung von methodischen Veränderungen der Sozialen Arbeit gilt (vgl. ebd., S. 28).

Boettner (2007) versteht unter der Sozialraumorientierten Arbeit ebenso eine Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe, welche die örtliche Lebenssituation einer Person auf den Inhalt und die Organisation bezieht. Im Fokus seiner Überlegungen stehen somit das alltagsnahe Erreichen der Adressat/-innen, die Ergänzung der Angebote für einzelne Personen durch fallübergreifende Angebote sowie die Förderung der Vernetzung und Kooperation zwischen den unterschiedlichen Institutionen der Sozialen Arbeit (vgl. Boettner 2007, S. 261).

Hinte (2006) wiederum beschreibt sozialraumorientierte Soziale Arbeit immer in Verbindung mit institutionell- professionell strukturierten Faktoren, welche sich der lebensweltbezogenen Auffassungen eines im Raum agierenden Individuums betätigen. Demnach ist es die Aufgabe der sozialraumorientierten Arbeit, diese Faktoren gemeinsam

mit den in einem Ort/Bezirk wohnhaften Personen mithilfe ihrer Auffassungen und Intentionen neu zu erfinden (vgl. Hinte 2006, S. 22).

Um Hintes Überlegungen aufzuzeigen: *„In der Sozialraumorientierung geht es nicht darum, mit großem Methodenarsenal und pädagogischer Absicht Menschen zu verändern, sondern darum, Lebenswelten zu gestalten und Arrangements zu kreieren, die leistungsberechtigten Menschen helfen, auch in prekären Lebenssituationen zurechtzukommen“* (Hinte 2006, S. 9).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass mittels Ansätzen der sozialraumorientierten Arbeit und dem damit verschärften Blickpunkt auf die Sozialräume von Betroffenen Gruppen der Sozialen Arbeit Lebensaspekte der einzelnen Personen wahrnehmbar werden. Besonders bedeutsam ist dabei die Ausrichtung auf die Lebenswelt, die Niederschwelligkeit sowie Bürger/-innennähe (vgl. Reutlinger/Kessl/Maurer 2005, S. 22).

11.1 Prinzipien der Sozialraumorientierung

Hinte (2006) formuliert fünf Prinzipien der sozialraumorientierten Arbeit, welche auch heute noch im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht. Diese bilden das Zentrum der sozialraumorientierten Arbeit und dienen als Anhaltspunkte für die sozialarbeiterischen Tätigkeiten und Einstellungen (Hinte 2006, S. 23):

1. *„Ausgangspunkt jeglicher Arbeit sind der Wille/die Interessen der leistungsberechtigten Menschen (in Abgrenzung zu Wünschen oder naiv definierten Bedarfen).“*
2. *Aktivierende Arbeit hat grundsätzlich Vorrang vor betreuender Tätigkeit.*
3. *Bei der Gestaltung einer Hilfe spielen personale und sozialräumliche Ressourcen eine wesentliche Rolle.*
4. *Aktivitäten sind immer zielgruppen- und bereichsübergreifend angelegt.*
5. *Vernetzung und Integration der verschiedenen sozialen Dienste sind Grundlage für funktionierende Einzelhilfen“.*

Wolfgang Hinte (2006) ist der Meinung, dass das sozialräumliche Konzept nicht zur Veränderung von Individuen beitragen sollte, sondern dazu, unter aktiver Teilnahme der

Bevölkerung, welche in einem sozialen Raum leben, Situationen zu gestalten bzw. zu verbessern (vgl. Hinte 2006, S. 1).

11.2 Felder der Sozialraumorientierung

Grundsätzlich wird in der Sozialraumorientierung zwischen der methodischen, organisatorischen und professionell-politischen Dimension unterschieden. Zudem zeigt die Sozialraumorientierung gleichermaßen Zusammenhänge mit dem „Fall“ und dem „Fall-Umfeld“ auf, wobei fallbezogene und fallunspezifische Aspekte im Vordergrund stehen. Sozialraumorientierung hat somit kreative Ideen in der Fallarbeit und der fallunspezifischen Arbeit, in der Organisationsgestaltung sowie in Hinsicht auf Finanzierungsformen und raumbezogene Steuerung entwickelt (vgl. Budde/Früchtel 2010, S. 20ff.). Im anschließenden Teil werden diese Felder der Sozialraumorientierung erläutert. Unter Rücksichtnahme auf die Arbeitsformen, Steuerungskonzepte, Personen und Umwelt, welche miteinander in Kontakt treten und ineinander verschmelzen, ergibt sich das Vierfeldschema (vgl. Budde/Früchtel 2006, S. 28).

11.2.1 Stärkenarbeit

Als Maxime der Stärkenarbeit wird der Kontext, was Stärken sind‘ und ‚Motivation suchen oder sich beteiligen lassen‘ beschrieben. Das Ziel der Stärkenarbeit besteht demnach darin, Potenziale und Motivationen der Individuen zu entdecken und diese in Aktivierungs- oder Lösungsansätzen zu gebrauchen. Beteiligen meint in diesem Kontext, den Professionellen zu übermitteln, ihre eigenen Perspektiven wahrzunehmen und zu verstehen. Dies gibt ihnen die Möglichkeit in ihrer Arbeit, die Methoden für den/die Adressaten/Adressatin passend zu gestalten. Dabei stehen die zeitlichen, sowie rechtlichen Arbeitsbedingungen im Fokus, denn diese sollten so alltagsnah wie möglich an den Adressaten/Adressatinnen aufbauen, um die sozialräumlichen Ressourcen nutzen zu können (vgl. Budde/Früchtel 2006, S. 30f.).

Ressourcenchecks, Eco Mapping und Genogramme, Family Group Conference,... usw. zählen dabei zu den vielfältigen Methoden der Stärkenarbeit (vgl. ebd., S. 29f.).

11.2.2 Fallunspezifische Arbeit

Mittelpunkt der fallunspezifischen Arbeit ist wiederum die Gemeinwesenarbeit, denn der Soziale Raum steht dabei im Fokus zwischen dem Sozialen und Räumlichen bzw.

zwischen dem Fall und Feld. In der fallunspezifischen Arbeit wird versucht, die Ressourcen des Sozialraums zum Vorteil des Individuums zu nutzen. In diesem Zusammenhang fungieren flexibel arbeitende Teams als Übermittlungsinstanz zwischen bestehenden Kontakten und Beziehungen und dem Aufbau eines Netzwerkes für das Individuum, um so Ressourcen zu mobilisieren. Hier findet man eine ganze Reihe von Möglichkeiten, die verwendet werden können, wie z.B. Kompetenzen als kulturelles Kapital oder Beziehungen und Kontakte als soziales Kapital.

Methoden wie die aktivierende Befragung, die Ressourcenkartei, die Netzwerkarbeit,... usw. werden in der fallunspezifischen Arbeit angewendet (vgl. Budde/Früchtel 2006, S. 32ff.).

11.2.3 Flexible Organisation

Für leistungsbringende Institutionen und Organisationen stehen, um effektive Lösungsansätze anbieten zu können, Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit im Vordergrund. Ziel der flexiblen Organisation ist es, sich an den Interessen und Bedürfnissen der Individuen auszurichten, denn in manchen Fällen müssen verschiedene Ressourcen inkludiert bzw. kreiert werden. Dabei ist es bedeutend, die Angebote so individuell und flexibel wie möglich zu gestalten. Methoden der flexiblen Organisation sind z.B. die individuelle Lösungsplanung als Organisationsentwicklung in einer lehrenden Einrichtung (vgl. Budde/Früchtel 2006, S. 37ff.).

11.2.4 Sozialraumorientierung als raumbezogene Steuerung

In diesem Feld der Sozialraumorientierung steht nach dem „Neuen Steuerungs-Modell“ der 1990er Jahre vor allem die verengte Sichtweise auf sozialräumliche Finanzierungskonzepte im Fokus (vgl. Budde/Früchtel 2006, S. 40). Durch den Aspekt der immer knapper werdenden finanziellen Ressourcen sowie der Erwartung, keine Qualität des sozialpädagogischen Handelns einzubüßen, wird der Blickpunkt auf das (Finanz-) Controlling gelegt. Diese thematisiert die fachlichen Standards und Ziele und versucht Antworten auf folgende Fragen zu geben: „Wann, wo, durch wen, aufgrund welcher fachlichen Zuordnung entstehen Kosten für wie lange und was wären Alternativen?“

Ziel der raumbezogenen Steuerung ist die Zusammenführung von Fach- und Finanzverantwortung. In diesem Zusammenhang wird das Sozialraumbudget, unter Berücksichtigung von Finanzformen, die fachliche Ziele unterstützen, definiert.

Das heißt für die Organisationen und Institutionen, dass die Träger und Trägerverbände schon am Jahresbeginn das zur Verfügung stehende Geld im Sinne der Präventionsarbeit nutzen sollen, anstatt das Geld interventionsmäßig einzusetzen. Zudem wird raumbezogene Steuerung auch als Kooperation von Sozialraumteams verstanden, was für ein gemeinsames Handeln von Verwaltungsleuten, amtlichen Sozialarbeiter/-innen und Trägern steht (vgl. ebd., S. 40f.).

Die allgemeine Aufgabe der Sozialraumorientierung ist es, die Möglichkeiten, welche sich aus den Entwicklungen und dem Zusammenspiel der soeben beschriebenen Felder dieses Modells ergeben, wahrzunehmen und zu nutzen.

12. Sozialraumanalyse

Die Sozialraumanalyse hat ihren Ursprung in der Chicagoer Schule, denn Vertreter/-innen dieser haben in den 1920er Jahren die ersten theoretischen Ansätze und Untersuchungsmethoden zur Erfassung der Raumwahrnehmung entwickelt. Es gab zwar schon zuvor Untersuchungen über die Lebensräume in Städten, jedoch waren die Vertreter/-innen der Chicagoer Schule die Ersten, die spezielle Ansätze und Methoden dazu erforschten.

Die Denkweise der Chicagoer Schule verbreitete sich rasch unter dem Namen „Social area“, nach dem zweiten Weltkrieg dann unter dem Begriff Humanökologie und beeinflusste auch das Denken der europäischen Stadtforschungen. In der Humanökologie bedingt die empirische Sozialforschung immer räumlichen Gegebenheiten von Individuen. Der Blick der Forscher fiel dabei besonders auf die Termini Armut und Segregation und deren Auswirkungen in den Sozialräumen (vgl. Riege/Schubert 2005, S. 8ff.).

Riege und Schubert (2005) definieren eine Sozialraumanalyse als eine Untersuchung, welche Zusammenhänge zwischen sozialen und räumlichen Faktoren und Entwicklungen erfasst. Diese kann sich zum einen an theoretischen und analytischen Ansätzen, zum anderen an methodischen Ansätzen in der Forschung orientieren (vgl. ebd., S. 8f.).

Sozialräume werden gegenwärtig aus verschiedenen Sichtweisen betrachtet. Um zu einer umfassenderen Bestimmung zu gelangen wurde ein interdisziplinäres Methodenrepertoire aus unterschiedlichen Fachrichtungen entwickelt (vgl. ebd., S. 8ff.). Im Vordergrund steht dabei die sozialräumliche Beschreibung der Lebenswelten von Heranwachsenden, wobei die Auslegung, die Interaktionsarten sowie das Interesse dieser im Vordergrund stehen. Zudem stehen die verschiedenen Sichtweisen der Heranwachsenden auf ihren jeweiligen Lebensraum im Fokus (vgl. Deinet/Krisch 2005, S. 134).

Im Zuge eines immer besseren Verständnisses über Sozialräume wurden neue sozialräumliche Ansätze auch hinsichtlich der Zielgruppe differenziert, wie z.B. nach Geschlecht, Alter und Herkunft (vgl. Riege/Schubert 2005, S. 21).

Deinet und Krisch (2005) unterscheiden auch verschiedene Funktionen der Sozialraumanalyse (Deinet/Krisch 2005, S. 156):

- „Begleitung einer qualitativen Sozialraum-/Lebensweltanalyse durch quantitative Daten
- Koordination einer Sozialraumanalyse als gemeinsames Projekt unterschiedlicher Institutionen in einem Sozialraum
- Methodische Hilfestellung bei der Durchführung von qualitativen Methoden sowie bei der Auswertung und Interpretation
- Organisation von kollegialen und interdisziplinären Unterstützungssystemen (Fortbildungsbedarf etc.)
- Verschriftlichung und Präsentation“.

In den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit wird der Termini Sozialraumanalyse als ein Überbegriff für ein großes Spektrum von Methoden verstanden. In der Sozialen Arbeit gibt es vier unterschiedliche Varianten der Sozialraumanalyse: Zum einen den strukturorientierten Ansatz, welcher auf die sozialen und demographischen Faktoren der Bevölkerung sowie auf Merkmale wie die Infrastruktur und die bauliche Ausrichtung des/der Ortes/Stadt ausgelegt ist. Zum anderen der phänomenologische interaktionsorientierte Ansatz, der den Fokus auf die subjektive, individuelle Wahrnehmung und die Bedeutsamkeit von individuellen Handlungen im Sozialraum legt. Des Weiteren wird zwischen nicht-formativen und formativen Analysen unterschieden. Nicht formative Analysen umfassen abgegrenzte Sozialräume, wie z.B. Bezirke, Stadtteile, wohingegen sich formative Analysen mit der Grenzlegung der Sozialräume befassen (vgl. Boettner 2007, S. 263). Diese verschiedenen Varianten werden in der nachstehenden Grafik veranschaulicht.

	nicht-formativ	formativ
Strukturorientiert	...fragt nach quantitativ vergleichbaren Eigenschaften der Sozial- und Infrastruktur eines in seinen Grenzen vorgegebenen Gebietes	...erzeugt eine teilräumliche Gliederung durch ein Verfahren, das sozial- und infrastrukturell ähnliche räumliche Einheiten als zusammengehörig behandelt
Phänomenologisch interaktionsorientiert	...fragt nach der lebensweltlichen Bedeutung und Handlungsrelevanz räumlicher Gegebenheiten bezogen auf ein in seinen Grenzen vorgegebenem Gebiet	...ermittelt diejenigen Gebietsgrenzen, die sich in der sozialen Praxis und lebensweltlichen Sicht der Bewohner als bedeutsam und handlungsrelevant darstellen

Abbildung 13: Varianten der Sozialraumanalyse (Quelle: Boettner 2007, S. 263; Eigendarstellung).

In den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit sind laut Boettner (2007) die nicht-formativen Varianten der Sozialraumanalyse von großer Bedeutung und daher wird in der folgenden Beschreibung der Fokus darauf gelegt. In der strukturorientierten Sozialraumanalyse wird zu Beginn ein Blick auf Statistiken geworfen, um einen Einblick in die derzeitige Situation der Bewohner/-innen und deren Gliederung in verschiedene soziale Gruppen zu erhalten. Dabei wird besonderes Augenmerk auf Merkmale, welche sich differenzieren, gelegt, wobei diese nicht nur auf eine einzige Person bezogen werden sollen, sondern diese müssen auch gesellschaftlich von Bedeutung sein. Andere wichtige Daten, wie z.B. die Infrastruktur oder bestimmte Fallbeschreibungen müssen mithilfe von adäquaten Indikatoren erforscht werden.

In der phänomenologischen-interaktionistischen Variante der Sozialraumanalyse rückt besonders der Zusammenhang des jeweiligen Sozialraums und der Lebenswelt von Individuen innerhalb eines Sozialraumes in den Blickpunkt. Im Mittelpunkt dabei stehen

die Komponenten der Sozialräume, welche von der Bevölkerung ähnlich wahrgenommen werden sowie Interaktionen, in welchen sich ihre Auffassung der Wirklichkeit bestätigt und immer wieder erneuert. Zudem sind in diesem Zusammenhang auch Sinnzuschreibungen von Bedeutung (vgl. Boettner 2007, S. 263ff.).

12.1 Sozialraumanalytische Methoden

Durch die Vielseitigkeit und Komplexität der Thematik des Sozialraums kann auf eine große Auswahl von Methoden zurückgegriffen werden, weshalb es sehr wichtig ist, verschiedene methodische und theoretische Perspektiven innerhalb einer Sozialraumanalyse zu berücksichtigen. Riege und Schubert (2005) erwähnen, dass die verschiedenen sozialräumlichen Methoden aus ganz unterschiedlichen Gegenständen wie z.B. der Pädagogik, Geografie, der Architektur und der Sozialen Arbeit stammen (vgl. Riege/Schubert 2005, S. 51). Die nachfolgende Tabelle soll anlehnend an Riege und Schubert einen Überblick über die Methodenvielfalt verschaffen:

Erhebungskontext	Methoden
Physische Raumbegrenzung und Raumdefinition	Zonierung, Kartierung, Stadtteilanalyse, Quartiersgeschichte
Strukturanalysen nach Administrationsräumen	Statistische Strukturanalyse, soziale Indikatoren
Befragungen im Nutzungsraum	Narrative Interviews, fokussierte Leitfadengespräche, Gruppendiskussion, PassantInnenbefragungen
Systematische Beobachtungen und Erhebungen im Nutzungsraum	Teilnehmende Beobachtung, Buranomethode, semiotische Analysen (Street Reading), mediale Dokumentenanalyse, Stakeholderanalyse, Netzwerkanalyse, Aktionsforschung/aktivierende Befragung, ethnografische Methode
Erhebung von subjektiven Nutzungsaspekten des Sozialraums	Stadtteilerkundung/Begehung, Aktionsraum- bzw. Lebensweltanalyse, Nadelmethode

Abbildung 14: Methodische Zugänge der Sozialraumanalyse (Quelle: Riege/Schubert 2005, S. 52; Eigendarstellung).

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, sind die Anwendungsmöglichkeiten groß und berücksichtigen unzählige Methoden und Erhebungsmöglichkeiten. Die Benennung der methodischen Zugänge bietet eine Richtlinie und Unterstützung an, aus denen mit Bedacht ausgewählt werden kann (vgl. Riege/Schubert 2005, S. 51).

Beispiele für Erhebungsmöglichkeiten der Sozialraumanalyse sind unter anderem Stadtteilbegehungen mit Heranwachsenden, welche zum einen auf die Analyse der sozialräumlichen Gegebenheiten abzielen, zum anderen informelle Plätze und Angebote zur Aneignung erfassen. Des Weiteren werden Methoden wie das Cliquesportraits, subjektive Landkarten und die Nadelmethode angewandt. Diese dienen zur Erfassung der

genutzten Räume der Heranwachsenden. Zudem werden verschieden Arten des Interviews und der Beobachtung zur Erhebung genutzt.

Eine wichtige Rolle spielt in diesem Prozess die Einschätzung und die gezielte Methodenauswahl, welche innerhalb der Sozialraumanalyse zur Anwendung kommen. Diese Bewertung kann nach Deinet (1999) anhand von fünf Kategorien erfolgen: Inhalt, Anwendbarkeit, Partizipation, Aktivierung und Evaluation (vgl. Deinet 1999, S. 72ff.).

Stock (2004) sieht Herangehensweisen einer Sozialraumanalyse in drei wichtigen methodischen Schritten: Analyse statistischer Daten, Stadtteilbegehung und Expert/-innengespräche. Jede dieser Schritte umfasst verschiedene Verfahrensweisen und Methoden. Sie ergänzen sich gegenseitig und sollen bei der Analyse einer Region eine Einheit bilden (vgl. Stock 2004, S. 378ff.). Dies erwähnen auch Riege und Schubert (2005): *„Im Zusammenspiel der skizzierten Ebenen wird die Vielschichtigkeit einer interdisziplinär integrierten Sozialraumanalyse deutlich. Sozialräume werden nicht nur auf Indikatoren reduziert, sondern werden in Schichten analysiert“* (Riege/Schubert 2005, S. 49).

13. Beschreibung des Sozialraums Wörgl

Die Stadt Wörgl wird im Folgenden mittels Karten und statistischen Daten der Stadtgemeinde vorgestellt. Die physische Raumabgrenzung, die in der Sozialraumanalyse von Bedeutung ist, dient dazu, die Grenzen, Verkehrswege und Bebauungsarten zu untersuchen, die für die Bildung des Sozialraums der Stadt ausschlaggebend waren. Physische Raumabgrenzungen sind zum Beispiel Flüsse, Straßen oder Gebirgszüge. Daraus entsteht eine Raumdefinition, die die Bereiche des Sozialraums des alltäglichen Erfahrungsraums darstellt (vgl. Riege/Schubert 2005, S. 46).

13.1 Allgemeine Darstellung Wörgl

Wörgl befindet sich im Bezirk Kufstein im Tiroler Unterland und ist die siebtgrößte Gemeinde Tirols. Es erstreckt sich über eine Fläche von 19.68 km² (vgl. Stadtgemeinde Wörgl 2017, o.S.), verzeichnet 13.312 Einwohner und liegt 511 Meter über dem Meeresspiegel.

Wie bereits erwähnt gehört Wörgl zum Bezirk Kufstein, welcher durch die zahlreichen landschaftlichen und wirtschaftlichen Gegebenheiten sehr facettenreich ist. Auffallend ist, dass der Bezirk an Bayern grenzt und sich die Bezirkshauptstadt Kufstein an dieser Grenze befindet (vgl. Amt der Tiroler Landesregierung 2017, o.S.). *„Die Hauptachse bildet das breite Inntal, das zu den dynamischen Siedlungs- und Wirtschaftsräumen mit Schwerpunkt auf Gewerbe und Industrie sowie Handel und Transportwirtschaft zählt“* (ebd., o.S.). Kufstein und Wörgl sind konkurrierende Gebiete, da beide einen wichtigen Verkehrsknotenpunkt und ein starkes Handelszentrum aufweisen (vgl. ebd., o.S.). Die folgende Karte zeigt den Bezirk Kufstein mit den dazugehörenden Gemeinden:

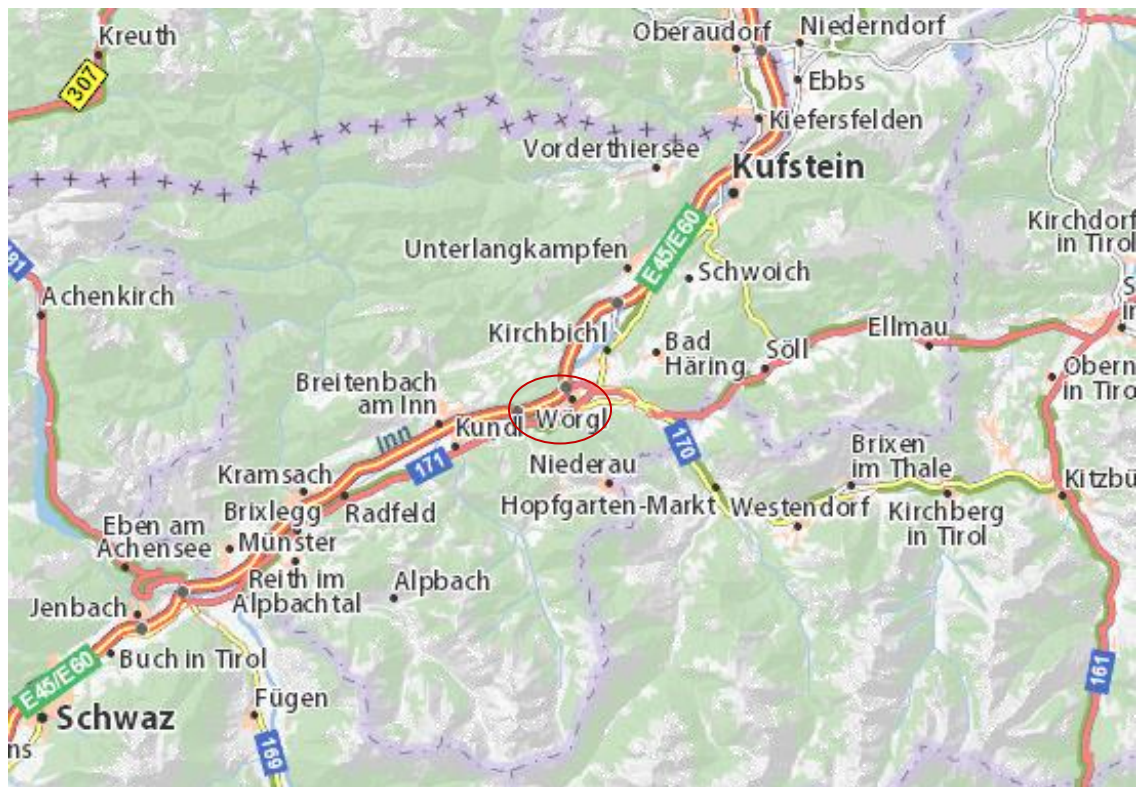


Abbildung 15: Bezirk Kufstein (Quelle: Amt der Tiroler Landesregierung 2017, o.S.)

13.2 Raumdefinition

Die Stadt befindet sich zwischen dem Brixental, dem Söllandl, dem Inntal und dem Hochtal der Wildschönau, außerdem kommen in Wörgl die Brixentaler Ache und der Inn zusammen. Die Gemeinde wird im Westen Richtung Kundl vom Lahnbach, im Norden vom Inn und östlich von der Brixentaler Ache begrenzt. Im Süden, Richtung Wildschönau, befinden sich die Bergkämme Möslalmkogel und der hohe Einstein. Im Norden der Stadt liegt der Hauptbahnhof und der Autobahnverteilerknoten Wörgl Ost, die zentrale Verkehrsknotenpunkte darstellen (vgl. Amt der Tiroler Landesregierung 2014, o.S.). Wörgl besteht aus den Stadt- und Ortsteilen Bruggberg, Egerndorf, Einöden, Gießen, Hennersberg, Lahntal, Mayrhofen, Mühlstatt, Pinnersdorf, Weiler Haus, Winkl und Wörgler Boden (vgl. Roider 2017, o.S.).

13.3 System der Verkehrswege

Wörgl ist also sowohl für den Schienen- als auch für den Straßenverkehr von großer Bedeutung. Innerhalb der Stadt treffen die Tiroler Straße B 171 und die Wildschönauer

Straße L 3 aufeinander. Die erste der beiden führt von Innsbruck über Schwaz und Rattenberg nach Kufstein. Eine weitere stark befahrene Straße ist die Brixentalstraße B170, die seit 2007 durch die Eröffnung der Brückhäusl-Umfahrung von der Umfahrung Brückhäusl in Wörgl Boden durch das Brixental nach Kitzbühel führt und somit aus dem Stadtzentrum geleitet wurde. Im Zuge dieses Umbaus wurde im Jahr 2007 auch der Verteilerknoten Wörgl Ost eröffnet, der auf die Inntalautobahn A 12 führt. Zudem gibt es eine weitere Autobahnauffahrt: Wörgl West. Diese ermöglicht dadurch die Verbindung zu Kundl und Breitenbach am Inn (vgl. Stadtgemeinde Wörgl 2017, o.S.).

13.4 Geschichtliche Entwicklung Wörgls

Zahlreiche Ausgrabungen haben gezeigt, dass bereits in der frühen Eisenzeit in dieser Region ein starker Handel vollzogen wurde. Außerdem fanden Forscher/-innen heraus, dass es bereits in der Römerzeit schon zahlreiche Siedlungen im Wörgler Gebiet gab. 1932 herrschte eine hohe Arbeitslosigkeit in Wörgl, woraufhin die Gemeindeverwaltung mit dem „Wörgler Schilling“, welches Arbeitswertscheine waren, die den Gemeindeangestellten anstelle ihres Lohns ausbezahlt wurden, versuchte, die Wirtschaft wieder anzukurbeln und damit Erfolg hatte.

Das Wörgler Wappen besteht aus drei Teilen: Ganz oben befinden sich rote Dachsparren, die die Zerstörung der Wehrburg, die einst eine mittelalterliche Burg war, verkörpern sollen. Darunter befinden sich goldene Ringe, die für die Vereinigung von Wörgl-Kufstein und Wörgl-Rattenberg zur Gemeinde Wörgl stehen. An diese Ringe schließen Flügel an, die an das Wirtschaftswachstum erinnern. Außerdem wurde 1951 das Wappen um eine rote Fläche erweitert, weil in diesem Jahr Wörgl zur Stadt erhoben wurde (vgl. Peer GmbH 2017, o.S.).



Abbildung 16: Wörgler Wappen (Quelle: Peer GmbH 2017, o.S.)

13.5 Darstellung der Einrichtungen

Im folgenden Abschnitt werden jene Institutionen beschrieben, welche an der Befragung teilgenommen haben, wobei die Schuso Tirol bereits in einem vorhergehenden Kapitel dargestellt wurde.

13.5.1 Zone Wörgl

Die Zone ist ein Jugendzentrum in Wörgl, welches Jugendlichen zwischen 12 und 18 Jahren ermöglicht, sich dort zu treffen, ihre Kontakte zu pflegen und ihre Freizeit verbringen können. Die Angebote sind für alle jungen Menschen frei zugänglich und es wird kein Unterschied nach Herkunft, Geschlecht, Religion, etc. gemacht. Alle Angebote der Zone sind freiwillig, es muss keiner mitmachen, und innerhalb des Jugendzentrums besteht kein Konsumzwang. Das Ziel der Zone besteht darin, Jugendlichen einen Raum zu bieten, in dem sie durch positive Eindrücke ihre Ideen und Möglichkeiten erweitern und sich selbst einbringen können. Speziell benachteiligte junge Menschen sollen dabei ihr Selbstbewusstsein stärken.

Jugendliche haben in der Zone die Möglichkeit für Erstberatungen, die alle Fragen betreffen können. Bei problematischen Themen wird an professionelle Einrichtungen weitervermittelt und es besteht auch die Option, dass die Jugendlichen dabei von den Mitarbeiter/-innen der Zone begleitet werden. Die Zone bietet der Zielgruppe einen Raum, in dem sie ihren Interessen nachgehen können, egal ob Sport oder Musik.

Das Jugendzentrum veranstaltet von Zeit zu Zeit Workshops, die auch von den Jugendlichen mitgestaltet werden können. Diese Projekte und Workshops sind entweder für beide Geschlechter oder speziell nur für Mädchen bzw. Jungs gestaltet.

Der Zugang zum Jugendzentrum Zone ist niederschwellig und freiwillig. Es ist ein Ort, an dem kein Konsumzwang herrscht, dennoch besteht die Möglichkeit, dass sie kleine Snacks und Getränke kaufen. Die Zone organisiert laufend Ausflüge, wie zum Beispiel Bowling oder Graffiti Workshops.

Im Vordergrund stehen Beziehungsarbeit und Empathie. Besonders wichtig in der Zone ist die Beziehungsarbeit, weshalb es auch geschlechterbezogene Projekte und Workshops, wie den „Girls Brunch“ gibt. Der „Girls Brunch“ bietet Mädchen die Möglichkeit, sich in einem geschützten Rahmen über Themen zu unterhalten, die das

Erwachsenen werden betreffen. Dazu werden auch Experten und Expertinnen, wie zum Beispiel Frauenärzte und Frauenärztinnen, eingeladen.

Das Jugendzentrum soll auch ein Ort sein, an dem Auseinandersetzungen ausgetragen werden können, um dadurch ein Feedback zu erhalten, wodurch neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden können (vgl. Verein Community 2016a, o.S.).

13.5.2 Achterbahn Wörgl

Der Name Achterbahn steht für die mobile Jugendarbeit mit Streetworker/-innen in Wörgl. Neben der mobilen Jugendarbeit zählen auch freizeitpädagogische Aktivitäten und Projektcoaching zum Angebot der Achterbahn. Die Zielgruppe sind Jugendliche zwischen 14 und 24 Jahren, die in Wörgl leben (vgl. Verein Community 2016b, o.S.). Die Mitarbeiter/-innen der Achterbahn sind hauptsächlich in Wörgl unterwegs und sprechen dort Jugendliche an, um deren Interessen und Vorstellungen zu erfahren. Die Achterbahn hat selbst einige freizeitpädagogische Angebote, wie zum Beispiel eine Slackline oder Einräder, sie hilft aber den Jugendlichen auch dabei, ihre Wünsche selber umzusetzen und hat speziell Interesse an Ideen, die den öffentlichen Raum betreffen, um die Stadt Wörgl für Jugendliche noch angenehmer zu gestalten (vgl. Jugendkoordinator Wörgl 2012, o.S.).

Die Mitarbeiter/-innen der Achterbahn unterstützen die Jugendlichen zum Beispiel bei der Arbeits- oder Wohnungssuche, bei Problemen mit dem Freundeskreis, den Eltern und auch bei Sorgen, die die Polizei oder andere Behörden betreffen (vgl. Verein Community 2016b, o.S.). Die Achterbahn begleitet Jugendliche bei Behördengängen, zum Beispiel zum AMS, zum Arzt oder zu Anwälten und Anwältinnen und bietet ihnen Unterstützung bei der Lehrstellensuche (vgl. ebd., o.S.).

Es geht darum, dass die Jugendlichen die Möglichkeit haben, den öffentlichen Raum mitzugestalten und ihre Ideen miteinfließen lassen zu können. Außerdem veranstaltet die Achterbahn immer wieder Workshops in unterschiedlichen Sportarten, unter anderem Fußballturniere. Zudem gibt es im Sommer Workshops, bei denen unterschiedliche Vereine vorgestellt werden (vgl. ebd., o.S.).

Erstgespräche und Beratungen sind auch für Eltern und Angehörige zugänglich. Kontakt aufnehmen können die Jugendlichen entweder direkt auf der Straße, indem sie die Streetworker/-innen ansprechen, die sich durch ihre schwarz-violetten Taschen kennzeichnen, oder sie gehen in die Anlaufstelle (vgl. ebd., o.S.).

Die mobile Jugendarbeit basiert auf freiwilliger Basis, d.h. die Jugendlichen können selbst entscheiden, ob sie Kontakt zur Einrichtung aufnehmen und ihr Angebot in Anspruch nehmen. Außerdem sind alle Leistungen anonym und die Jugendlichen müssen ihren Namen nicht nennen, wenn sie nicht wollen. Es ist ein kostenloses und unverbindliches Angebot und die Zielgruppe kann den Kontakt jederzeit wieder abbrechen. Außerdem begegnet das Team der Achterbahn den Jugendlichen ohne Vorurteile, es respektiert deren Entscheidungen und akzeptiert jedes Thema, welches angesprochen wird (vgl. ebd., o.S.).

13.5.3 Integrationsfachstelle

Die Integrationsfachstelle des Vereins Community ist eine Anlauf-, Informations- und Koordinationsstelle, die sich mit dem Thema Integration und Migration in Wörgl beschäftigt. Das Angebot umfasst Fortbildungs-, Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für Jugendliche und Erwachsene mit Migrationshintergrund. Zudem werden auch zahlreiche Veranstaltungen und Projekte angeboten, die das Integrieren und das Miteinander in der Gesellschaft erleichtern sollen. Außerdem wird den Migrant/-innen einmal pro Woche die Möglichkeit geboten Fördermaßnahmen zu Themen, wie z.B.: Deutschlernen, Bildung, Anerkennung ausländischer Abschlüsse sowie zur Wertevermittlung, zu besuchen. Ein weiteres Angebot des Vereins sind Integrationsworkshops zu Themen wie Nachbarschaft, Arbeit oder Beruf.

Zu den Aufgaben des Vereins zählen vor allem die Bereiche Jugend und Integration sowie die Gemeinwesensentwicklung. Das Angebot ist besonders durch einen niederschweligen Zugang und eine freiwillige Teilnahme gekennzeichnet. Zudem handelt es sich um eine kostenlose Möglichkeit für Jugendliche und Erwachsene Informationen zu bestimmten Themen einzuholen (vgl. Verein Community 2016c, o.S.).

14. Herleitung der Forschungsfrage

Im empirischen Teil werden Informationen zu den Ressourcen und Grenzen der Stadt Wörgl im Hinblick auf Jugendliche erhoben. Dazu wird eine Sozialraumanalyse durchgeführt. Unter Durchführung der Nadelmethode, einer Stadtteilbegehung mit Jugendlichen sowie einer Institutionenbefragung werden die verschiedenen Sichtweisen der professionell Tätigen und der Adressat/-innen dieser Stadt erforscht. Die Sozialraumanalyse gliedert sich in mehrere methodische Zugänge, wobei verschiedene Erhebungsverfahren berücksichtigt werden:

Bei der physischen Raumdefinition werden die Barrieren und Grenzen der Stadt Wörgl erfasst, wobei dabei besonders Indikatoren wie Demografie, Arbeitslosigkeit, Wirtschaft, Bildung, Medizin, Freizeit und soziale Einrichtungen, welche für die Adressat/-innen relevant sein könnten, in den Blickpunkt genommen werden. Aus der Institutionenbefragung soll sich eine subjektive Einschätzung der derzeitigen Angebote zum Thema Gewaltprävention und -intervention ergeben. Abgefragt werden gewaltpräventive und -interventionelle Methoden und Angebote sowie Rahmenbedingungen, Möglichkeiten der Vernetzung und mögliche Kooperationen zwischen Schulsozialarbeiter/-innen und anderen sozialen Einrichtungen sowie ungenutzte Potenziale der Stadt Wörgl. Die Stadtteilbegehung mit den Jugendlichen ermöglicht, die Lebenswelt aus der subjektiven Nutzungsperspektive der Adressat/-innen wahrzunehmen. Im Zusammenwirken dieser Ebenen wird die Vielschichtigkeit einer interdisziplinär integrierten Sozialraumanalyse ersichtlich (vgl. Riege/Schubert 2005, S. 49ff.).

Die Ergebnisse aus diesen verschiedenen Verfahren sollen ein Gesamtbild über die in Wörgl vorhandenen sozialräumlichen Gegebenheiten aufzeigen.

Als Ziel der Anwendung sozialraumanalytischer Methoden wird in der Fachliteratur die Lebenswelten von Heranwachsenden in Zusammenhang mit ihren Plätzen, Orten und Institutionen genannt. Zum einen stehen die Freiräume der Jugendlichen im Mittelpunkt, zum anderen spielt auch die Analyse von Grenzen dieser Freiräume eine große Rolle.

Diese Art der Analysen haben zum Ziel, die lebensweltlichen Handlungen und Auffassungen der Heranwachsenden im Prozess der Aneignung von Sozialräumen zu erfassen. In solchen Forschungen sind vor allem die Einflüsse, die Gegebenheiten der Gesellschaft sowie die in der Region vorhandenen Institutionen und deren Angebote von Bedeutung (vgl. Krisch 2009, S. 87f.). Vor diesem Hintergrund soll in der vorliegenden Arbeit folgende Forschungsfrage beantwortet werden: *Welche sozialräumlichen Faktoren, Ressourcen und Potenziale sind für Jugendliche aus Sicht der Jugendlichen, der Schuso und anderen Institutionen im Bezirk verfügbar? Inwieweit sind diese für die gewaltpräventive und -interventive Arbeit mit Jugendlichen von Bedeutung?*

14.1 Ziel

Ziel der vorliegenden Arbeit soll es sein den Sozialraum Wörgl zu analysieren und die Lebenswelten der Heranwachsenden, die Faktoren ihrer Aneignung des Sozialraums und seine Wahrnehmungen zu erfassen. „*Der Fokus des Erkenntnisinteresses richtet sich daher auf die lebensweltlichen Deutungen, Interpretationen und Handlungen von Heranwachsenden im Prozess ihrer Aneignung von Räumen*“ (Krisch 2009, S. 87).

Zudem ist es Ziel dieser Arbeit, die sozialräumlichen Ressourcen, Defizite sowie ungenutzte Potenziale zu erfassen, die bestimmte Räume mit sich bringen und deren Bedeutung für die gewaltpräventive und -interventive Arbeit mit Jugendlichen.

15. Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit beruht auf den von Richard Krisch (2009) weiterentwickelten Methoden, die eine Verbindung zwischen objektiven und subjektiven Perspektiven seitens der Bevölkerung eines Sozialraumes bieten (vgl. Krisch 2009, S. 87f.). Dabei werden primär strukturierte Formen der Befragung bzw. der teilnehmenden Beobachtung angewandt, welche sich der qualitativen Sozialforschung zuordnen lassen (vgl. Deinet/Krisch 2005, S. 145f.).

Die verschiedenen angewandten Methoden beteiligen verschiedene Personengruppen, welche aktive Expert/-innen ihrer eigenen Lebenswelt bzw. ihres Sozialraums sind. Außerdem wurden diese in letzter Zeit häufig zur Entwicklung von sozialräumlichen Konzepten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verwendet. Die Expert/-innen haben dabei die Möglichkeit, ihre Auffassungen, Gefühle und Bedürfnisse hinsichtlich einer Entwicklung innerhalb des Sozialraums zu bekunden (vgl. Deinet 2009, S. 66).

15.1 Erfassung und Analyse des statistischen Datenmaterials

In der Analyse von statistischen Daten wurden Informationen zur Bevölkerung, zur Infrastruktur und zur ökonomischen Situation der Bevölkerung in Wörgl miteinbezogen. Dabei sollen subjektive Empfindungen mit den objektiven Daten verglichen werden (vgl. Franz/Beck 2007, S. 44).

Erläuterung der Methodenauswahl

Riege und Schubert (2005) erwähnen, dass sich Sozialräume nicht auf einzelne Faktoren beschränken lassen, sondern in Schichten analysiert werden. Allerdings soll eine Sozialraumanalyse nicht mithilfe einzelner Methoden durchgeführt werden, sondern unterschiedliche Blickpunkte der räumlichen Gegebenheiten der Bevölkerung werden miteinbezogen (vgl. Riege/Schubert 2005, 49f.).

Datenmaterial

Als Datenquellen kommen amtliche Statistiken, Daten aus dem Verwaltungsvollzug (Einwohnermeldewesen, Sozialwesen und die Bestandsdaten der sozialen Einrichtungen und Dienste) infrage.

Durchführung

Bei der Analyse des Materials wurden die vorhandenen Daten in den Blick genommen und hinsichtlich ihrer Relevanz für diese Arbeit beurteilt.

15.2 Nadelmethode

Innerhalb dieser Methode werden von den Heranwachsenden verschiedenfarbige Nadeln auf eine Stadtteilkarte mit dem Maßstab 1:1000, 1:2000; 1:1500 verteilt. Dabei werden von der Zielgruppe jene Orte (Wohnort, Streifräume,...), in welchen sie sich häufig aufhalten bzw. welche sie häufig passieren, bestimmt. Zu Beginn werden die verschiedenen Nadeln zu unterschiedlichen Merkmalen wie z.B. Geschlecht und Alter bestimmt, um so, nach Abschluss der Erhebung, eine differenzierte Einordnung zu ermöglichen (Riege/Schubert 2005, S. 151). Basierend darauf entwickeln sich oft Gespräche über diese Plätze, woraus deren Qualität erkennbar wird. Deinet (2009) erwähnt dabei, dass mit dieser Methode die Zielgruppe sehr niederschwellig angesprochen werden kann und ohne große Umstände zur Teilnahme motiviert werden kann (vgl. Deinet 2009, S. 72ff.)

Krisch fasst die Ziele der Nadelmethode wie folgt zusammen (Krisch 2009, 79f.):

- *„Erste Erkenntnisse über bestimmte sozialräumliche Gegebenheiten in unbekannten Regionen zu erhalten.*
- *Diese können dann Ausgangspunkt weiterer Anwendungen von sozialräumlichen Methoden sein,*
- *Diskussionen und Gespräche über die sozialräumlichen Qualitäten eines Stadtteils, über mögliche Aneignungsformen, über unterschiedliche Jugendkulturen etc. auszulösen,*
- *in einer homogenen Gruppe (beispielsweise SchülerInnen einer Klasse, BesucherInnen einer Jugendeinrichtung etc.) Aussagen über relevante Orte und Plätze zu erhalten,*
- *im öffentlichen Raum – mit dem Mobilen Nadelprojekt – Kontakte herzustellen und sich bekannt zu machen,*
- *die Nadelmethode kann aber auch in Form eines in sich geschlossenen Projektes bestimmte Fragestellungen hinlänglich beantworten“*

Erläuterung der Methodenauswahl

Die Nadelmethode wird aufgrund der Geeignetheit zur Vorbereitung auf die Stadtteilbegehung ausgewählt. Dieses methodische Verfahren bezieht die Meinungen aller Teilnehmer/-innen mit ein und wirkt aktivierend.

Datenmaterial

Wie bereits zu Beginn beschrieben wurde, werden in diesem Verfahren wichtige Orte der Teilnehmenden mit bunten Nadeln auf einem Stadtplan markiert. Aus der Verteilung der Nadeln bilden sich die bedeutsamsten Orte heraus, welche zu einer Route zusammengefasst werden.

Durchführung

Für die Durchführung der Nadelmethode wurde eine Karte der Innenstadt auf einem Karton befestigt. Der Maßstab der Karte orientierte sich an der Größe 1:5000. Die fünf teilnehmenden Jugendlichen bekamen jeweils Nadeln in verschiedenen Farben, welche sie an für sie bedeutenden Orten und Plätzen befestigten. Die Jugendlichen platzierten ihre Nadeln sehr schnell an wichtigen Orten und benötigten dafür keinerlei Hilfe unsererseits. Sie waren von Beginn an sehr motiviert und erzählten uns schon während des Platzierens der Nadeln über die Vorteile und Nachteile von verschiedenen Plätzen. Dadurch konnten wir schon erste Einblicke in die sozialräumlichen Qualitäten von Wörgl erhalten. Durch die Verteilung der Nadeln ergab sich unsere Route für die Stadtteilbegehung, an welcher die Jugendlichen aktiv beteiligt waren.

Die folgende Abbildung zeigt das Ergebnis der Nadelmethode. Durch die große Entfernung zwischen den Orten konnten in der vorgegebenen Zeit nicht alle wichtigen Plätze besucht werden. Dazu zählen der Skatepark und McDonalds. In der folgenden Abbildung wird das Ergebnis der Nadelmethode dargestellt:



Abbildung 17: Ergebnis der Nadelmethode

15.3 Stadtteilbegehung mit Heranwachsenden

Die Stadtteilbegehung mit Heranwachsenden stellt eine wichtige Methode zur Erfassung der lebensweltlichen Perspektiven über die Wichtigkeit von bestimmten Orten und Plätzen einer Region dar und hat ihren Ursprung in einer Idee von Ortmann (vgl. Deinet 1999, S. 74). Folglich lässt sich mithilfe dieser Methode ein erster Überblick über die Gegebenheiten im sozialen Nahraum verschaffen. Folgende Aspekte sind bei einer Stadtteilbegehung besonders zu beachten: die Erscheinung des Stadtteils, die ökonomischen Faktoren, die Versorgung und Infrastruktur, die Abgrenzungen im Stadtteil sowie die bestehenden Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. Franz/Beck 2007, S. 44).

Bei diesem Verfahren wird zunächst der Stadtteil mit einer Gruppe von Heranwachsenden nach einer von ihnen gewählten Route begangen. Dabei werden die von ihnen genannten sozialräumlichen Möglichkeiten und Grenzen erfasst und dokumentiert.

Die begangene Route sollte dabei an den Orten, welche sie am häufigsten besuchen, vorbeiführen. Während der Stadtteilbegehung werden ihnen Fragen nach der Häufigkeit der Besuche, nach den Tätigkeiten, denen sie dort nachgehen und nach dem Besonderen an diesen Plätzen gestellt. Außerdem werden sie auch auf Plätze angesprochen, welche sie eher meiden bzw. als Angsträume empfinden (vgl. Riege/Schubert 2005, S. 150). Während Gespräche über den Alltag im Stadtteil meist nur über bestimmte Plätze handeln, kann eine gemeinsame Begehung ein vielfältigeres und vor allem konkretes Bild vermitteln (vgl. Krisch 2009, S. 89).

Der Dokumentation soll dabei eine Kamera und ein Aufnahmegerät dienen (vgl. Riege/Schubert 2005, S. 150). Bei der Auswertung der gewonnen Daten ist es bedeutend, dass die wesentlichen Eindrücke unmittelbar nach der Begehung zusammengefasst werden. Eine Stadtteilbegehung sollte in der Regel nicht länger als zwei Stunden dauern, wobei die jeweilige Dauer von der Konzentration der Zielgruppe abhängig ist (vgl. Krisch 2009, S. 93).

Erläuterung der Methodenauswahl

Die Auswahl dieses methodischen Verfahrens basierte auf der Möglichkeit, einen ersten Einblick über die Situation in der Stadt zu gewinnen und im Gespräch mit den Jugendlichen zu erheben, welche Gegebenheiten, Plätze und Einrichtungen für

Jugendliche in Wörgl relevant sind. Außerdem werden Gespräche mit den Jugendlichen geführt, in denen sie uns ihre subjektiven Eindrücke und Wahrnehmungen schilderten.

Datenmaterial

Für die Auswertung des Datenmaterials werden die gewonnenen Daten aus den Gesprächen und die Notizen herangezogen. Diese Daten stehen in Form von Fotos und Notizen zur Verfügung. Zudem wurden die Aufzeichnungen und Notizen der Nachbesprechung verschriftlicht und in unsere Auswertung miteinbezogen.

Durchführung

In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gehören Stadtteilbegehungen zu einer wichtigen Methode, um die Sozialräume der Jugendlichen zu erfassen. Die Erfahrungen und Verläufe aus diesen Erhebungen dienten uns zur Orientierung für unsere Durchführung.

Der Kontakt zu den teilnehmenden Jugendlichen wurde durch Bekannte von Rikarda organisiert, wobei diese auch die Vorbereitungen für das Kennenlernen plante. Für die Durchführung standen uns drei Stunden zur Verfügung, welche anhand eines Zeitplans in fünf Einheiten unterteilt wurden:

13:00-13:15	Kennenlernen der Teilnehmer/-innen und kurze Vorbesprechung
13:15-13:45	Erklärung und Durchführung der Nadelmethode
13:45-14:00	Festlegung der Route
14:00-15:30	Stadtteilbegehung
15:30-16:00	Nachbesprechung

Abbildung 18: Zeitplan; Eigendarstellung

Anlehnend an Riege und Schubert (2005) bestand die Gruppe aus fünf Jugendlichen, unterschiedlichen Alters und Geschlechts. Die Dokumentation der Daten wurden in vier Aufgabenbereiche unterteilt:

- Dokumentation mit der Kamera und einem Aufnahmegerät

- Notieren wichtiger Anhaltspunkte während der Gespräche
- Koordination der Gruppe anhand des Stadtplans
- Anschließende Transkription und Auswertung mit Hilfe von MaxQda

Die Kooperationsbereitschaft sowie die Motivation der Jugendlichen waren sehr hoch. Verwendete Instrumente für die Durchführung der Stadtteilbegehung waren Schreibmaterial, Stadtpläne, ein Aufnahmegerät und ein Fotoapparat. Alle Jugendlichen waren aus unserer Sicht mit ihrem Nahraum sehr gut vertraut und konnten während der Begehung viel darüber erzählen. Die vorher gekennzeichneten Anlaufstellen boten die Möglichkeit, über die Gegebenheiten und Erfahrungen zu sprechen. Insgesamt wurden fünf Orte besucht, wobei sich manche Anmerkungen auf die allgemeine Infrastruktur und Situation im Bezirk beziehen lassen. Zu den Anlaufstellen zählten der Bahnhof in Wörgl, die Einkaufszentren, deren Cafés und dessen Kletterhalle, die Bahnhofsstraße und das Jugendzentrum. In der abschließenden Nachbesprechung konnten sich die Jugendlichen noch einmal zu ihren Eindrücken während der Begehung äußern. Manche Inhalte wurden vertieft und neue Aspekte diskutiert.

15.4 Institutionenbefragung

Jene im Stadtteil vorhandenen Institutionen beschreiben die Probleme von und mit Heranwachsenden. Deren Beurteilungen sind für Analysen des Sozialraums maßgeblich, denn sie beeinflussen die Aneignungsprozesse von Heranwachsenden in ihrem Sozialraum stark.

Innerhalb einer Institutionenbefragung wird versucht, die Einschätzung der Expert/-innen zu den Stärken und Schwächen ihres Stadtteils hinsichtlich der Situation Heranwachsender mithilfe eines Leitfadens zu erfassen. Innerhalb des Interviews kann auch auf Rahmenbedingungen Bezug genommen werden, die für eine Unterstützung der Heranwachsenden förderlich oder hinderlich sein können. Zudem sollen auch die vorhandenen, ungenutzten Potenziale und Ressourcen im Stadtteil angesprochen werden. Laut Riege und Schubert (2005) *„gilt es aber auch in Erfahrung zu bringen, wie sehr die Institutionen die Arbeit anderer Institution kennen bzw. deren Qualität einschätzen“* (Riege/Schubert 2005, S. 152). Schlussendlich geht es nämlich auch darum, Kommunikationsprobleme, welche die Entwicklung von Netzwerken für Heranwachsende erschweren, zu untersuchen (vgl. ebd., S. 152f.). Nach Krisch (2009)

wird von der Annahme ausgegangen, dass alle Einrichtungen des sozialen Bereichs einer Region ohnehin miteinander vernetzt sind und daher über das Angebot und die Zielgruppen von anderen Einrichtungen Bescheid wissen. Dies ist in der Realität jedoch oft anders, denn diese müssen sich des Öfteren über konkrete Eigenangebote definieren und legitimieren, was eine Vernetzung mit anderen Einrichtungen verhindert (vgl. Krisch 2009, S. 150).

Erläuterung der Methodenauswahl

Einrichtungen in einem Sozialraum, die mit Jugendlichen arbeiten, werden häufig hinsichtlich ihrer Raumanutzungsmöglichkeiten unterschätzt. Allerdings sind diese sehr wichtig für die Beschreibung/Auffassung der sozialräumlichen Situation von Jugendlichen. Aus diesem Grund wird zur Erfassung der Wahrnehmungen von Professionellen dieses methodische Vorgehen gewählt. *„Eine zentrale Rolle in der Definition der Chancen, Möglichkeiten oder Barrieren eines Sozialraumes spielen die ansässigen Institutionen“* (Deinet/Krisch 2005, S. 149).

Datenmaterial

Die Interviews werden mithilfe eines Aufnahmegerätes aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Des Weiteren werden die gewonnenen Daten mit MaxQda, einer Software zur wissenschaftlichen Analyse, in Kategorien unterteilt und davor festgelegten Codes zugeordnet.

Durchführung

Zu Beginn der Erhebung wurden alle sozialen Einrichtungen in Wörgl mithilfe einer Liste des Amts der Tiroler Landesregierung aufgelistet. Anschließend wurden jene Einrichtungen festgehalten, welche Jugendliche als Zielgruppe haben. Danach wurden die Institutionen danach bewertet, ob sie gewaltpräventive oder -interventionelle Arbeit mit Jugendlichen betreiben oder nicht. Je nachdem wurden nur diese Einrichtungen ausgewählt, welche mit Gewaltprävention und -intervention in ihrer Arbeit zu tun haben. Nach einer ersten Kontaktaufnahme per E-Mail konnte mit sechs Personen relativ schnell Termine vereinbart werden. Von acht kontaktierten Institutionen erklärten sich Professionelle aus vier Einrichtungen zu einem Gespräch bereit. Dazu zählen:

- Schulsozialarbeiter/-innen aus Wörgl
- Achterbahn: Mobile Jugendarbeit

- Zone- Jugendfreiraum Wörgl: Jugendzentrum
- Integrationsstelle Wörgl

Wichtig war es, Interviewpartner/-innen zu finden, die mit den Gegebenheiten und der Situation in Wörgl vertraut sind. Die offenen Fragestellungen des Leitfadens bezogen sich auf:

- das individuelle Verständnis von Gewaltprävention und -intervention
- förderliche und hinderliche Faktoren in der gewaltpräventiven und -interventiven Arbeit
- die Qualität und Vielfalt der bestehenden Einrichtungen für Jugendliche
- Charakteristika (Ressourcen und Probleme) von Wörgl
- die Methoden und Rahmenbedingungen der gewaltpräventiven und -interventiven Arbeit
- Auswirkungen und Veränderungen durch Gewaltprävention und -intervention
- Kooperationen und Vernetzung
- zukünftige Entwicklungen, Projekte

Der Leitfaden wurde grob strukturiert, um den Interviewpartner/-innen genügend Freiraum für die Ausführungen zu lassen. Die Leitfäden wurden den Institutionen vorab zur Verfügung gestellt, um eventuellen Verständnisschwierigkeiten entgegen wirken zu können. Die Gesprächspartner/-innen werden zudem über die Aufnahme und Anonymisierung des Interviews informiert. Die Gesprächsdauer begrenzte sich auf 60 bis 80 Minuten, wobei die Erhebungsphase eine Woche dauerte.

16. Auswertung

Das folgende Kapitel beinhaltet das Auswertungsverfahren, die qualitative Inhaltsanalyse, welches für die vorliegende Arbeit verwendet wurde. Die Daten wurden mit Hilfe des Analyseprogramms MaxQda aufbereitet.

16.1 Qualitative Inhaltsanalyse

„Bei der Inhaltsanalyse handelt es sich um eine Form wissenschaftlich kontrollierten Fremdverstehens“ (Lamnek 1995, S. 202). Es handelt sich dabei um ein Verfahren, welches Kommunikation, die verschriftlicht wurde, analysiert (vgl. Möller 2012, S. 382f.). Dabei können alle möglichen Arten von Kommunikation gemeint sein, zum Beispiel Bilder oder Texte, sie müssen nur als Text dargestellt werden können (vgl. Merten 1995, S.14).

Die Inhaltsanalyse ist ein Verfahren, welches sich bestimmter Regeln bedient. *„Eine solche Regel legt die Auswahl der zu analysierenden Texte fest, sie gibt die zu kodierenden Einheiten vor uns so weiter“* (Häder 2008, S. 324). Die Regeln sind außerdem wichtig, um das Vorgehen bei der Auswertung überprüfbar und nachvollziehbar zu machen (vgl. Häder 2008, S. 325).

Nachdem die Interviews transkribiert wurden, wurden die wichtigsten Passagen herausgefiltert, zusammengeführt und mit der Theorie zusammengeführt. Damit die Analyse eines Interviews richtig ist, muss es in kleinste Teile zerlegt werden um danach die Auswertung Schritt für Schritt vollziehen zu können. Die Kurzzusammenfassungen der wichtigsten Passagen wurden im Vorhinein schon genau definiert (vgl. Mayring 2002, S. 114). Die Zusammenfassung der einzelnen Aussagen kann man bei der qualitativen Inhaltsanalyse für die induktive Kategorienbildung verwenden. Sobald die Kategorien an Hand der Theorie gebildet wurden, wird das Material den Kategorien Zeile für Zeile zugewiesen. Sollten wichtige Stellen zu keiner Kategorie passen, können auch neue dazu entwickelt werden (vgl. Möller 2012, S. 384ff.). Durch dieses Verfahren entstehen Ober- und Unterkategorien, wodurch die Aussagen der befragten Personen zu einem dieser Codes zugewiesen werden muss und die Darstellung dadurch übersichtlich wird (vgl. Hussy/Schreiner/Echterhoff 2010, S. 246ff.). Sobald alle Textpassagen einem Kode zugewiesen wurden, muss überprüft werden, ob die Intention der Forschung mit den Kategorien übereinstimmt. Das Ergebnis dieser Zuweisungen ist ein Kategoriesystem

(vgl. Möller 2012, S. 384ff.). Dieses Categoriesystem ist bei der Inhaltsanalyse besonders wichtig, denn auf Basis dieser erfolgt die Analyse (vgl. Mayring 2002, S. 114).

16.2 MaxQda

Nachdem die Interviews transkribiert wurden, aber noch bevor die inhaltliche Analyse beginnt, werden die Daten mit Hilfe des Programms MaxQda verwertet. MaxQda ist ein Analysesystem, welches von Vorteil ist, um formlose Interviews bzw. Notizen mit geringerem Aufwand in Form zu bringen. Zuerst werden die verschiedenen Transkripte in das Programm importiert, um danach die unterschiedlichen Textteile an bereits vorher erstellte Codes zuzuteilen. Danach erfolgt die Erstellung von Theorien, Hypothesen, Kategorien und die bildliche Darstellung. Zu guter Letzt werden die Textteile mit Hilfe der zugeteilten Codes analysiert (vgl. Kuckartz 1999, S. 6ff.).

Laut Muhr und Friese (2001) gibt es fünf Schritte in der Datenanalyse mit Computerprogrammen:

1. Schritt:

In diesem Arbeitsschritt geht es um die Aufbereitung des Datenmaterials und die Importierung der Transkripte in MaxQda.

2. Schritt:

Hierbei ist besonders wichtig, dass man das Datenmaterial kennen lernt, indem man es einmal oder mehrmals liest.

3. Schritt

Bei diesem Schritt steht die Erstellung der Codes im Vordergrund. Danach müssen die ausgewählten Textpassagen den Codes zugeteilt werden. Die Codes sollen kurz und prägnant sein. Begonnen wird mit der Erstellung der Hauptkategorien, die während der Zuteilung in Unterkategorien aufgeteilt werden können. Die Anzahl der Codes variiert von Person zu Person, daher gibt es für die Summe keine genaueren Angaben.

4. Schritt:

Im vierten Schritt geht es bereits um die Auswertung, wobei man Gemeinsamkeiten und Unterschiede des gewonnenen Materials herausfinden soll.

5. Schritt:

Der 5. und letzte Schritt dient dazu, die einzelnen Haupt- und Unterkategorien zusammenzuführen und sie mit dem theoretischen Teil in Verbindung zu bringen (vgl. Muhr/ Frieze 2001, S. 384ff.).

17. Stichproben

Da mehrere Methoden in der Erhebung angewendet wurden, ergaben sich drei verschiedene Stichproben.

a) Nadelmethode

Insgesamt nahmen fünf Personen, zwei männliche und drei weibliche Jugendliche, an der Nadelmethode teil. Aus den Ergebnissen wurde die Route der Stadtteilbegehung gemeinsam mit den Jugendlichen zusammengestellt. Die Stadtteilbegehung wurde im Anschluss durchgeführt.

b) Stadtteilbegehung

Alle fünf beteiligten Jugendlichen (drei weibliche, zwei männliche) kamen aus Wörgl und waren im Alter zwischen 14 und 16 Jahre. Die Jugendlichen wurden je nach Anwesenheit in der Organisation und Interesse an der Begehung ausgewählt. Bei der Darstellung der Ergebnisse beziehen sich die Anmerkungen in Klammern nach den wörtlichen Zitaten auf die Nummer der Teilnehmer/-innen bzw. auf den Absatz der Textstelle. Für ein Zitat von dem/der ersten Teilnehmer/-in, Zeile 20 wird somit diese Angabe verwendet: (S1, Z. 20), wobei inhaltlich wiedergegebenen Textpassagen in der Angabe ein ‚vergleiche‘ vorangestellt wird: (vgl. S1, Z. 20).

c) Institutionenbefragung

Um ein umfassendes Bild über die Geschehnisse zu bekommen, wurden drei Institutionen (Achterbahn Mobile Jugendarbeit, Zone Jugendzentrum, Integrationsfachstelle) sowie die Schulsozialarbeiter/-innen in Wörgl befragt. Insgesamt stellten sich sechs Personen für ein Interview zur Verfügung. Das Interview wurde anhand eines Leitfadens strukturiert.

Bei der Darstellung der Ergebnisse beziehen sich die Anmerkungen in Klammern nach den wörtlichen Zitaten auf die Nummer des Interviews bzw. auf den Absatz der Textstelle. Für ein Zitat aus der ersten Institutionsbefragung, Absatz 20, wird somit diese Angabe verwendet: (I1, A. 20), wobei inhaltlich wiedergegebenen Textpassagen in der Angabe ein ‚vergleiche‘ vorangestellt wird: (vgl. I1, A. 20).

18. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die durch die unterschiedlichen Untersuchungsverfahren der Sozialraumanalyse erworbenen Informationen zusammengefasst. Zu Beginn werden die Ergebnisse aus der statistischen Untersuchung der Stadt Wörgl erläutert. Daraufgehend werden jene Erkenntnisse dargestellt, die sich aus der Stadtteilbegehung mit den Jugendlichen und den Institutionenbefragungen ergeben haben.

18.1 Erfassung und Analyse des statistischen Datenmaterials

Bei der statistischen Analyse des Datenmaterials werden soziale Indikatoren und objektive Daten zur Bevölkerungsentwicklung und -struktur, Regionalentwicklung und Infrastruktur analysiert. Die statistische Verfahrensweise ist jedoch nicht einfach anwendbar, da der Zugriff zu den benötigten Informationen beschränkt oder nicht möglich ist. Außerdem sind die Daten oft nicht geordnet, weshalb eine Zuweisung und Abgleichung mit dem untersuchten Sozialraum kaum bis gar nicht möglich ist. In dieser Erfassung werden Daten zur Demographie, Beschäftigung, Wirtschaft und Bildung, zu medizinischen Einrichtungen und Freizeitmöglichkeiten der Stadt Wörgl aufgeschlüsselt.

18.1.1 Demographie

Nach Ergebnissen von Statistik Austria (2016) leben zu Beginn des Jahres 2016 rund 8,7 Millionen Menschen in Österreich (vgl. Statistik Austria 2016b, o.S.). Davon leben etwa 739.139 Menschen im Bundesland Tirol, wobei mit Anfang des Jahres 2017 in den insgesamt 30 Gemeinden des Bezirks Kufstein 107.240 Menschen beheimatet sind. Davon leben 13.312 Menschen in der Stadt Wörgl (vgl. Statistik Austria 2016a, o.S.). Auffallend dabei ist, dass rund 2.558 Personen der Bewohner/-innen von Wörgl keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Rund 3.300 Personen haben ausländische Wurzeln, besitzen allerdings die österreichische Staatsbürgerschaft.

Anfang 2016 sind 762 Personen, das sind 5,7 % der gesamten Bevölkerung in Wörgl, Jugendliche im Alter zwischen 15 und 19 Jahren wobei davon 402 männlichen und 360 weiblichen Geschlechts sind (vgl. ebd., o.S.).

Die Zahl der Einwohner/-innen in Wörgl steigt stetig. Wörgl profitiert dabei vor allem von der Zuwanderung. Seit dem Jahr 2002 steigt die Einwohner/-innenzahl stetig zwischen 0,7%-2,5% pro Jahr (vgl. ebd., o.S.).

18.1.2 Beschäftigung

Im Jahr 2017 wurde im gesamten Bundesland Tirol ein Rückgang der Arbeitslosenquote von 6,3% auf 5,9% festgestellt.

Ende 2016 waren im Bezirk Kufstein, zu dem Wörgl gehört, insgesamt 3.168 Personen als arbeitslos gemeldet. Auch im gesamten Bezirk ist die Arbeitslosenquote im Vergleich zum Vorjahr um 6,3% gesunken. In der nächsten Abbildung soll dies sowie der Geschlechterunterschied noch einmal verdeutlicht werden:

Kufstein	Frauen		Männer		Gesamt	
	<i>Bestand</i>	<i>Veränderung zum VJ</i>	<i>Bestand</i>	<i>Veränderung zum VJ</i>	<i>Bestand</i>	<i>Veränderung zum VJ</i>
	1.075	-8,4%	2.093	-5,2%	3.168	-6,3%

Abbildung 19: Arbeitslose im Bezirk Kufstein (Quelle: Ams Kufstein 2016/2017, o.S.; Eigendarstellung).

Arbeitslose Jugendliche (bis zum 24.Lebensjahr) waren im Jahr 2016 insgesamt 572 im Bezirk Kufstein gemeldet. Davon waren 155 weiblich und 417 männlich, wobei in Bezug auf das Vorjahr ein deutlicher Anstieg der männlichen arbeitslosen Jugendlichen von 6,4% und eine Verbesserung der weiblichen Jugendlichen betreffend von -20,1% zu erkennen ist (vgl. Ams Kufstein 2016/2017 o.S.). In der nachfolgenden Tabelle soll dies noch einmal veranschaulicht werden:

Kufstein	Weibliche Jugendliche		Männliche Jugendliche		Gesamt	
	<i>Bestand</i>	<i>Veränderung zum VJ</i>	<i>Bestand</i>	<i>Veränderung zum VJ</i>	<i>Bestand</i>	<i>Veränderung zum VJ</i>
	155	-20,1%	417	6,4%	572	-2,4%

Abbildung 20: Arbeitslose Jugendliche in Kufstein (Quelle: Ams Kufstein 2016/2017, o.S.; Eigendarstellung).

18.1.3 Wirtschaft

Der Bezirk Kufstein ist vor allem durch den Sommer- und Wintertourismus und daher durch Nächtigungsbetriebe geprägt. Im Jahr 2016 wurden insgesamt 2.219.216 im Winter und 2.450.853 Nächtigungen im Sommer getätigt (vgl. Amt der Tiroler Landesregierung 2017, S. 15). In der nachstehenden Abbildung soll ein Vergleich der Nächtigungsentwicklung von Sommer und Winter dargestellt werden.

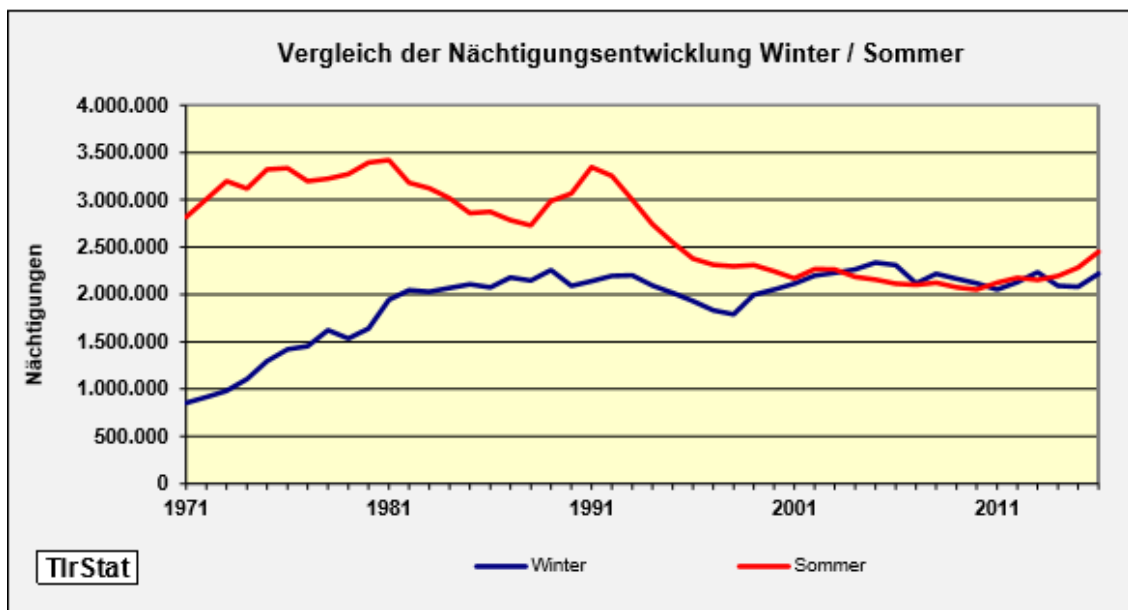


Abbildung 21: Nächtigungsentwicklung im Vergleich (Quelle: Amt der Tiroler Landesregierung 2017, S.14.).

Wie aus der unten stehenden Grafik abgelesen werden kann, weist der Bezirk Kufstein neben den Beherbergungswesen auch in den Bereichen Land- und Forstwirtschaft, Bauwesen sowie Gewerbe und Industrie eine Spezialisierung auf.

Jahr	insgesamt	Land- und Forstwirtschaft	Gewerbe und Industrie	Darunter Bauwesen	Darunter Beherbergungs- und Gaststättenwesen
2014	47.556	1.926	15.695	4.293	3.208

Abbildung 22: Erwerbstätige am Arbeitsort nach wirtschaftlicher Zugehörigkeit (Quelle: Amt der Tiroler Landesregierung 2017, S.8.; Eigendarstellung).

Allerdings ist in den letzten Jahren ein deutlicher Abstieg der land- und forstwirtschaftlichen Betriebe zu erkennen, welcher in der nächsten Abbildung gezeigt wird.

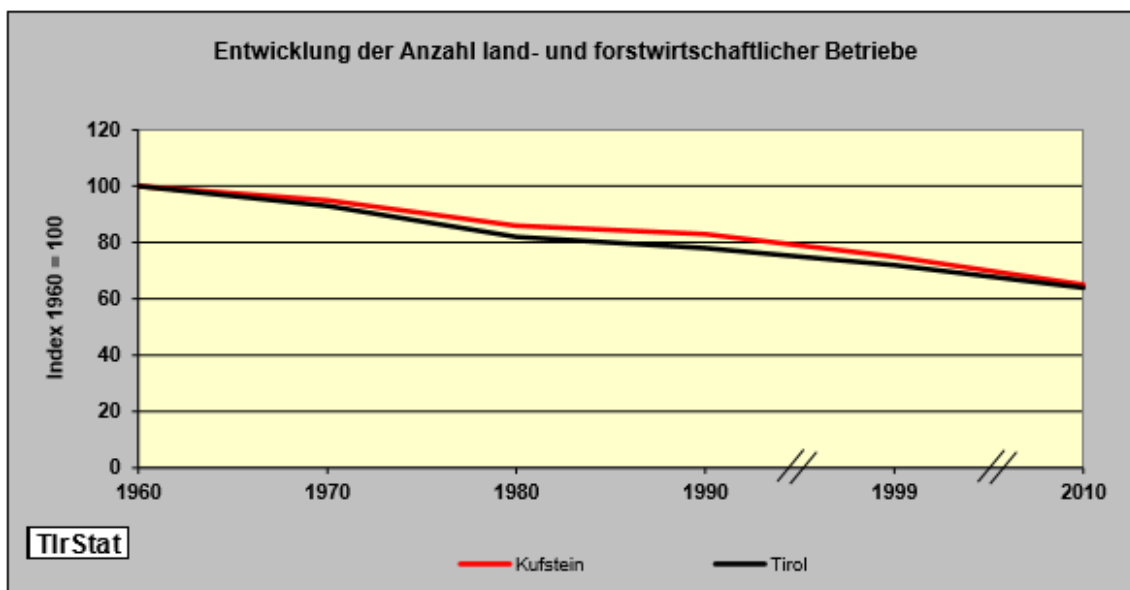


Abbildung 23: Entwicklung der land- und forstwirtschaftlichen Betriebe (Quelle: Amt der Tiroler Landesregierung 2017, S.10).

18.1.4 Bildung

Die Pflichtschulen in Wörgl gliedern sich insgesamt in zwei Volksschulen, zwei Neue Mittelschulen, eine allgemeine Sonderschule, eine polytechnische Schule, eine Handelsakademie sowie eine Handelsschule, eine Bundesfachschule für wirtschaftliche Berufe und ein Bundesrealgymnasium. Die gute Anbindung des Verkehrsnetzes an den Innsbrucker Raum sowie an den deutschen Raum erleichtert den Weg zu einem breiteren

Bildungsangebot an weiterführende Schulen, Akademien, Fachhochschulen und Universitäten (vgl. Tiroler Bezirksschulinspektoren o.J., o.S.).

Auffallend dabei ist, dass die Anzahl der Personen, welche eine Lehre absolvieren, deutlich höher ist als der Anteil derjenigen, die eine allgemeinbildende höhere Schule besuchen (vgl. Statistik Austria 2014, o.S.).

18.1.5 Medizinische Einrichtungen

Die medizinische Versorgung der Stadt Wörgl ist durch die Kursana Privatklinik, welche Gesundheitsversorgungen verschiedener Fachrichtungen anbietet, gut abgedeckt. Der gesamte Bezirk Kufstein wird von 17 Apotheken sowie 11 Hausapotheken, 70 Allgemeinmediziner/-innen sowie 58 Ärzte/Ärztinnen der Zahnheilkunde versorgt (vgl. Amt der Tiroler Landesregierung 2017, S. 18).

18.1.6 Freizeitmöglichkeiten

Die Region bietet für alle Altersgruppen verschiedene Freizeitangebote. Dazu zählen (vgl. Stadtgemeinde Wörgl 2017, o.S.):

- Sportanlagen (Fußball, Basketball, Tennis...)
- ein Städtisches Frei- und Hallenbad
- eine Boxhalle, ein Fitnesscenter, eine Kletterhalle
- Kegelbahnen
- Reitsportanlagen
- Stockschießbahnen
- ein Skatepark
- Eislauplätze sowie Langlaufloipen
- Lauf- und Mountainbikestrecken
- Stadtbücherei
- kulturelle Angebote (Kino, Veranstaltungszentrum KOMMA, Museum, Islamisches Kulturzentrum,...)

18.1.7 Einrichtungslandschaft

In der Auflistung der Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Kinder und Jugendhilfe der Stadt Wörgl wird ersichtlich, dass die meisten im Zentrum der Stadt

angesiedelt sind. Dienstleistungen sind in folgenden Bereichen geboten (vgl. Verein Community 2017, o.S.):

- Beratung und Information
- Mobilität und Wohnen
- Berufsvorbereitung und Orientierung
- Arbeit und Beschäftigung
- Ausbildung und Qualifizierung

Die nachstehenden Einrichtungen wurden aus einem Jugendstadtplan, welcher im Rahmen eines Kooperations- und Vernetzungstreffens der sozialen Einrichtungen von Wörgl entstanden ist, entnommen.

Beratung und Information

- Verein Community: Jugendzentrum ZONE, Integrationsfachstelle
- InfoEck Wörgl: Informationen aller Art z.B. Ausbildung
- Kooperative Wörgl: Familienberatung
- „Mannsbilder“: Burschen- und Männerberatung
- Schulpsychologie
- Schulsozialarbeit
- Suchtberatung
- Verein BIN: Beratung bei Abhängigkeit von Alkohol, Medikamenten und Glücksspiel
- Kinderschutzzentrum
- Familien- und Jugendgerichtshilfe

Mobilität und Wohnen

- Verein Community: Achterbahn mobile Jugendarbeit
- Kooperative Wörgl: XXL Betreutes Wohnen

Berufsvorbereitung und Orientierung

- Organisation Arbas: Jugendcoaching, Jugendarbeitsassistenten

Arbeit und Beschäftigung

- Verein Community: Projekt I-Motion- sinnvolle Beschäftigung von Jugendlichen mit Zeitwertkarten

Ausbildung und Qualifizierung

- IBIS Acam- Projektk IQ: Verlängerte Lehre und Teilqualifizierung im Bereich Einzelhandel
- LEA Produktionsschule
- Berufsausbildungsassistenz

18.1.8 Resümee der Analyse statistischen Datenmaterials

Die Angebote an medizinischen, bildenden und sozialen Einrichtungen und Dienstleistungen in Wörgl erscheinen als ausreichend. Diese sind jedoch hauptsächlich im Zentrum angesiedelt. An der Peripherie ist es nur mithilfe der öffentlichen Verkehrsmittel, deren Netz sehr gut ausgebaut ist, oder einem Auto/Moped möglich, Angebote in Anspruch zu nehmen.

Aktuelle Daten zu der derzeitigen Arbeitsmarktsituation in Wörgl sind nur im Zusammenhang auf die Arbeitslosigkeit des ganzen Bezirks Kufstein zurückzuführen, wobei innerhalb des Bezirks die Arbeitslosenquote im Vergleich zum Vorjahr deutlich zurückgegangen ist.

Die Daten zur wirtschaftlichen Entwicklung in Wörgl wurden von der zuständigen Behörde nicht zur Verfügung gestellt bzw. lagen nicht vor, weshalb sich dieser Aspekt auf den ganzen Bezirk Kufstein bezieht und ausschließlich den touristischen und land- und forstwirtschaftlichen Bereich abdeckt.

18.2 Stadtteilbegehung

Das Interesse der Stadtteilbegehung bestand darin, die Stärken und Schwächen bzw. Probleme und Ressourcen des Stadtteils aus der Perspektive von Jugendlichen kennen zu lernen. Von großer Bedeutung dabei war die subjektive Sichtweise der Jugendlichen sowie deren Beschreibungen und Erläuterungen. Die Zusammenarbeit mit den beteiligten Jugendlichen war von Beginn an sehr kooperativ. Die Gruppe bestand aus fünf Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 17 Jahren. In Bezug auf das Geschlecht war die Gruppe heterogen.

Die Bereitschaft, an diesem Verfahren teilzunehmen, war von ihrer Seite von Anfang an gegeben. Innerhalb der Begehung wurden mit den beteiligten Jugendlichen folgende Aspekte diskutiert:

- Ihre individuelle Wahrnehmung zu besuchten Plätzen sowie positive und negative Aspekte in diesem Zusammenhang
- Informationen zur Häufigkeit und Dauer der Nutzung, Art der Aktivität und den begleitenden Personen
- Aspekte zur Erreichbarkeit der Orte
- mögliche Potenziale der Stadt sowie Verbesserungsmöglichkeiten und –wünsche

Die folgende Abbildung zeigt die Route der Stadtteilbegehung:



Abbildung 24: Route der Stadtteilbegehung

18.2.1 M4 Einkaufszentrum

Der erste Weg der Stadtteilbegehung führte uns zum Einkaufszentrum M4, welches als Treffpunkt mit den Jugendlichen diente. Dieser Ort war für alle beteiligten Jugendlichen relevant, da es aus Sicht der Jugendlichen gut erreichbar war bzw. sich in der Nähe der Schule befindet: *„Wir gehen meistens nach der Schule her, um ein bisschen abzuhängen, gratis W-LAN gibt's hier auch“* (S1, Z. 5). Die Jugendlichen, welche das Bundesschulzentrum am anderen Ende von Wörgl besuchen, fanden die Erreichbarkeit ebenso in Ordnung, da es einen City Bus gibt.

Außerdem gibt es im M4 zahlreiche Einkaufsmöglichkeiten und Gastronomiebetriebe, ein Kino sowie einen Übergang zur Kletterhalle von Wörgl: *„... wir gehen auch öfters mal ins Kino Billard spielen und danach was trinken“* (S2, Z. 15). Allerdings finden die Teilnehmenden die stets steigenden Preise von Kinokarten für unangemessen: *„Andauernd steigen die Preise im Kino. Eine Karte kostet jetzt schon fast 10 €“* (S3, Z. 20). Die Kletterhalle wird vor allem von den männlichen Teilnehmern ca. einmal pro

Woche genutzt: „Ich geh öfter in die Kletterhalle, weil es nicht so teuer ist und ich dort mal abschalten kann“ (S4, Z. 22). Vor allem die weiblichen Jugendlichen schwärmten von den vielen Kleidungsgeschäften im M4: „Wir haben hier alles von H&M bis zu einem Shoe4you“ (S1, Z. 23).

Die Dauer des Aufenthaltes im Einkaufszentrum liegt zwischen ein und drei Stunden, wobei sich die Jugendlichen meistens mit Freund-/innen dort treffen.

Es wurde auch ein Wunsch, welcher zu einer weiteren Nutzbarkeit des Ortes führen könnte, eingebracht. Die Jugendlichen wünschen sich einen Mc Donalds, da der sich am anderen Ende von Wörgl befindet: „Es wär echt cool, wenn wir einen Mäci hier oder in der Bahnhofsstraße hätten, dann müssten wir nicht immer so weit zu Fuß hingehen“ (S5, Z. 25).



Abbildung 25: M4 Einkaufszentrum



Abbildung 26: M4 Einkaufszentrum



Abbildung 27: Kino



Abbildung 28: Kletterhalle

18.2.2 Jugendzentrum ZONE

Als zweite Anlaufstelle besuchen wir das Jugendzentrum in Wörgl. Einige der Teilnehmenden halten sich ein paar Mal pro Woche dort mit Freund/-innen auf: *„Ich bin öfter in der Woche nach der Schule hier, je nachdem, ob meine Freunde Zeit haben“* (S4, Z. 28). Die Erreichbarkeit scheint für die Teilnehmenden kein Problem darzustellen, weil in der Nähe eine Bushaltestelle ist. Die Jugendlichen beschreiben den Platz vor dem Jugendzentrum als besonders schön im Sommer. Im Sommer gibt es: *„Liegestühle und Musik“* (S4, Z. 29) vor dem Jugendzentrum. Außerdem werden auch die Innenräume des Jugendzentrums als jugendgerecht beschrieben: *„Drinne gibt's einen Billard Tisch und einen Tischfußballtisch und eine Bar haben wir auch“* (S5, Z. 33).

Allerdings kritisieren die Teilnehmenden die unflexiblen Öffnungszeiten des Jugendzentrums: *„Ich verstehe nicht, warum sie nicht am Freitag und Samstag offen haben“* (S5, Z. 26) und *„unter der Woche erst ab 15:30 Uhr. Wir haben oft schon um 14 Uhr von der Schule aus und würden dann gerne hingehen“* (S4, Z. 35).



Abbildung 29: Außenbereich ZONE



Abbildung 30: Innenbereich ZONE

18.2.3 Bahnhofsstraße

Die weitere Route führte uns durch die beliebte Bahnhofsstraße, in welcher sich alle beteiligten Jugendlichen oft aufhalten. Die Bahnhofsstraße ist gekennzeichnet durch unzählige Geschäfte und Einkaufsmöglichkeiten sowie Cafes und Bars. Allerdings ist es auffällig, dass einige Geschäftslokale zurzeit leer stehen. *„Leider haben in letzter Zeit einige coole Cafes zugemacht“* (S4, Z. 38). Der Grund der leerstehenden Geschäfte war den Jugendlichen allerdings nicht bekannt. Die Jugendlichen verbringen dort ihre Zeit sowohl im Sommer, um ein Eis zu essen oder in eines der Cafes etwas zu trinken mit Freunden/Freundinnen, als auch im Winter, um sich den Weihnachtsmarkt anzuschauen: *„Ich bin hier gern im Sommer, dann gehe ich mit meinen Freundinnen ein Eis essen“* (S1, Z. 40).

Als Problem zeigt sich die derzeitige Verkehrslage in der Bahnhofsstraße. Die Jugendlichen fühlen sich als nicht-motorisierte Verkehrsteilnehmer/-innen oft benachteiligt: *„Eigentlich sollte das eine Fußgängerzone werden, weil es schon öfter mal zu bremslichen Lagen zwischen Fußgänger und Autofahrer gekommen ist“* (S3, Z. 42). Eine andere Jugendliche empfindet den Verkehrslärm störend: *„Mich zipft der dauernde Verkehrslärm an. Wenn wir im Sommer in einem Cafe draußen sitzen, dann kann man sich kaum unterhalten, weil es so laut ist“* (S2, Z. 44). Zudem hätten die Jugendlichen gerne einen Park in der Nähe der Bahnhofsstraße bzw. des Stadtzentrums, um dort Volleyball oder Tischtennis zu spielen: *„Wir haben zwar einen kleinen Stadtpark, aber da halten wir uns eigentlich nie auf“* (S1, Z. 46). *„... da sind ja auch fast keine Bänke oder ausreichend Platz zum Volleyball spielen“* (S3, Z. 47).



Abbildung 31: Bahnhofstraße

18.2.4 City Center

Am Ende der Bahnhofstraße befindet sich ein weiteres Einkaufszentrum, das Citycenter, welches für die Jugendlichen, vor allem aufgrund von gratis Sitzmöglichkeiten und gratis W-LAN als relevant empfunden wird: „Hier gibt's sogar Sofas, wo wir gratis sitzen können“ (S5, Z. 48). „Außerdem gibt's hier auch gratis W-LAN“ (S4, Z. 49). Die meiste Zeit verbringen die Jugendlichen auch hier mit Freund/-innen, wobei die Dauer des Aufenthaltes auch zwischen ein bis drei Stunden variiert. Zum Einkaufen würden die Jugendlichen eher nicht hierher kommen: „...weil es gibt nicht so viele Geschäfte wie im M4“ (S2, Z. 50).

An diesem Ort hätten die Jugendlichen eine Idee, um ihn noch nutzbarer für sie zu machen: „Draußen wäre eine Couch oder so cool, vor allem im Sommer zum Zusammensitzen“ (S2, Z. 51).



Abbildung 32: City Center

18.2.5 Bahnhof

Unsere Stadtteilbegehung endete am Bahnhof in Wörgl, welcher sich am Ende der Bahnhofstraße befindet. Dieser Platz scheint für alle beteiligten Jugendlichen relevant zu sein, ob als Treffpunkt mit Freund/-innen oder zum Essen gehen: *„Ich bin oft am Wochenende hier, um mich mit Freunden zu treffen“* (S5, Z. 58). *„Ich gehe immer vor dem Ausgehen her einen Döner essen“* (S4, Z. 62). Außerdem kommen die Teilnehmenden hierher, wenn sie Freunde/Freundinnen von außerhalb besuchen fahren: *„Von hier gehen nicht nur Züge, sondern auch alle Busse weg“* (S2, Z. 65). Die Jugendlichen halten sich an diesem Ort meistens zwischen 30 Minuten und 2 Stunden auf. Es wurden vor allem von den Mädchen auch negative Wahrnehmungen geäußert: *„Am Abend fühl ich mich hier nicht so sicher“* (S1, Z. 70) und *„es sind halt viele Betrunkene unterwegs und reden mich oft blöd an“* (S3, Z. 72).

Es wurden auch Ideen für Veränderungen geäußert: *„...vielleicht sollten die Securitys gerade am Abend öfter vorm Bahnhof stehen“* (S3, Z. 75).



Abbildung 33: Bahnhof

Nachbesprechung

In der Nachbesprechung konnten wir die Meinung der Teilnehmenden zu den Angeboten und Unterstützungsmöglichkeiten in Wörgl für Jugendliche erläutern. Die Jugendlichen besuchten außer das Jugendzentrum kein weiteres Angebot der Offenen Jugendarbeit: *„Manchmal treffen wir auf die Streetworker und unterhalten uns mit ihnen“* (S1, Z. 70). Allerdings nutzten sie noch nie das Beratungsangebot der mobilen Jugendarbeit. Eine Jugendliche besuchte einmal das InfoEck des Landes Tirol um sich nach den Schwerpunkten der höheren Schulen in Wörgl zu erkundigen: *„Da habe ich Broschüren mitbekommen, in denen die ganzen Schulen von Wörgl beschrieben wurden“* (S2, Z. 75). Dies wurde als unterstützend wahrgenommen. Außerdem hatten alle Jugendlichen mindestens einmal mit dem Jugendcoaching Kontakt: *„Das war sehr hilfreich für mich, weil ich nicht wusste, was ich nach der NMS machen wollte“* (S3, Z. 80).

Im Anschluss werden die Ergebnisse noch einmal in einer Tabelle zusammengefasst.

	M4-Einkaufszentrum	ZONE-Jugendzentrum	Bahnhofstraße	Citycenter	Bahnhof
Wahrnehmung	Sehr schön	Sehr schön	In Ordnung	schön	In Ordnung
Aktivitäten/Nutzbarkeit des Ortes	-Einkaufen gehen, Kino gehen, Klettern gehen, mit Freund/-innen treffen, etwas trinken gehen	-Freund/-innen treffen, Billard spielen, Tischfußball spielen, Musik hören	-Einkaufen gehen, sich mit Freund/-innen treffen, Eis essen gehen, Weihnachtsmarkt besuchen, etwas trinken gehen	-sich mit Freund/-innen treffen, chillen	-mit Freund/-innen treffen, essen gehen
Positive Aspekte	-Sehr viele verschiedene Möglichkeiten -nahe der Schule -gratis W-LAN -klettern ist billig	-sehr viele verschiedene Möglichkeiten	-viele unterschiedliche Möglichkeiten	-gratis Sitzmöglichkeiten und gratis W-LAN	-Verkehrsknotenpunkt für Fahrten außerhalb von Wörgl
Negative Aspekte	-Kino wird immer teurer	-die Öffnungszeiten	-Verkehrslärm -allgemeine Verkehrssituation -zu wenig öffentliche Plätze	-zu wenig Einkaufsmöglichkeiten	-nicht sehr sicher
Erreichbarkeit	-zu Fuß bzw. mit dem Bus gut erreichbar	-zu Fuß bzw. mit dem Bus gut erreichbar	-sehr gut zu Fuß erreichbar von der ganzen Stadt aus	-gut zu Fuß erreichbar von der ganzen Stadt aus	-gut mit dem Bus erreichbar
Wünsche/Veränderungen	-ein Fast Food Restaurant in der Nähe	-flexiblere Öffnungszeiten	-eine Fußgängerzone daraus machen	-Sitzmöglichkeiten im Außenbereich	-mehr Securities

Abbildung 34: Ergebnistabelle Stadteilbegehung

18.2.6 Resümee der Stadteilbegehung

Die teilnehmenden Jugendlichen schilderten ihre Wahrnehmungen sehr klar und äußerten sich in vielen Aspekten positiv. Vor allem die Einkaufszentren und deren unzählige Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung stehen dabei im Vordergrund. Wobei sie auch die gute Erreichbarkeit der Einkaufszentren von der Schule ausgehend als sehr positiv empfanden. Auffallend dabei ist, dass die Jugendlichen ein Einkaufszentrum eher zur aktiven Freizeitgestaltung nutzen und das andere eher zum Treffen mit Freund/-innen.

Das Jugendzentrum wird von allen beteiligten Jugendlichen als positiv wahrgenommen, da es viele verschiedene Möglichkeiten der Freizeitgestaltung bietet. Allerdings wurden die unflexiblen Öffnungszeiten kritisiert.

Die Qualität der Bahnhofstraße wird von den Jugendlichen unterschiedlich bewertet. Einige finden die bisherige Verkehrslage als störend, andere wiederum sind gerne dort unterwegs, um sich mit Freund/-innen zu treffen. Außerdem wurden die öffentlichen Plätze wie Parks angesprochen, welche nicht jugendgerecht gestaltet sind.

Der Bahnhof fungiert vor allem für die männlichen Jugendlichen als Treffpunkt, wobei die weiblichen Jugendlichen diesen als eher unsicher beschreiben. Allerdings wird der Bahnhof als Hauptverkehrsknotenpunkt beschrieben.

Beliebte Freizeitaktivitäten sind Kinobesuche, Shoppen, Billard spielen, Tischfußball spielen, in die Kletterhalle gehen, sich mit Freund/-innen treffen. Kontakte zu anderen Jugendeinrichtungen werden kaum gepflegt, allerdings sind die mobilen Jugendarbeiter/-innen der Achterbahn und das InfoEck des Landes Tirol bekannt. Ausschließlich das Jugendcoaching wurde von allen Jugendlichen in Anspruch genommen.

18.3 Institutionenbefragung

Im darauffolgenden Teil werden die Ergebnisse der Institutionenbefragung dargestellt. Dabei stand die Bewertung der sozialräumlichen Gegebenheiten aus mehreren Perspektiven im Vordergrund. Es wurden insgesamt vier Institutionen anhand eines strukturierten Leitfadeninterviews befragt. Zum einen war es wichtig, die Ressourcen und Probleme des Sozialraumes in Bezug auf Jugendliche zu erfragen. Zum anderen wurden die Expert/-innen zu Informationen zu den Veränderungen in Wörgl in Bezug auf Gewalt, zu gewaltpräventiven und -interventiven Angeboten und Methoden, zu Kooperationen zwischen den Einrichtungen sowie zu erwünschten Angeboten und ungenutzten Potenzialen befragt.

Allen befragten Expert/-innen wurde Anonymität zugesichert, wodurch in den Ergebnissen auch keine Namen genannt werden. Im folgenden Teil werden die Gesamtergebnisse dargestellt. Die Inhalte der Ergebnisse werden anhand der zuvor definierten Kategorien dargestellt.

18.3.1 Veränderung der Gewaltbereitschaft von Jugendlichen

In den Gesprächen mit den Institutionen wurden Veränderungen zum Thema „Gewaltbereitschaft von Jugendlichen in den letzten Jahren“ ersichtlich, wobei die Meinungen der Gesprächspartner/-innen bei diesem Thema auseinandergehen. Zum einen wird von einem immer steigenden Anteil von gewaltbereiten Jugendlichen gesprochen: *„Die Jugendlichen, die im Jugendzentrum abhängen, werden aus meiner Sicht schon eher immer gewaltbereiter“* (I1, A. 6). Zum anderen wird besonders oft in diesem Zusammenhang auf die aggressive Sprache der Jugendlichen bzw. auf verbale Gewalt verwiesen: *„...also die Jugendlichen haben eine sehr aggressive Sprache. Sie können kaum einen Satz ohne irgendwelche Schimpfwörter bilden“* (I1, A. 7). Verbale Gewalt zählt zu den am häufigsten auftretenden Formen von psychischer Gewalt und ist durch respektlose Aussagen gegenüber einer anderen Person gekennzeichnet (vgl. Ratzke 1999, S. 15).

In diesem Hinblick wird von den Gesprächspartner/-innen auch das Thema Internet angesprochen. Gewalt verändert sich *„ein bisschen in die Richtung, dass es vielleicht ganz oft den Anfangsstart online hat und, dass es sich dann zu was Größerem entwickelt“* (I4, A. 3). Eine weitere Interviewpartnerin sieht Veränderungen in der Gewaltbereitschaft von Jugendlichen seit neuem vor allem durch den Zugang der Jugendlichen zum Internet, denn *„im Internet spielt sich ganz viel ab. Durch Worte können im Nachhinein oft Schlägereien entstehen, wobei in solchen Situationen dann oft körperlicher Gewalt entsteht“* (I3, A. 4).

18.3.2 Gewaltpräventionsverständnis

Das Gewaltpräventionsverständnis der Befragten beruht auf der Auffassung, dass bereits im Volksschulalter vorbeugend gearbeitet werden muss, denn *„die Jüngerer fangen bereits mit verbalen Attacken auf ihre Mitschüler/-innen an, wobei dies oft zu kleinen Rangeleien führt“* (I5, A. 8). In diesem Zusammenhang wird von einigen Interviewpartner/-innen auf die Sensibilisierung der Eltern sowie der Lehrer/-innen hingewiesen: *„Leider wird die Zusammenarbeit mit Lehrern und Eltern in kleineren Gewaltvorfällen oft versäumt, denn es fängt oft schon in schwierigen familiären oder schulischen Situationen der Kinder an“* (I1, A. 10). Lösel (2004) betrachtet die Familie und die Schule ebenso als bedeutende Sozialisationsfaktoren von Kindern und Jugendlichen (vgl. Lösel 2004, S. 326f.)

In diesem Hinblick wurde auch von einem Gesprächspartner die Bedeutung der stetigen Aufarbeitung des Themas Gewalt mit Jugendlichen erwähnt. Es sollte nicht nur in Schulen gewaltpräventiv gearbeitet werden, sondern auch in anderen Vereinen, Institutionen, oder einfach an Treffpunkten von Jugendlichen: *„Ich finde, dass gerade so ein Thema wie Gewalt von Seiten aller Vereine und Institutionen aufgegriffen werden soll, weil es schon ein Problem in unserer Gesellschaft darstellt. Vor allem sollte mehr an Jugendtreffpunkten gearbeitet werden. Nur so kann Gewalt wirklich entgegengewirkt werden, wenn wir uns alle mit diesem Thema beschäftigen“* (I2, A. 12). Auch Drilling und Eser Davolio (2008) sehen die Ansatzmöglichkeiten nicht nur in der Schule, sondern auch bei Gemeindefesten und innerhalb von Freizeittreffpunkten, also im Gemeinwesen (vgl. Drilling/Eser Davolio 2008, S. 108).

18.3.3 Wichtige Faktoren in der gewaltpräventiven und -interventiven Arbeit

Als wichtige Faktoren werden von den Befragten die sinnvolle Beschäftigung von Jugendlichen, die Beziehungsarbeit, Vertrauen, niederschwellige Angebote, Anonymität, Freiwilligkeit und ein großes Methodenrepertoire genannt.

Ein Interviewter sieht den bedeutendsten Faktor in der sinnvollen Beschäftigung von Jugendlichen, denn *„wenn Jugendliche den ganzen Tag nichts zu tun haben, arbeitslos sind oder Schule schwänzen, also wenn ihnen langweilig ist, dann kommen sie oft auf blöde Ideen, ohne über mögliche Konsequenzen ihres Handelns nachzudenken“* (I1, A. 12). In diesem Zusammenhang wurde das Projekt I-Motion genannt, welches von dem

146

Verein Community.Me angeboten wird: *„Bei diesen Projekt steht die sinnvolle Beschäftigung von Jugendlichen im Vordergrund. Ein Beispiel wäre die Hilfe bei Gartenarbeiten. Für diese Hilfe erhalten sie dann Zeitwertkarten, welche in verschiedenen Partnerfirmen in Wörgl eingetauscht werden können“* (I2, A. 13).

Eine andere Befragte sieht den Schlüssel zum Erfolg in der Beziehungsarbeit, wobei sie sich folgendermaßen dazu äußert: *„Unsere Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen hat sich in den letzten Jahren bereits abgezeichnet, denn wir merken bereits, dass sich Jugendlichen uns gegenüber bei Problemen mit anderen Personen immer öfter anvertrauen. So können wir oft mit ihnen vorbeugend arbeiten, um größere Auseinandersetzungen mit anderen Jugendlichen zu vermeiden“* (I6, A. 13). (siehe Kapitel 7.6.3)

Andere Interviewte finden die Vermittlung von Werten wie Vertrauen als besonders wichtig in der gewaltpräventiven Arbeit: *„Jeder Jugendliche soll zu uns kommen können bei Problemen und wissen, dass wir seine Situation vertraulich behandeln und dies nie nach Außen gelangen wird. Bevor keine Vertrauensbasis vorhanden ist, kann nicht präventiv gearbeitet werden“* (I4, A. 15).

In diesem Zusammenhang fällt in den Gesprächen oft das Wort Anonymität, wobei die Bewahrung dieser für alle Gesprächspartner/-innen von Bedeutung ist. Zudem wird auch oft von niederschwelligen Angeboten gesprochen, um alle Jugendlichen zu erreichen: *„... und es sollten mehr niederschwellige Angebote zu Themen wie Gewalt initiiert werden, um die Jugendlichen für solche Themen zu öffnen“* (I3, A. 16).

Außerdem wird der Faktor der Freiwilligkeit als bedeutend für eine effektive gewaltpräventive Arbeit gesehen. Einige Befragte verweisen in diesem Hinblick auf die größere Mitwirkung der Jugendlichen innerhalb von Workshops oder Ähnlichem: *„Die Jugendlichen zeigen mehr Motivation und arbeiten zum Teil einfach mehr mit, wenn das Angebot freiwillig gestaltet ist“* (I3, A. 16). Heimgartner (2004) hebt besonders in der Schulsozialarbeit den Faktor der Freiwilligkeit hervor. Er verweist darauf, dass die Schüler/-innen das Angebot der Schulsozialarbeiter/-innen aus persönlichem Interesse aufsuchen, jedoch diese jederzeit wieder verlassen können (vgl. Heimgartner 2004, S. 593).

Zudem wird ein vielfältiges Repertoire an gewaltpräventiven Methoden von einem Interviewten als wichtig empfunden: *„...die Methoden sollten dementsprechend an die*

Wünsche der Jugendlichen angepasst werden. Manche arbeiten lieber mit Flipchart, andere wiederum mit Internetrecherche zu einem Thema und deshalb ist es wichtig, dass man immer wieder versucht, neue Methoden einzubringen, um eine immer breitere Zielgruppe ansprechen zu können“ (I1, A. 17). (siehe Kapitel 7.6.5).

18.3.4 Einrichtungen/Vereine zur Gewaltprävention und -intervention

Beinahe alle Einrichtungen erwähnten das Präventionsprojekt „Bärenstark an Volksschulen“, welches vom Kinderschutzzentrum im Tiroler Oberland initiiert wurde (Siehe Kapitel 8.3). In diesen Hinblick wurde das Kinderschutzzentrum und dessen gewaltpräventive Arbeit von allen Befragten als bedeutend angesehen: *„... und deren Arbeit wird von immer mehr Leuten anerkannt und angenommen, wobei man sagen muss das diese Einrichtung oft mit schweren Fällen von Gewalt zu kämpfen hat“ (I5, A. 18).* Vor allem werden auch die Seminare und Workshops des Kinderschutzzentrums als wichtiger Teil der gewaltpräventiven Arbeit angesehen.: *„Das Kinderschutzzentrum bietet immer tolle Workshops und Seminare an, an welchen Betroffene, Angehörige, als auch Interessierte teilnehmen können“ (I2, A. 29).*

Die befragten Institutionen haben ein umfassendes Bild zu den in der Stadt vorhandenen gewaltpräventiven Angeboten und den Einrichtungen und Vereinen. Genannt wurde das Kinderschutzzentrum, das Jugendzentrum ZONE, die Achterbahn-mobile Jugendarbeit, das Projekt I-Motion des Vereins Community, die Schulsozialarbeit, die Schulpsycholog/-innen, die Kinder- und Jugendgerichtshilfe sowie die „Mannsbilder“: Burschen- und Männerberatung. Einige dieser Institutionen wurden bereits im Kapitel 13.5 näher erläutert.

Laut allen Interviewpartner/-innen gibt es demnach ein sehr großes Angebot an gewaltpräventiv und -interventiv arbeitenden Institutionen in Wörgl. Leistungen für Jugendliche sind laut den meisten Interviewten reichlich vorhanden. Dieser Annahme gegenüber steht die Aussage einer Befragten, die nur spezifische Probleme abgedeckt sieht: *„Es könnten mehr gewaltpräventive Projekte von Vereinen ausgehend gestartet werden, in welchen vor allem Themen wie Rassismus und Frauenfeindlichkeit bearbeitet werden. Diese Themen sind durch die stetige Zuwanderung zurzeit besonders relevant“ (I3, A. 30).*

18.3.5 Qualität und Vielfalt der gewaltpräventiven Angebote

Allgemein wird bei den Befragten die Meinung vertreten, dass die Vielfalt der gewaltpräventiven Angebote für Jugendliche ausreichend ist. Kritisiert wird in diesem Zusammenhang von einem Befragten, dass die meisten Leistungen nur von einem Anbieter angeboten werden: *„... allgemein würden mehrere Anbieter einfach den Ansprüchen und Bedürfnissen der Jugendlichen besser entgegenkommen können“* (I5, A. 32). Obwohl andere Anbieter als Konkurrenten angesehen werden, können durch diese auch Vorteile entstehen: *„...es könnten gemeinsame gewaltpräventive Projekte und Kooperationen entstehen und es würde den Jugendlichen eine breitere Palette an gewaltpräventiven Leistungen angeboten werden können“* (I5, A. 33). In diesem Zusammenhang wird auch auf die Verschiedenheit der Geschlechter eingegangen: *„Wenn ich mir die Vielfalt der Angebote anschau, fällt mir auf, dass diese mehr auf männliche Jugendliche ausgerichtet sind, wobei die weiblichen Jugendlichen dabei zurückstecken müssen“* (I6, A. 35).

Über die Qualität der Angebote konnte sich kein/-e Interviewpartner/-in äußern, da dies aus ihrer Sicht sehr schwer zu bewerten ist. Hinsichtlich der Qualität wurden auf Methoden des Qualitätsmanagements verwiesen, welche jährliche Evaluierungen enthalten (vgl. I1, A. 36).

18.3.6 Bedarf

Hinsichtlich des bestehenden Bedarfs an gewaltpräventiven Angeboten sind sich alle Befragten einig. Es scheinen nahezu alle Bereiche des täglichen Lebens von Jugendlichen gut abgedeckt zu sein: *„Da die Arbeit der mobilen Jugendarbeiter sehr niederschwellig ist, deckt diese sehr viel ab. Es wird vom Schüler bis zum arbeitslosen Jugendlichen jeder begleitet“* (I4, A. 38). Allerdings kritisiert eine Befragte wiederum das fehlende Beratungsangebot für Mädchen: *„Ich glaube, dass Gewalt auch immer häufiger ein Thema unter Mädchen ist. Vielleicht wäre die Einrichtung einer Mädchenberatungsstelle sinnvoll, wo vor allem Migrantinnen Hilfe finden“* (I3, A. 40).

18.3.7 Beschreibung Wörgl

Charakteristika

Die Stadt Wörgl kommt allen Befragten eher mehr als Kleinstadt bzw. als größere Ortschaft vor: *„Wir sind jetzt nicht wirklich eine Stadt, eher eine Kleinstadt würde ich*

sagen, weil es kennen sich hier die Leute untereinander so wie es eigentlich in einem Ort üblich ist“ (I1, A. 42). Ein anderer Interviewpartner fasst es folgendermaßen zusammen: „Wörgl ist zwar eine Stadt, aber eher eine Kleinstadt. Wörgl ist eine Mischung zwischen Dorf und Stadt. Es kennt jeder jeden, also es gibt kaum Grenzen. Es gibt zwar gewisse Siedlungen mit Charakter, aber es ist ein Stadtgebiet“ (I6, A. 42). Außerdem finden alle Interviewten die drei Bauernhöfe, welche sich in der Mitte der Stadt befinden, als erwähnenswert und als kennzeichnend für Wörgl: „Wir haben auch drei Bauernhöfe, die als das Herzstück von Wörgl gelten“ (I1, A. 43). Dieser besagte Kleinstadtcharakter hat nach einer Befragten nicht nur Vorteile, denn wenn man von einem sozialen Problem wie z.B. Arbeitslosigkeit betroffen ist, „dann weiß das schnell die ganze Stadt“ (I3, A. 44).

Da Wörgl ein recht großes Einzugsgebiet besitzt und die Straßen nach Kufstein, Deutschland, Wien sowie nach Kitzbühel führen, wird die Stadt als ein wichtiger Verkehrsknotenpunkt gesehen: „Wörgl war immer schon eine schnell wachsende Stadt, da die Autobahnen fast in alle Richtungen gehen, von Kufstein bis nach Deutschland und bis Wien“ (I1, A. 45).

Dadurch, dass Wörgl eine sehr übersichtliche Stadt ist, können nach den Befragten die Jugendlichen alle Freizeitmöglichkeiten und Angebote, welche innerhalb des Zentrums liegen, gut zu Fuß erreichen (vgl. I2, A. 44).

Ressourcen

Freizeitmöglichkeiten für Jugendliche sind laut den Interviewten sehr umfangreich und vielfältig. Es wird von einem Schwimmbad, einem Kino, Einkaufszentren, Fun Courts, einem Skatepark, dem Jugendzentrum, der Kletterhalle, von Bowlinghallen und diversen Fußball-, Basketball- und Tennisplätzen berichtet (vgl. I4, A. 45). (siehe Kapitel 18.1.1)

Ein Befragter sieht die Steigerung des freiwilligen Engagements als ausbaufähige Ressource. Seiner Meinung nach könnte das freiwillige Engagement von Seiten der in Wörgl lebenden Jugendlichen durchaus höher sein, wobei „das besonders für Flüchtlinge neue Bekanntschaften und Möglichkeiten bieten würde“ (I5, A. 46). In Bezug auf diese Aussage wird vorgeschlagen, mit einem „Peer to Peer System“ zu arbeiten. So würde die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund effektiver gestaltet werden können (vgl. I5, A. 46). Vor diesem Hintergrund kann auf ein vorher beschriebenes Präventionsmodell der „Peer Mediation“, bei dem versucht wird, dem Konflikte

zwischen Schüler/-innen mit Hilfe von sogenannten Konfliktschlichtern beizulegen, verwiesen werden (vgl. Schubarth 2010, S. 116).

Im Zusammenhang mit Ressourcen wird des Öfteren die Vielzahl der Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen genannt. Am häufigsten wird die Anzahl der Kindergärten, Horte Volksschulen, Neuen Mittelschulen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und allgemeinbildenden höheren Schulen erwähnt (vgl. I5, A. 64).

Ein Teil der Interviewten verweist auf die gute Verkehrsanbindung nach Deutschland und größere Städte wie Innsbruck, wo es eine Vielzahl an Hochschulen und Universitäten gibt (vgl. I3, A. 48). Die genaue Auflistung der in Wörgl besiedelten Schulen erfolgte bereits im Kapitel 18.1.1.

Probleme

- a. Viele Befragte fanden in diesem Zusammenhang das Fest der Nationen als erwähnenswert. Mit diesem jährlichen Fest wird versucht, die verschiedenen Nationen in Wörgl zusammenzubringen. Zum einen wird das Fest zwar von der Gesellschaft gut angenommen und reichlich besucht, zum anderen allerdings gibt es *„eine gewisse steigende Tendenz zur Ausländerfeindlichkeit und Rassismus“* (I1, A. 47), wobei dies nach einem Befragten durch die in letzter Zeit stetige Zuwanderung begünstigt worden ist (vgl. I5, A. 49). Seit dem Jahr 2002 steigt die Einwohner/-innenzahl in Wörgl stetig zwischen 0,7%-2,5% pro Jahr (vgl. Statistik Austria 2016a, o.S.).
- b. Zudem erwähnten einige Befragte das Problem, dass es keinen richtigen Hauptplatz in Wörgl gibt. Historisch gesehen nennen sie den Platz vor der Kirche als Hauptplatz. Allerdings wird zurzeit eher der Platz vor dem City Center als Hauptplatz genutzt, da dort auch am Wochenende ein Bauernmarkt stattfindet. *„Dort kommen die meisten Leute zusammen“* (I5, A. 50). Ein richtiger Hauptplatz würde auch für Jugendliche einen öffentlichen Platz bieten (vgl. I5, A. 51).
- c. Außerdem wird in den Interviews immer wieder auf das Problem des Verkehrs hingewiesen: *„Dadurch, dass die Hauptstraße durch die Innenstadt geht und die Nordtangenten, die das Chaos entlasten sollten, noch nicht fertig geschlossen sind, gibt es oft Stau in Wörgl“* (I2, A. 51), dadurch dauert eine Fahrt durch die Stadt zur Rush Hour um ca. 30 Minuten länger (vgl. I2, A. 52). Ein Befragter erwähnt die *„teilweise komplett unkoordinierte Stadtplanung, wodurch das Stadtzentrum*

komplett durchschnitten wurde und weshalb die Stadt ziemlich zusammengewürfelt erscheint“ (I6, A. 53).

- d. Ein Befragter erläutert zusätzlich das Problem der öffentlichen Verkehrsmittel durch die Stadt: *„Wir haben zwar Stadtbusse, die relativ viel abdecken, aber von den Jugendlichen nicht wirklich wahrgenommen werden, weil sie nur alle 30 Minuten fahren“ (I1, A. 54).* Obwohl die Preise der Busse mit 2€ pro Tageskarte als sehr günstig erscheinen, werden diese nach dem Interviewpartner kaum von Jugendlichen angenommen.
- e. Zudem wird von Konflikten zwischen Besuchern der öffentlichen Spielplätze gesprochen: *„Auf den Spielplätzen, welche sowohl Ältere als auch Familien und Jugendliche besuchen, kommt es des Öfteren zu Konflikten wegen Müll, Lärm, Rauchen usw.“ (I4, A. 55).* Als Folge dieser Konflikte wurde von der Stadt Wörgl eine neue Spielplatzordnung verhängt, wobei laut dieser nur mehr Kinder bis zum zwölften Lebensjahr den Spielplatz besuchen dürfen (vgl. I4, A. 56).
- f. Des Weiterem sehen die Befragten ein Problem im Angebot von öffentlichen Plätzen für die Adressat/-innen, denn *„es gibt kaum öffentliche Plätze für Jugendliche in Wörgl abseits von klassischen Vereinen, Einkaufszentren und Festen“ (I2, A. 58).*
Z.B. wird von dem Problem mit dem Fun Court, welcher sich in der Nähe des Pflichtschulzentrums befindet, berichtet: *„... und es gab Anrainerbeschwerden, weshalb er zurzeit immer zugesperrt ist“ (I3, A. 60).* Die Gemeinde vergab als Folge den Schlüssel für den Fun Court nur mit einem Einsatz von 140€, *„was sich aber fast kein Jugendlicher leisten kann oder wo eben die Verantwortung für den Schlüssel von keinem übernommen werden will“ (I1, A. 61).*
Eine Interviewpartnerin ist der Meinung, dass *„die Orte, die interessant wären für Jugendliche, leider größtenteils nicht zugänglich sind, wobei dies größtenteils als Hürden von Seiten der Gemeinde gesehen werden kann“ (I3, A. 62).*
- g. Außerdem können die Turnsäle des Pflichtschulzentrums für keine anderen Aktivitäten als den Sportunterricht genutzt werden: *„Das Problem ist der Platz, denn wir würden öfter einmal gerne etwas Körperorientiertes mit den Jugendlichen machen, vor allem wenn es um das Thema Gewaltprävention geht“ (I4, A. 63).*

Lebensqualität

In den Interviews sind als wichtige Faktoren der Lebensqualität die (soziale) Infrastruktur, die Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen, die Wohnsituation und

die Sicherheit genannt worden. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass in die Beurteilung der Lebensqualität vor allem individuelle Wahrnehmungen, Wünsche, Einstellungen und Werte miteinfließen (vgl. Mayer 2002, S. 29ff.).

Auf die Frage nach der Beurteilung der Lebensqualität in Wörgl zeigten sich die Meinungen der Befragten unterschiedlich. Ein Teil der Interviewten fanden dabei vor allem die soziale Infrastruktur der Stadt als wichtig: *„Wir haben hier alles, vor allem für Jugendliche gibt es wirklich viele Möglichkeiten“* (I3, A. 64). Vor allem wird hierbei die Vielzahl der Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen genannt: *„Wir haben von Halbtags- und Ganztagskindergärten, Horten, einer Sonderschule, Volksschulen und zwei Neuen Mittelschulen, Poly, HAK, Hasch, HLW fast alle wichtigen Kindergartenformen und Schultypen in Wörgl“* (I5, A. 64).

Zudem bewertete ein Interviewter seine derzeitige Wohnsituation als wenig zufriedenstellend, da *„in letzter Zeit immer mehr große Wohnblöcke in der Innenstadt errichtet worden sind“* (I6, A. 65). Mit solchen Bauten wird nach dem Befragten die Qualität des Lebens heruntergesetzt.

Zur Frage nach der Sicherheit in Wörgl gingen die Auffassungen der Interviewten auseinander. Ein Teil erwähnte, wie sicher sie sich in Wörgl fühlen, wobei ein anderer Teil der Interviewten auf die verborgene Kriminalität und Gewalt in Wörgl verweist: *„...also wenn du dich in bestimmten Milieus bewegst, dann gibt es in Wörgl schon viel Gewalt und Kriminalität, was sich im Verborgenen abspielt“* (I2, A. 65). Eine Befragte erzählt von persönlichen Erfahrungen: *„Ich bin schon öfter in eine ungute Situation gekommen, vor allem am Abend. Da wurde ich von jemandem angesprochen, wobei oft sexuelle Anspielungen herauszuhören waren“* (I3, A. 66).

Im neunten Kapitel wurden bereits die Indikatoren, welche für die Erhebung der Lebensqualität von Bedeutung sind, beschrieben.

18.3.8 Themen und Probleme von Jugendlichen

Als häufig aufgenommene Themen in der gewaltpräventiven Arbeit nennen die Institutionen vor allem Drogen, Rassismus, sexuelle Gewalt, physische Gewalt, Mobbing und Drohungen mit Waffengewalt (vgl. I2, A. 67). Die Themen, welche vorbeugend mit den Jugendlichen aufgearbeitet werden, werden von einer Institution der Jugendlichen selbst ausgewählt: *„Die Jugendlichen schreiben ihre Themenvorschläge auf einen Zettel, wobei wir den Vorschlag auswählen, der am öftesten vorgekommen ist, und bearbeiten*

diesen mit ihnen“ (I5, A. 70). Alle Befragten versuchen, je nach ihren Ressourcen und Möglichkeiten, die gesamte Themenpalette mit den Jugendlichen abzuarbeiten (vgl. I6, A. 68).

Hinsichtlich der Probleme von Jugendlichen sind sich die Befragten einig: „...*es geht vor allem oft um familiäre oder schulische Probleme*“ (I2, A. 68). Eine Interviewte verweist auch auf die Streitereien innerhalb von Jugendcliquen: „... *gehörst du einmal einer Clique an, dann ist es nicht einfach, sich aus Konflikten unter den verschiedenen Jugendgruppen raus zu halten. Unter den verschiedenen Jugendgruppen herrschen oft Konflikte wegen Kleinigkeiten, wie z.B. einem geklauten Zigarettensackerl*“ (I1, A. 69).

18.3.9 Gewaltpräventive und -interventive Methoden

In der Ausgestaltung der gewaltpräventiven und -interventiven Methoden scheinen die Interviewten unterschiedlich zu arbeiten. Ein Befragter sieht vor allem in der Beziehungsarbeit einen wichtigen Ansatzpunkt: „*Wir versuchen in der Beziehungsarbeit Probleme zu reflektieren und andere Lösungsstrategien durchzudenken*“ (I2, A. 71). Drilling (2001b) erwähnt auch die Bedeutung vom Aufbau einer Beziehung zu den Klient/-innen, denn diese leistet einen Beitrag zur Verbesserung von sozialen Beziehungen in Gruppen (vgl. Drilling 2001b, S. 107).

Zusätzlich sieht Coulin-Kuglitsch (2006) den Aufbau einer tragfähigen Beziehung vor allem für Jugendliche, welche mit Beziehungsabbrüchen konfrontiert worden sind, als bedeutend für deren Weiterentwicklung (vgl. Coulin-Kuglitsch 2006, S. 100).

Außerdem werden Methoden zur Selbstwertstärkung vor allem bei Jugendlichen als effektiv betrachtet. Dabei stehen verschiedenen Übungen in Einzelberatungen, aber auch in Gruppensettings auf dem Plan, wobei in dieser Hinsicht die ressourcenorientierte Arbeit von Bedeutung ist: „...*also die Ressourcen des Jugendlichen aufdecken, stärken und auch für den weiteren Verlauf des Settings zu nutzen*“ (I6, A.71). Das Handlungsprinzip der Ressourcenorientierung wurde bereits im Kapitel 7.6.2 näher erläutert.

Ein Interviewter findet es in der gewaltpräventiven Arbeit mit Jugendlichen besonders wichtig, ohne großen Veränderungsdruck sowohl transparent als auch behutsam zu arbeiten (vgl. I1, A. 72).

Kommt es zu Konflikten zwischen zwei oder mehreren Schüler/-innen, ist es für die Schulsozialarbeiter/-innen wichtig, eine Konfliktaussprache anzustreben bzw. die Konfliktmoderation zu übernehmen. In dieser sollen laut einer Interviewten Lösungsvorschläge und Vereinbarungen für die Zukunft getroffen werden, wobei in dieser Hinsicht eine lösungsorientierte Perspektive unabdinglich ist (vgl. I3, A. 73). Davenport (2000) sieht das Ziel der Konfliktaussprache nicht darin, Konflikte unter Schüler/-innen zu vermeiden, sondern ihnen die Möglichkeit zu geben, sich Fähigkeiten anzueignen, um Konflikte bestmöglich ohne Gewalt austragen zu lernen (vgl. Davenport 2000, S. 208).

Für einen Befragten ist eine klientenzentrierte Gesprächsführung von großer Bedeutung, wobei er Erfahrungen und die Wahrnehmung für das Problem als wichtige Faktoren dieser sieht. Die wichtigsten Faktoren, *„das Zuhören, ausreden lassen und auf das Erzählte zu reagieren“* (I3, A. 77) dürfen dabei nicht außer Acht gelassen werden.

Einige Interviewpartner/-innen setzen in der Gewaltprävention an einem Mix aus Methoden an: *„Ich für meinen Teil lehne mich an viele Methoden an und versuche einen Mix aus all dem zu machen“* (I3, A. 76).

In Bezug auf physische Gewalt wird des Öfteren die Methode des Verhaltenstrainings genannt, in der den Schüler/-innen andere Möglichkeiten als körperliche Angriffe aufgezeigt werden sollen: *„Also es gilt Faustregeln aufzubrechen, weil viele Schüler/-innen lernen es oft nicht anders von der Familie oder von Freunden her“* (I4, A. 74).

Zudem wird in diesen Zusammenhang eine angewendete Methode zur Annäherung an eine gewaltfreie Kommunikation genannt, nämlich das szenische Spiel: *„Wir wenden sehr gerne das theaterpädagogische Spiel an, weil es aus meiner Sicht direkt an den Problemsituationen der Schüler/-innen anschließt und sich dadurch die Schüler/-innen besser öffnen können“* (I3, A. 75).

18.3.10 Flexibel und individuell gestaltete Angebote

Hinsichtlich der Gestaltung der Angebote sind sich alle Befragten einig: Sie haben alle die Möglichkeiten und die Ressourcen frei zu arbeiten und jeden Fall individuell behandeln zu können: *„Wir bzw. unsere Angebote sind zum Glück in der Lage, sehr flexibel und individuell zu arbeiten. Wenn Jugendliche ein bestimmtes Thema aufarbeiten wollen, dann steht dem nichts im Weg. Auch unsere inhaltliche Arbeit gestaltet sich flexibel und frei“* (I4, A. 80).

18.3.11 Förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen

Bei der gewaltpräventiven und -interventiven Arbeit mit Jugendlichen erwähnen viele der Interviewten als wichtigsten Faktor die Beziehungsarbeit. Es braucht Zeit, bis ein gewisses Vertrauen da ist und eine Beziehung baut sich erst im Laufe der Zeit auf. Außerdem ist es wichtig, dass man den Jugendlichen die Möglichkeit bietet, den Kontakt kontinuierlich zu halten: *„Fördernd ist die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen. Natürlich ist auch das Kontinuierliche wichtig, weil manche Kinder verstehen sofort, was man ihnen sagt und manche brauchen dafür einfach länger“* (I4, A. 82). In diesem Zusammenhang wird auch die Wichtigkeit der Beziehung untereinander, also unter den Befragten, genannt: *„Wichtig ist auch, dass ich mit meiner Kollegin vor Ort gut harmoniere und authentisch bin. Wenn ich alleine rausgehe würde, dann könnte es sein, dass ich in gewissen Situationen unsicher wirke und genau das merken die Jugendlichen“* (I3, A. 83).

Als hinderliche Faktoren werden besonders der Druck von außen genannt: *„Es wäre in der gewaltpräventiven Arbeit hinderlich, wenn wir Druck von außen bekommen und somit den Jugendlichen zu einer Verhaltensänderung zwingen müssen“* (I2, A. 81).

Laut den Befragten ist es förderlich, wenn die Jugendlichen frei entscheiden können, ob sie die Hilfe in Anspruch nehmen wollen. Zudem sollen sie nicht von einer Person oder Institution gezwungen werden, dass sie mit den Angeboten der Einrichtung zusammenarbeiten (vgl. I5, A. 84).

18.3.12 Unterschiede nach Geschlecht und Alter

Das Geschlecht ist ausschlaggebend, welche gewalttätige Handlung vollzogen wird. So ist es bei verbaler Gewalt zwischen den Mädchen und Jungen fast ausgeglichen, es gibt also kaum Unterschiede. Im Gegensatz dazu treten körperliche Gewalthandlungen bei Jungen viel häufiger auf als bei Mädchen, wie im Kapitel 3.2 näher erläutert wurde (vgl. Holler-Nowitzki/Tillmann et al 2000, S. 19ff.).

Hinsichtlich des Geschlechts sind sich alle Befragten einig, dass beide Geschlechter gewaltbereit und auch gewalttätig sind, wobei Jungs eher körperlich und Mädchen verbal handeln: *„Gewalt wird definitiv von beiden Geschlechtern ausgeübt. Wobei Jungs eher das Ritual haben, dass sie sich irgendwo treffen und das dann ‚unter sich‘ ausmachen. Die Mädels schreien sich da eher an und beleidigen sich irgendwie, sie werden aber nicht handgreiflich“* (I6, A. 81). Vereinzelt werden auch Mädchen körperlich gewalttätig,

dabei handelt es sich aber eher um eine Seltenheit: *„Die Mädchen hier in Wörgl sind recht angepasst, also es gibt schon manchmal eine, die zuschlägt. Das sind dann aber eher die Mädchen, die total aus der Reihe tanzen“* (I4, A. 85).

Die meisten Angebote und Projekte der verschiedenen Einrichtungen sind für beide Geschlechter zugänglich: *„In den Klassen sind wir immer gemeinsam drinnen. Außer wir machen Mädchen- und Burschenarbeit, da teilen wir uns dann auf“* (I3, A. 86).

Dennoch arbeiten alle befragten Einrichtungen teilweise auch geschlechterspezifisch, um besser auf die jeweiligen Probleme und Themen eingehen zu können. Außerdem versuchen alle, den Mädchen die Möglichkeit zu bieten, sich mit einer Frau zu unterhalten und umgekehrt genauso: *„Wenn jetzt gerade das Thema präsent ist, wie man richtig verhütet, dann teilen wir uns auf und ich arbeite mit den Jungs und meine Kollegin mit den Mädchen. Dadurch ist die Situation für die Jugendlichen nicht so peinlich“* (I3, A. 87).

Die unterschiedlichen Angebote werden sowohl von Mädchen als auch von Burschen in etwa gleich in Anspruch genommen: *„Mit den Jugendlichen, mit denen wir wirklich zusammenarbeiten, ist es bezogen auf die Geschlechter sehr ausgewogen“* (I2, A. 90). Erwähnt wurde in diesem Zusammenhang auch, dass Mädchen öfter gemeinsam mit ihrer Clique zu den Einrichtungen und Projekten kommen, wohingegen die Jungs oft auch alleine kommen (vgl. I5, A. 91).

Speziell bei der Gestaltung der jeweiligen geschlechtsspezifischen Arbeiten sind sich die Interviewten einig, dass man unterschiedlich mit ihnen arbeiten muss. Die Mädchen werden dabei unterstützt, ihr Selbstbewusstsein zu stärken und bei den Jungs ist es wichtig, dass sie Alternativen aufgezeigt bekommen. Speziell bei männlichen Jugendlichen ist es wichtig, dass man ihnen zeigt, dass das Handgreifliche nicht der einzige Ausweg ist und muss gemeinsam mit ihnen andere Lösungswege erarbeiten (vgl. I3, A. 93): *„Mädchen müssen wir auf alle Fälle stärken, Jungs zwar auch, aber das machen wir mit einem ganz anderen Zugang und anderen Arbeitsweisen“* (I4, A. 94).

Hinsichtlich des Alters lassen sich auch Unterschiede erkennen. Zum einen wird erwähnt, dass der Zugang zu älteren Jugendlichen, also über 20-Jährigen viel schwieriger ist als zu jüngeren. Zum anderen, dass die behandelten Themen von Altersgruppe zu Altersgruppe unterschiedlich sind und auch verschieden aufgearbeitet werden (vgl. I2, A. 96): *„Bei den jüngeren Kindern arbeiten wir sehr viel spielerisch und werden erst bei den Großen*

konkreter. Die Älteren interessieren sich dann auch für Themen wie Ausgehen und Berührungen, welche ok sind und welche nicht. Also es gibt auf jeden Fall Unterschiede“ (I4, A. 100).

18.3.13 Auswirkungen und Veränderungen

Auf die Frage, ob den Interviewten bereits Veränderungen bei den Jugendlichen aufgefallen sind, seit sie mit ihnen gewaltpräventiv und -interventiv arbeiten, wurde von einigen erwähnt, dass eine Meinung darüber schwierig zu bilden ist, wenn die Situation nicht objektiv von außen betrachtet werden kann (vgl. I4, A. 101). Außerdem ist jedes Kind unterschiedlich und reagiert auch in einer bestimmten Situation immer anders: *„Ich glaube, dass das individuell bei jedem Kind ist und auch aus der Situation heraus, ob es an eine Alternative denkt oder nicht“ (I3, A. 103).* Einigen Befragten sind Veränderungen aufgefallen: *„Man sieht jetzt schon eine kleine Veränderung, sie haben sich vom Kopf her etwas weiterentwickelt und sind im Großen und Ganzen ruhiger geworden. Also sie sind überlegter und gelassener (I1, A. 104).*

In diesem Zusammenhang wurde auch die Wichtigkeit von Projekten genannt: *„Je öfter wir Projekte veranstalten, desto mehr fällt auf, dass die Kinder danach öfter vorbeikommen, um einfach nur zu ratschen. Ich finde, auch da sieht man eine Veränderung bei den Kindern“ (I3, A. 103).*

Spezielle Kompetenzen, die die Kinder und Jugendlichen durch die gewaltpräventive und -interventive Arbeit erworben haben, sind nach den Befragten unterschiedlich. So wird zum Beispiel die Gelassenheit als eine Kompetenz erwähnt, die die Kinder und Jugendlichen durch die Arbeit mit ihnen gelernt haben (vgl. I3, A. 105). Besonders die Beziehungsarbeit spielt auch hier wieder eine wichtige Rolle und wird von den meisten Befragten als sehr bedeutend genannt: *„Also unsere Beziehungsarbeit hat meiner Meinung nach bewirkt, dass die Jugendlichen jetzt viel mehr reflektieren und sich bei unguten Situationen mehr zurückhalten können“ (I6, A. 106).*

18.3.14 Kooperationen und Vernetzung

Zusammenarbeit mit Lehrer/-innen

Die Zusammenarbeit mit den Lehrer/-innen stellt einen zentralen Aspekt in der Schulsozialarbeit dar. Obwohl beide Berufsgruppen, also die Lehrer/-innen und die Sozialarbeiter/-innen, unterschiedliche Ziele verfolgen und in verschiedenen Systemen

arbeiten, so ist dennoch für beide die Zielgruppe Kinder und Jugendliche von Bedeutung. Daher ist ein guter Umgang zwischen Lehrer/-innen und Sozialpädagogen/-innen unausweichlich (vgl. Haring 2001, S. 101). Übereinstimmend wurde von den Befragten gesagt, dass die Kommunikation mit den Lehrer/-innen sehr gut funktioniere und eine große Bereitschaft seitens der Lehrer/-innen herrsche. In der Schulsozialarbeit sind es auch oft die Lehrer/-innen, die sich an die Schulsozialarbeiter/-innen wenden: „*Meistens läuft es über den Lehrer, dass man sagt, das und das ist gerade Thema oder Problem in meiner Klasse. Sie bekommen nämlich meistens die Probleme einer Klasse mit und kommen dann auf uns zu*“ (I4, A. 108).

Speziell Terminvereinbarungen über Projekte stellen selten ein Problem dar: „*Wir halten natürlich Rücksprache mit den Lehrkräften und die geben uns dann meistens Termine, wann das Ganze gut passen würde bzw. schauen, ob das Thema auch irgendwie in ihr Fach miteinfließen kann, so dass wir ergänzend ein Thema nochmal aufgreifen*“ (I3, A. 110).

Zusammenarbeit mit Eltern

Speziell bei der präventiven Arbeit ist es wichtig, dass Elternteile bzw. Bezugspersonen möglichst früh in den Arbeitsprozess miteinbezogen werden (vgl. Schubarth 2010, S. 97f.).

Die Elternarbeit ist in den meisten befragten Einrichtungen von Bedeutung. Dennoch müssen Eltern oder Erziehungsberechtigte nicht informiert werden, wenn ein Beratungsgespräch durchgeführt wird: „*Prinzipiell müssen die Eltern nicht Bescheid wissen. Außer es handelt sich um ein familiäres Thema. Durch den Kontakt mit den Eltern können oft Probleme frühzeitig erkannt und dadurch auch schnell gelöst werden, schulische zum Beispiel*“ (I4, A. 112).

Oftmals sind es auch die Eltern, die sich an eine Einrichtung wenden um Hilfe zu bekommen: „*Oft melden sich auch die Eltern bei uns, wenn es irgendwelche Schwierigkeiten gibt*“ (I4, A. 112).

Teilweise sind die Kinder und Jugendlichen aber nicht bereit, mit ihren Eltern gemeinsam das Problem zu überwinden. In solchen Fällen wird der Wunsch der Kinder und Jugendlichen in allen Institutionen berücksichtigt (vgl. I2, A. 115).

Gestaltung der Kooperation mit anderen Institutionen

Die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen wurde von allen Interviewten als sehr wichtig eingestuft: *„Das ist schon ganz wichtig, weil man dann auch mit den Kindern im schulischen und privaten Umfeld zusammenarbeiten kann (I4, A. 116).*

Als Institutionen, mit denen viel Austausch herrscht, wurde das AMS, das Jugendzentrum, die Suchtberatung, das Jugendcoaching, Mannsbilder (Männerberatung), die Jugendgerichtshilfe, der Verein IMotion und die Kinder- und Jugendhilfe genannt (vgl. I5, A. 118). Kontaktaustausch wird von beiden Seiten jeweils betrieben, also je nachdem, welches Problem der Jugendliche hat (vgl. I6, A. 120).

Speziell auch die Vernetzung innerhalb der jeweiligen Institutionen mit ihren Kolleg/-innen ist für alle Befragten besonders wichtig (vgl. I3, A. 122).

Besonders die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit der Schuso wurde oft im positiven Sinn erwähnt: *„Wir treffen uns ca. zwei Mal im Semester, also im Schulsemester. Zuerst am Anfang des Jahres und dann nochmal am Ende. Der Austausch klappt auch gut, wir sind mittlerweile schon etwas befreundet. Und wenn es Probleme gibt, dann findet sofort eine Rücksprache statt, um herauszufinden, ob jemand mehr weiß und wie wir am besten helfen können“ (I1, A. 125).* Beim Austausch über die Informationen der Kinder und Jugendlichen wird aber auch das Problem genannt, dass alle der Verschwiegenheitspflicht unterliegen. Dennoch ist es für die Beteiligten auch oft nur wichtig, dass sie wissen, dass noch jemand zu den Kindern bzw. Jugendlichen Kontakt hat (vgl. I2, A. 126).

Permanenten Austausch bzw. Treffen gibt es eigentlich nur mit der Schuso. Alle anderen Einrichtungen werden je nach Bedarf aufgesucht bzw. Treffen vereinbart (vgl. I5, A. 127). Innerhalb der Einrichtungen gibt es regelmäßige Kontaktaufnahme zu Kolleg/-innen und der Austausch klappt gut und ist regelmäßig, wodurch das Weitergeben von neuen Methoden, etc. vereinfacht wird (vgl. I2, A. 126).

Bewertung der Zusammenarbeit

Bei der Bewertung der Zusammenarbeit waren sich alle Befragten einig, dass der Austausch mit anderen Institutionen noch verbessert werden könnte und eine Regelmäßigkeit wünschenswert wäre. Wie bereits erwähnt, ist nur der Austausch innerhalb der eigenen Institutionen gut und konstant (vgl. I3, A. 130).

Spezielle Wünsche für eine Kooperation wurden seitens der Befragten nicht genannt. Ein Großteil gab jedoch an, dass es hilfreich wäre, wenn der Kontakt zu gewissen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder zum Jugendcoaching besser gestaltet werden könnte (vgl. I2, A. 131).

18.3.15 Zukunft

(Gewaltpräventive) Projekte

Auf die Frage nach zukünftigen Projekten wurden ganz unterschiedliche Antworten gegeben. Zum einen ist eine Renovierung geplant, Drogenpräventionsprojekte sollen entstehen und auch ein Lösungsansatz für die Problematik der Sportplätze steht im Raum: *„Wir wollen die Öffnungszeiten der Sportplätze ansprechen und die Spielplatzordnungen ändern. Außerdem sind wir gerade dabei, den Jugendstadtplan zu aktualisieren, wo die Angebote für Jugendliche eingezeichnet sind, wie z.B.: Vereine und Beratungsinstitutionen“* (I2, A. 133). Zudem ist in Wörgl ein Projekt speziell zur Integration von Asylwerber/-innen geplant, wobei das erst in der Planung ist und daher noch kaum Informationen zur Verfügung stehen (vgl. I5, A. 134).

Des Weiteren wurden gemeinsame Projekte zwischen Schuso und Zone für die Zukunft angesprochen, da es bis dato kaum welche gab. Ideen wären zum Beispiel einen Selbstverteidigungskurs speziell für Mädchen anzubieten, konkrete Pläne existieren hierfür allerdings noch nicht (vgl. I4, A. 135).

Die Schuso hat bereits konkrete Pläne für das kommende Schuljahr: *„Dieses Semester steht in den ersten Klassen ‚sicher online‘, ‚Whatsapp‘ und ‚Klassenchat‘ am Programm. Und natürlich Mobbingprävention“* (I4, A. 135).

Ein weiteres Projekt, welches genannt wurde ist I-Motion. Dieses Projekt existiert zwar bereits seit 2005, wird aber stetig erweitert. Dabei handelt es sich um eine Initiative, die an das Wörgler Freigeldexperiment aus den 30er Jahren anknüpft und Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Freizeit anders zu gestalten bietet. I-Motion bieten Hausaufgabenbetreuung, Hilfe bei der Ausrichtung von verschiedenen Veranstaltungen, Hilfen bei der Gartenarbeit, etc. (vgl. I1, A. 137): *„I-Motion ist ein cooles Projekt, welches wirklich viele Bereiche des alltäglichen Lebens abdeckt und dadurch auch ziemlich viel genutzt wird* (I2, A. 139).

Auf die Frage nach gewaltpräventiven Projekten waren sich alle einig, dass noch keine fixen Pläne vorhanden sind und dies immer eher aus dem Zusammenhang heraus entsteht: *„Gewaltpräventive Sachen sind immer eher aus dem Stegreif“* (I1, A. 140). Hauptsächlich werden Themen zur Gewalt aufgegriffen, wenn die Jugendlichen zu ihnen kommen und darüber reden wollen: *„Meistens kommen die Jugendlichen auf uns zu uns sagen, dass sie gern mehr über ein spezielles Thema wissen wollen“* (I5, A. 142).

18.3.16 Ungenutzte Ressourcen und Potenziale in Wörgl

Hinsichtlich ungenutzter Ressourcen sprach ein großer Teil der Befragten abermals die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen an. Durch eine verbesserte Zusammenarbeit könnten die Arbeitsschritte und der Kontaktaustausch erleichtert und gemeinsam gewaltpräventive Projekte geplant werden (vgl. I6, A. 145).

Die meisten ungenutzten Ressourcen in Wörgl wurden bereits bei den Problemen von Wörgl erläutert. Als besonders wichtig erscheint den Befragten das Fehlen der öffentlichen Plätze speziell für Jugendliche (vgl. I1, A. 146). Bezüglich der Jugendlichen wurde noch das Fehlen von geeigneten Parks genannt: *„Wir haben in Wörgl zwar schon einen Stadtpark, aber der lädt nicht wirklich zum Verweilen ein. Ich fände es toll, wenn man für mehr Grünanlagen sorgen könnte. Ich glaube, das würde auch von den Jugendlichen dann besser angenommen werden, wenn es zum Beispiel mehr Platz gäbe“* (I1, A. 146). Zudem wurde erwähnt, dass ein großer Park für gewaltpräventive Projekte gut zu nutzen wäre (vgl. I3, A. 147).

Die Befragten sehen ein ungenutztes Potenzial vor allem in der Bereitstellung des Fun Courts, der aufgrund des hohen Einsatzes kaum von Jugendlichen genutzt wird. Dieses Problem wurde auch hinsichtlich von Aggressionsabbau von Jugendlichen genannt: *„So könnten sie eben, wenn sie zornig sind, lernen, beim Sport ihren Ärger rauslassen“* (I4, A. 148). In diesem Zusammenhang wird von Barrieren von Seiten der Gemeinde gesprochen: *„Wir haben so einen tollen Fun Court, wo sich Jugendliche treffen könnten zum Fußball,- oder Basketball spielen, aber dieser ist ja immer zugesperrt“* (I2, A. 146).

Von Seiten der Schulsozialarbeiter/-innen würde die Bereitstellung des schuleigenen Turnsaals für gewaltpräventive Projekte gut genutzt werden können, aber *„leider ist der Turnsaal den ganzen Vormittag lang ausgelastet“* (I4, A. 150). So muss auf das Beratungszimmer oder das Klassenzimmer ausgewichen werden, wobei dort kaum

körperbetont gearbeitet werden kann: „*Gerade in der gewaltpräventiven Arbeit wäre ein körperbetontes Projekt denkbar, was wir leider nicht umsetzen können*“ (I3, A. 151).

Im Anschluss sollen die Ergebnisse noch einmal anhand eines Rasters dargestellt werden:

	Jugendzentrum ZONE	Mobile Jugendarbeit	Schulsozialarbeit	Integrationsfachstelle
Ziele und Aufgaben	-kein Konsumzwang -freiwillig, niederschwellig -benachteiligte Jugendliche -Selbstbewusstsein stärken -problematische Themen aufarbeiten -Beratungen	-freiwillig, niederschwellig Freizeitgestaltung -Projektgestaltung -Gestaltung des öffentlichen Raums -Unterstützung bei Problemen -Beratungen	-offen, freiwillig, vertraulich, niederschwellig -Projekte -Schüler/-innen entlasten, unterstützen -Einzelberatungen -Gruppenarbeiten	-Beratung und Förderung der Integration von Migrant/-innen -Informations- und Koordinationsstelle für das Thema Integration und Migration -Veranstaltungen, Projekte zur Förderung des Zusammenlebens
Veränderungen bei Jugendlichen	-Steigender Anteil gewaltbereiter Jugendlicher	-aggressive Sprache	-Internet nimmt immer größeren Stellenwert ein	-Steigender Anteil gewaltbereiter Jugendlicher
Faktoren der gewaltpräventiven und -interventionen Arbeit	-Sinnvolle Beschäftigung von Jugendlichen: Projekt I-Motion -niederschwellige Angebote	-Beziehungsarbeit -Freiwilligkeit, -Anonymität -niederschwellig Angebote	-Vertrauen -Anonymität -niederschwellige Angebote -Freiwilligkeit	-vielfältiges Methodenrepertoire
Bestehendes Angebot	-Kinderschutzzentrum -Schulsozialarbeit -Mannsbilder: Burschen- und Männerberatung	-Kinderschutzzentrum -Schulsozialarbeit -Mannsbilder: Burschen- und Männerberatung	-Kinderschutzzentrum -Jugendzentrum ZONE -Schulpsycholog/-innen	-Kinder- und Jugendgerichtshilfe -Schulsozialarbeit -Projekt I-Motion

Abbildung 35: Ergebnistabelle Institutionenbefragung

Beschreibung Wörl:	Kleinstadt		Steigerung des freiwilligen Engagements	
	- Kleinstadt	- Kleinstadt	- gute Verkehrsanbindungen	- Engagement
Ressourcen, Probleme, Lebensqualität	- Verkehrsknotenpunkt - Fest der Nationen - Verkehrsprobleme - öffentliche Verkehrsmittel sollten an die Zeit der Rush Hour angepasst werden - Stadt ist sicher	- viele Freizeitmöglichkeiten - Verkehrsprobleme - kaum öffentliche Plätze für Jugendliche - wenig zufriedenstellende Wohnsituation - Gewalt und Kriminalität	- Fun Court ist nicht zugänglich - interessante Plätze für Jugendliche sind nicht zugänglich - Turnsäle des Pflichtschulzentrums können nicht genutzt werden - gute soziale Infrastruktur	- Zuwanderung - Vielzahl an Kinderbildungs- und Betreuungsangeboten
Themen und Probleme von Jugendlichen	- Drogen, verbale Gewalt, Rassismus - familiäre und schulische Probleme - Probleme mit Freunden	- Rassismus, sexuelle Gewalt - Streitereien innerhalb von Jugendlichen	- Mobbing, Drohungen mit Waffengewalt - familiäre, schulische Probleme	- physische Gewalt, Rassismus - familiäre Probleme
Gewaltpräventive und -intervenive Methoden	- Beziehungsarbeit - Ressourcenorientierung	- Beziehungsarbeit - Methoden der Selbstwertstärkung - Ressourcenorientierung	- Konfliktgespräche und -moderation - Klientenzentrierte Gesprächsführung - Mix aus Methoden - Verhaltenstraining - szenisches Spiel	- ohne großen Veränderungsdruck, transparent und behutsam arbeiten

Förderliche Rahmen- bedingungen	- Beziehungsarbeit - Vertrauen	- Beziehungsarbeit	- Beziehungsarbeit - Kontinuität	- Beziehungsarbeit
Hinderliche Rahmen- bedingungen	- Druck von außen	- Druck von außen	- Druck von außen - Unsicherheit	- Druck von außen - Zwang
Unterschied nach Alter und Geschlecht	- Mädchen eher verbale Gewalt - Jungs körperliche und verbale Gewalt - Mädchen und Jungs gewaltbereit und gewalttätig - „Girls-Brunch“ nur für Mädchen	- Zugang zu älteren Jugendlichen schwieriger - Mädchen eher verbale Gewalt - Jungs körperliche und verbale Gewalt - Mädchen und Jungs gewaltbereit und gewalttätig	- bei Jüngeren spielerische Erarbeitung - bei Älteren schon konkreter - Mädchen eher verbale Gewalt - Jungs körperliche und verbale Gewalt	- Mädchen eher verbale Gewalt - Jungs körperliche und verbale Gewalt - Mädchen und Jungs gewaltbereit und gewalttätig
Veränderungen bei den Jugendlichen	- Kinder und Jugendliche sind gelassener	- Weiterentwicklung im Kopf sichtbar - Jugendliche reflektieren besser - können sich in gewissen Situationen besser kontrollieren	- bei jedem Kind individuell - objektive Betrachtung wichtig - Beziehungsarbeit wichtig - Projekte helfen bei Veränderungen	- Gelassenheit - Jugendliche sind ruhiger

Kooperation und Vernetzung	Zusammenarbeit mit anderen Institutionen sehr wichtig		Zusammenarbeit mit anderen Institutionen sehr wichtig	
	-Zusammenarbeit mit anderen Institutionen sehr wichtig	-Zusammenarbeit mit Schulsocialarbeit wichtig und gut	-Austausch mit anderen Institutionen könnte besser sein	-Renovierungen des Jugendzentrums gemeinsame Projekte zwischen Schulsocialarbeit und Zone Projekte eher aus dem Stegreif
Ungenutzte Potenziale	-Eltern suchen oft um Hilfe an Kinder wollen Probleme nicht immer mit Eltern gemeinsam lösen	-Kommunikation mit Lehrer/-innen sehr gut	-Lehrer/-innen organisieren oft	-Zusammenarbeit mit anderen Institutionen sehr wichtig
	-Kontakttausch zu Institutionen von beiden Seiten	-Verschwiegenheitspflicht immer berücksichtigen	-Austausch mit anderen Institutionen könnte besser sein	-Verbesserung des Jugendstadtplans
Ungenutzte Potenziale	-Probleme mit Öffnungszeiten der Sportstätten gemeinsam lösen	-Zusammenarbeit mit anderen Institutionen	-Vernetzung innerhalb der Institution wichtig	-Austausch mit anderen Institutionen könnte besser sein
	-gemeinsame Projekte zwischen Schulsocialarbeit und Zone	-Zusammenarbeit mit anderen Institutionen	-Projekt zur Integration von Asylwerber/-innen	-Weiterentwicklung von I-Motion

18.3.17 Resümee Institutionenbefragung

Die Interviews mit den Personen aus den Institutionen gestalteten sich durchwegs positiv. Alle sind sich einig, dass es hinsichtlich Gewaltbereitschaft Veränderungen bei Jugendlichen gibt. Dabei fällt auf, dass oftmals eine gewalttätige Handlung ihren Ursprung im Internet zu haben scheint und dies dann auf die reale Welt übertragen wird. Außerdem stellt auch die Sprache der Kinder und Jugendlichen ein Problem dar, da sie sehr von aggressiven Aussagen geprägt ist. Gewaltpräventive Arbeit ist ein zentraler Aspekt in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und sollte bereits in der Volksschule beginnen. Außerdem sollen auch Vereine und andere Institutionen außerhalb der Schule die Möglichkeit für gewaltpräventive Projekte bieten. Das Gemeinwesen und die Öffentlichkeit bieten laut Befragten die Möglichkeiten, dass man Gewalt gezielt entgegenwirken kann. Zudem ist es wichtig, dass Jugendliche beschäftigt werden und eine Aufgabe bekommen. Sobald sie nichts zu tun haben, kommen sie auf blöde Ideen. Das Projekt I-Motion versucht diesem „Nichts-tun“ entgegenzuwirken und bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Freizeit sinnvoll mit bestimmten Aktivitäten zu gestalten.

Beziehungsarbeit ist ein Wort, welches unter den Befragten sehr häufig genannt wird. Egal in welcher Hinsicht, ist es wichtig zu den Kindern und Jugendlichen eine Beziehung aufzubauen, denn erst mit Vertrauen kann gut und erfolgreich mit ihnen gearbeitet werden. Damit eine Bindung zwischen den Kindern und Jugendlichen und den Personen aus den Institutionen allerdings erst aufgebaut werden kann, bedarf es viel Zeit und Kontinuität. Es muss immer die Möglichkeit bestehen, dass sich die jungen Erwachsenen an die Betreuer/-innen in den Einrichtungen wenden können und sie müssen die Gewissheit haben, dass keine Information nach außen dringt.

Speziell die Freiwilligkeit und die Niederschwelligkeit stellen einen weiteren wichtigen Punkt in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen dar. Sie müssen frei entscheiden können, ob sie sich an eine Einrichtung wenden und müssen genauso die Möglichkeit haben, jederzeit den Kontakt abubrechen. Außerdem muss die Möglichkeit bestehen, dass die Kinder und Jugendlichen die Einrichtungen jederzeit persönlich besuchen können, ohne dabei auf irgendein Transportmittel angewiesen zu sein.

Wörgl wird eher als Dorf beschrieben und nicht als Stadt. Jeder kennt jeden und gewisse Themen sprechen sich schnell herum. Außerdem gibt es in Wörgl viele verschiedene Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Dadurch, dass die Stadt eher klein ist, sind alle

Einrichtungen gut zu Fuß zu erreichen und die öffentlichen Verkehrsmittel, die halbstündlich fahren, werden von den Kindern und Jugendlichen kaum genutzt. Zudem bietet Wörgl ein großes Repertoire an Institutionen, die es speziell für Kinder und Jugendliche gibt, wobei der Großteil von ihnen gewaltpräventive Projekte anbietet. Für Kinder und Jugendliche gibt es außerdem zahlreiche Möglichkeiten, ihre Freizeit in den verschiedenen Angeboten der Stadt, wie der Kletterhalle oder das Schwimmbad, zu verbringen. Als Problem sieht man in Wörgl das Fehlen eines Hauptplatzes bzw. von öffentlichen Plätzen an. Da Wörgl ein wichtiger Verkehrsknotenpunkt ist, gibt es dort viel Verkehr, was wiederum als Kritikpunkt angesehen wird.

In Bezug auf die Lebensqualität sind sich die Befragten nicht einig, denn ein Teil sieht die Stadt als sehr sicher an, ein anderer Teil wiederum hatte schon einige unangenehme Situationen erlebt.

Probleme, die Kinder und Jugendliche betreffen sind meistens schulischen oder familiären Ursprungs. Jedoch werden bei den Projekten auch andere Themen wie Drogen, Rassismus oder Mobbing aufgearbeitet.

Probleme werden entweder in Einzel- oder Gruppensettings bearbeitet, außerdem ist es wichtig, dass ohne Veränderungsdruck gearbeitet wird. Klientenzentrierte Gespräche sind in der gewaltpräventiven Arbeit besonders wichtig, die Mitarbeiter/-innen der Institutionen lassen die Kinder und Jugendlichen immer ausreden und hören ihnen zu, wobei sie auf die Erzählungen im Anschluss reagieren. Die Angebote können individuell und flexibel gestaltet werden, wodurch die Arbeit sehr erleichtert wird. Bei der Behandlung von Problemen stellt besonders der Druck von außen, also von anderen Institutionen oder seitens der Eltern, einen hinderlichen Faktor dar, weshalb dieser möglichst vermieden werden soll.

Beim Geschlecht waren alle Befragten der Meinung, dass es große Unterschiede gibt. Besonders bei den Mädchen ist es wichtig, dass man ihr Selbstwertgefühl stärkt, damit sie sich wehren können. Bei Jungs ist das auch wichtig, wobei noch wichtiger ist, dass ihnen Alternativen aufgezeigt werden, wie sie in welcher Situation reagieren können. Außerdem müssen die interviewten Personen mit Jüngeren viel spielerischer arbeiten als mit Älteren.

Durch die gewaltpräventive und -interventive Arbeit sind schon einige Veränderungen bei den Jugendlichen zu verzeichnen. Zum einen sind sie ruhiger und gelassener und

können in gewissen Situationen schon überlegter handeln. Zum anderen können sie ihre Handlungen schon viel besser reflektieren.

Bei der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen wurde besonders die Kooperation mit der Schuso gelobt. Obwohl mit verschiedenen Vereinen zusammengearbeitet wird, ist der Austausch nicht immer einfach und könnte noch verbessert werden. Sowohl Eltern- als auch die Lehrer/-innenarbeit wird aber von allen Seiten als zufriedenstellend und sehr wichtig eingestuft.

In Zukunft sind noch kaum gewaltpräventive Projekte geplant, die schon ganz erarbeitet sind. Allerdings versuchen einige Einrichtungen, dass man die Probleme mit den öffentlichen Plätzen für Kinder und Jugendliche verbessert.

19. Resümee

Das abschließende Resümee nimmt Bezug auf die Forschungsfragen und auf die im Zuge des empirischen Teils gewonnenen Erkenntnisse. Ziel dieser Arbeit war es, den Sozialraum Wörgl und die Lebenswelt von Jugendlichen zu analysieren, indem die sozialräumlichen Ressourcen, Defizite, ungenutzten Potentiale und Kooperationen erforscht wurden. Dabei war besonders der Blickwinkel der Jugendlichen, der Schulsozialarbeit und anderer Institutionen der Jugendarbeit im Bezirk von Bedeutung. Außerdem wurde die Wichtigkeit dieser Einrichtungen für die gewaltpräventive und -interventive Arbeit analysiert. Dabei konnte gezeigt werden, welche Einrichtungen den Jugendlichen zur Verfügung stehen. Dazu zählen unter anderem die Schulsozialarbeit Tirol, die Zone-Jugendzentrum Wörgl, die Achterbahn-Mobile Jugendarbeit und die Integrationsfachstelle. Diese Einrichtungen arbeiten alle gewaltpräventiv und -interventiv und bieten Jugendlichen in unterschiedlichen Problemlagen Unterstützung an.

Die Ergebnisse der Stadtteilbegehung ergaben, dass Jugendlichen mit dem Angebot an Freizeitmöglichkeiten in Wörgl zufrieden sind. Es gibt viele Orte, die von ihnen täglich besucht werden und an denen sie sich gerne aufhalten. Dazu zählen unter anderem Einkaufszentren, eine Kletterhalle, ein Kino, das Jugendzentrum und auch die Bahnhofstraße ist ein beliebter Ort für Jugendliche, um sich mit Freund/-innen zu treffen. Durch den relativ kleinen Stadtkern sind alle Einrichtungen und Angebote leicht zu erreichen, wobei die meisten zu Fuß besucht werden können. In den Gesprächen mit den Jugendlichen wurden einige Veränderungswünsche eingebracht, welche vor allem Veränderungen der Verkehrssituation in der Bahnhofstraße, flexiblere Öffnungszeiten des Jugendzentrums und die Bereitstellung von Sitzmöglichkeiten im Außenbereich der Einkaufszentren umfasst.

In der Institutionenbefragung wurde ersichtlich, dass das Fehlen von öffentlichen Plätzen, die einen weiteren Wohlfühlort für Jugendliche bieten könnten, ein großes Problem in Wörgl darstellt. Hinsichtlich dieses Problems erwähnten einige Befragte die Hürde, welche von Seiten der Gemeinde aufgebrochen werden muss, um die öffentlichen Plätze für Jugendliche auszubauen, wobei dadurch geplante gewaltpräventive Projekte im Freien durchgeführt werden könnten. Im Zusammenhang mit gewaltpräventiven und -interventiven Projekten sind die Professionellen der Meinung, bereits in der Volksschule anzusetzen, um schon mit den Kleinsten in diese Richtung zu arbeiten.

In Bezug auf die Kooperation der einzelnen Einrichtungen untereinander wird die Bedeutung der Vernetzungsarbeit erwähnt, denn viele Angebote können spezifischer aufbereitet werden, indem eine gute Zusammenarbeit herrscht. Hierbei wird allerdings kritisiert, dass der Austausch kaum bzw. sehr unregelmäßig stattfindet, wobei eine Kooperation mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in manchen Fällen wünschenswert wäre. Die Schulsozialarbeit ist auf einem guten Weg, sich mit anderen vorhandenen Einrichtungen in Verbindung zu setzen bzw. Vernetzungsarbeit zu betreiben.

Wichtige Faktoren der gewaltpräventiven und -interventiven Arbeit werden in der Beziehungsarbeit gesehen, wobei diese einen unumgänglichen Faktor in diesem Bereich darstellt. Als Basis in der Zusammenarbeit mit Jugendlichen wird Vertrauen häufig erwähnt. Zudem ist es wichtig, dass das Angebot niederschwellig und freiwillig ist. Jede/-r muss frei entscheiden können, ob eine Beratung angenommen wird oder nicht. Besonders der Druck von außen, seitens der Eltern, Lehrer/-innen oder anderen Institutionen stellt einen hinderlichen Faktor in der gewaltpräventiven und -interventiven Arbeit dar.

Als ungenutzte Potenziale wurde besonders von Seiten der Schulsozialarbeit das Bereitstellen des Turnsaales während der Unterrichtszeit erwähnt. Dadurch könnten körperbetonte gewaltpräventive Projekte angeboten werden und das Problem des Raummangels aufgehoben werden.

Andere Befragte sahen vor allem in dem derzeitigen Zustand bezüglich des Fun Courts ein ungenutztes Potenzial. Bei normalen Öffnungen der Sportplätze könnten Jugendliche ihre Freizeit sinnvoll nutzen und gegebenenfalls Aggressionen bei sportlicher Aktivitäten abbauen.

Trotz dem Fehlen von öffentlichen Plätzen für Jugendliche und spezifische Probleme seitens der Gemeinde sind die Institutionen bemüht den Ansprüchen ihrer Arbeit so gut wie möglich gerecht zu werden und die Adressat/-innen in ihrer Lebensgestaltung zu begleiten.

Besonders die umfangreichen Freizeitmöglichkeiten für Jugendliche machen Wörgl zu einer lebenswerten Stadt. Zudem gibt es ein großes Angebot an Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen, die sich zudem positiv auf die Lebensqualität in Wörgl auswirken.

20. Literaturverzeichnis

Ader, Sabine/Tölle, Ursula (2011): Beratung von Einzelnen und Gruppen im schulischen Kontext: Guter Rat ist teuer-schlechter auch! In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag, S. 202-222.

Alicke, Tina/Hilkert, Marius (2012): Schulsozialarbeit- Analysen, Berichte, Stellungnahmen. Schulsozialarbeit und die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Jugendhilferecht. In:
https://www.lwl.org/@@afiles/42551911/01_201208_gew_schulsozialarbeit_jugendhilferecht.pdf [25.11.2016].

Alsaker, Françoise D./Valkanover, Stefan (2008): Das Berner Präventionsprogramm gegen Gewalt. Im Kindergarten und in der Schule-Bre-Prox. In: Drilling, Matthias/Eser Davolio, Miryam/Steiner, Olivier (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 195-200.

Ams Kufstein (2016/2017): Arbeitslose nach Arbeitsmarktbezirken. In:
<http://iambweb.ams.or.at/ambweb/> [05.03.2017].

Amt der Tiroler Landesregierung (2017): Regionsprofil Bezirk Kufstein.
In:https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/statistik-budget/statistik/downloads/Regionsprofile/Stat_profile/bezirke/Kufstein.pdf
[05.03.2017].

Amt der Tiroler Landesregierung (2014): Die Tiroler Bevölkerung. Ergebnisse der Registerzählung 2011. In: <https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/statistik-budget/statistik/downloads/VZ2011.pdf> [25.03.2017].

Atria, Moira/Spiel, Christiane/Strohmeier, Dagmar (2007). The relevance of the school-class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. In: European Journal of Developmental Psychology. Heft 4, S. 372–387.

Baacke, Dieter (Hrsg.) (1985): Die 13- bis 18jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Baier, Florian/Heeg, Rahel (Hrsg.) (2011): Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boettner, Johannes (2007): Sozialraumanalyse – soziale Räume vermessen, erkunden, verstehen. In: Michel-Schwartz/Brigitta (Hrsg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259-292.

Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard (Hrsg.) (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim: Juventa Verlag.

Böhnisch, Lothar (Hrsg.) (2001): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 3. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.

Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2005): Sozialpolitik. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129-141.

Braun, Heinz/Wetzel, Konstanze (Hrsg.) (2000): Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.

Budde, Wolfgang/Früchtel, Frank (2006): Die Felder der Sozialraumorientierung. Ein Überblick. In: Budde, Wolfgang/Früchtel, Frank/Hinte, Wolfgang (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-50.

Budde, Wolfgang/Früchtel, Frank (2010): Die Zukunft der Sozialraumorientierung. Theorie, Praxis und der Stand der Dinge. Vortrag im Rahmen der „Flexible Hilfen – Management in Sozialraum: Der Sozial(t)raum – Bühne frei! Alles dabei?“. Heft 1, S. 14-24.

Bundeskanzleramt Österreich (2017): Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes- Kinder- und Jugendhilfegesetz. In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008375> [17.01.2017].

Bundesministerium für Bildung (2013): Leitfaden zur Unterstützung der Implementierung von Schulsozialarbeit in Österreich. In: https://www.bmb.gv.at/schulen/pwi/pa/ssa_implementierungslf_2013_25545.pdf?5i84fi [14.3.2017].

Bundesministerium für Bildung (2016): Schulsozialarbeit in Österreich. Aktuell. In: <https://www.bmb.gv.at/schulen/pwi/pa/schulsozialarbeit.html> [14.03.2017].

Coulin- Kuglitsch, Johanna (2001): Fachliche Standards und Rahmenbedingungen für einen sinnvollen und effizienten Einsatz von Schulsozialarbeit. In: Vyslouzil, Monika/ Weißensteiner, Markus (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: ÖGB Verlag, S. 73-92.

Coulin-Kuglitsch, Johanna (2006): Professionelle Schulsozialarbeit. In: Wetzel, Konstanze (Hrsg.): Ganztagsbildung – eine europäische Debatte. Impulse für die Bildungsreform in Österreich. Band 2. Wien: LIT Verlag, S. 91-106.

Craig, Wendy M./Harel, Yossi (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In: http://www.who.int/immunization/hpv/target/young_peoples_health_in_context_who_2011_2012.pdf [30.11.2016].

Davenport, Noa (2000): Gesprächs und Streitkultur in der Schule. In: Geißler, Peter/Rückert, Klaus (Hg.): Mediation die neue Streitkultur. Kooperatives Konfliktmanagement in der Praxis. Gießen: Psychosozial- Verlag, S. 205-219.

Deinet, Ulrich (1998): Das sozialräumliche Muster in der Offenen Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Jugendarbeit. 2. Auflage. Münster: Votum Verlag, S. 211-221.

Deinet, Ulrich (Hrsg.) (1999): Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen: Leske, Budrich.

Deinet, Ulrich (2005): „Aneignung und Raum“ – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzeptes. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–57.

Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2005): Konzepte und Methoden zum Verständnis der Lebensräume von Kindern und Jugendlichen. In: Riege, Marlo/Schubert, Herbert

(Hrsg.): Sozialraumanalyse. Grundlagen- Methoden- Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145-156.

Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2009): Methodenbuch Sozialraum. Lehrbuch. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Drilling, Matthias (2001a): Jugendhilfe und Schule. Erfahrungen mit drei Jahren Schulsozialarbeit in Basel. In: Vyslouzil, Monika/Weißensteiner, Markus (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: ÖGB Verlag. S. 35-53.

Drilling, Matthias (Hrsg.) (2001b): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.

Drilling, Matthias/ Eser Davolio, Miryam (2008): Interkulturelle Konflikte und Gewalt. Wege aus dem Alleingang der Schule. In: Drilling, Matthias/Eser Davolio, Miryam/Steiner, Olivier (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 108-118.

Drilling, Matthias (Hrsg.) (2009): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.

Ehninger, Frank/Melzer, Wolfgang/Schubarth, Wilfried (Hrsg.) (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.

Franz, Daniel/Beck, Iris (Hrsg.) (2007): Umfeld- und Sozialraumorientierung. Empfehlungen und Handlungsansätze für Hilfeplanung und Gemeindeintegration. Hamburg/Jülich: Eigenverlag DHG.

Fuchs, Marek (1996): Die Angst ist größer als die Gefahr. In: Schulheft, Heft 83, S. 52-74.

Gall, Reiner (2015): Coolness-Training CT. In: <http://www.coolness-training.de/> [25.01.2017].

Galloway, David/Roland, Erling (2002): Classroom influences on bullying. In: Educational Research. 44. Jahrgang, Heft 3, S. 299–312.

Ganzer, Jutta (2012): Zielgruppenspezifische Angebote in der Schulsozialarbeit. In: Bakic, Josef/Coulin-Kuglitsch, Johanna (Hrsg.): Blickpunkt: Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: Erhard Löcker. S. 109-123.

GEW- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1994): Neues Grundsatzpapier der GEW zur Schulsozialarbeit. In: Fachzeitschrift Forum Jugendhilfe. Heft 4, S. 28-30.

Gideon, Erika/ Wehrli, Hans (2002): Zum Geleit. In: Drilling, Matthias/Eser Davolio, Miryam/Steiner, Olivier (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 8-9.

Gierer, Gerda/Ullmann, Thomas (2001): x-point Schulsozialarbeit. Aufbau und Entwicklung. In: Vyslouzil, Monika/Weissensteiner, Markus (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes GmbH, S. 155-160.

Grossmann, Wilma (1987): Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Häberli- Banholzer, Martha (2008): Modell der Elternmitwirkung der Gemeinde Köniz. In: Drilling/Eser Davolio, Miryam/Steiner, Olivier (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 237-242.

Häder, Michael (2008): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Halbright, Ron (2008): „Gewalt überall- und ich?“. Erprobte Präventionsansätze für die Schule. In: Drilling, Matthias/Eser Davolio, Miryam/Steiner, Olivier (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 178-183.

Haring, Gabriele (2001): Sozialarbeit an Schulen- ein Berufsfeld im Ausbau. Der österreichische Weg. In: Vyslouzil, Monika/Weissensteiner, Markus (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: ÖGB Verlag, S. 101-111.

Hartnuß, Birger/Olk, Thomas (1999): Schulsozialarbeit auf neuen Wegen. In: Fachzeitschrift Jugendhilfe. 37. Jahrgang, Heft 2, S. 75-87.

Heimgartner, Arno (2004): Schulsozialarbeit in den Mittelpunkt. In: Knapp, Gerald (Hrsg.): Soziale Arbeit und Gesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich. Klagenfurt: Verlag Hermagoras. S. 580-599.

Heimgartner, Arno (2009): Grundlegendes zur Gemeinwesenarbeit. In: Sing, Eva/Heimgartner, Arno (Hrsg.): Gemeinwesenarbeit in Österreich. Graz: Grazer Universitäts- Verlag – Leykam, S. 10-20.

Heiner, Maja (1995): Reflexion und Evaluation methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit: Basisregeln, Arbeitshilfen und Fallbeispiele. In: Heiner, Maja/Meinhold, Marianne/Von Spiegel, Hiltrud/Staub-Bernasconi, Silvia (Hrsg.): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus.

Heiner, Maja (Hrsg.) (2010): Kompetent Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Reinhardt Verlag.

Hinte, Wolfgang/Kreft, Dieter (2005): Sozialraumorientierung. In: Mielenz/Kreft (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Hinte, Wolfgang (2006): Geschichte, Quellen und Prinzipien des Fachkonzeptes „Sozialraumorientierung“ (Einleitung). In: Budde, Wolfgang/Früchtel, Frank/Hinte, Wolfgang (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-24.

Hinte, Wolfgang/ Treeß, Helga (2007): Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe: theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik. Weinheim: Juventa Verlag.

Holler-Nowitzki, Birgit/Holtappels, Heinz-Günter/Meier, Ulrich/Tillmann, Klaus-Jürgen/Popp, Ulrike (2000): Schülergewalt als Schulproblem: Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogischen Handlungsperspektiven (Jugendforschung). Weinheim: Juventa Verlag.

Hopf, Werner (2002): Sozialwirksame Schule- ein systematischer Ansatz. Gewaltprävention-soziales Lernen- Schulkultur. In: Drilling, Matthias/Friedrich, Peter/Wehrli, Hans (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ursachen, Prävention, Intervention. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 86-91.

Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.

Hussy, Walter/Schreiner, Margrit/Echterhoff, Gerald (2010). Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Berlin: Springer.

- Jugendkoordinator Wörgl** (2012): digitaler Jugendstadtplan Wörgl. Achterbahn Streetwork und mobile Jugendarbeit. In: <http://cms.jugendwoergl.at/index.php/freizeitclubs1/255-achterbahn-streetwork-und-mobile-jugendarbeit> [27.03.2017].
- Kasper**, Horst (Hrsg.) (2001): Streber, Petzer, Sündenböcke, Wege aus dem täglichen Elend des Schülermobbings. Lichtenau: AOL-Verlag.
- Kessler**, Doris/Strohmeier, Dagmar (2009): Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. In: http://www.oezepts.at/wp-content/uploads/2011/07/Onlineversion_Gewaltpraevention.pdf [16.11.2016].
- Klawatsch- Treitl**, Eva (2012): Schulsozialarbeiterische Ausblicke aus Anlass studentischer Forschungsarbeiten. In: Bakic, Josef/Coulin-Kuglitsch, Johanna (Hg.): Blickpunkt Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: Löcker, S. 151-169.
- Knopf**, Hartmut/Leipziger, Hartmut/Merkle, Werner (Hrsg.) (2004): Lebensqualität und Adoleszenz – ein entwicklungs- und geschlechtsbezogener sowie internationaler Vergleich. Berlin: Rhombos Verlag.
- Kuckartz**, Udo (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten: eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Opladen: Westdt. Verlag.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit** (2009): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In: Pötter, Nicole/Segel, Gerhard (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-45.
- Krisch**, Richard (Hrsg.) (2009): Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Lamnek**, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lösel**, Friedrich (2004): Multimodale Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Familie, Kindergarten, Schule. In: Melzer, Wolfgang/Schwind, Hans- Dieter (Hrsg.) : Gewaltprävention in der Schule. Baden-Baden: Nomos, S. 326-348.

- Lukas**, Helmut (2005): Sozialraum. In: Mielenz, Ingrid/Kreft, Dieter (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Magistrat Graz** (2014): LQI Umfrage 2013. Ergebnisse Graz gesamt. In: http://www1.graz.at/statistik/LQI_2013/Broschüre_00.pdf [13.02.2017].
- Mayer**, Vera (Hrsg.) (2002): Wohnpräferenzen von Jugendlichen in Wien. Ein Beitrag zur Kultur- und Sozialgeographie des Wohnens. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Mayring**, Philipp (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Margreiter**, Stefan/Pichler, Michaela/Steixner-Buisson, Christina (Hrsg.) (2016): Grundkonzept der SCHUSO- Schulsozialarbeit in Tirol. Innsbruck: Eigenverlag.
- Merten**, Klaus (1995): Inhaltsanalyse: Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Merten**, Roland (2002): Sozialraumorientierung im Widerstreit zwischen fachlicher Innovation und rechtlicher Machbarkeit. In: Merten, Roland (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Zwischen fachlicher Innovation und rechtlicher Machbarkeit. Weinheim: Juventa Verlag, S. 9-17.
- Möller**, Svenja (2012): Inhaltsanalyse. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Oplande, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 381-394.
- Muhr**, Thomas/ Friese, Susanne (2001): Computerunterstützte Qualitative Datenanalyse. In: Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis: Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 380-400.
- Nationalrat** (2011): Beschluss des Nationalrates. In: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BNR//BNR_00335/fnameorig_204922.html [30.11.2016].

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

Olweus, Dan (Hrsg.) (2002): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber Verlag.

Peer GmbH (2017): Wörgl. In: <http://www.tirol.tl/de/tirol/kufstein-hohe-salve-wildschoenau/woergl/> [27.03.2017].

Petermann, Franz/Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias (2005): Bullying: Schüler als Täter-Lehrer als Opfer? In: Ittel, Angela/Salisch, Maria (Hrsg.): Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 237-255.

Popp, Ulrike (Hrsg.) (2002): Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt: geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern. Weinheim: Juventa Verlag.

Rademacker, Hermann (2009): Schulsozialarbeit – Begriff und Entwicklung. In: Pötter, Nicole/Segel, Gerhard (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-32.

Ratzke, Karin/Cierpka, Manfred (1999): Der familiäre Kontext von Kindern, die aggressive Verhaltensweisen zeigen. In: Cierpka, Manfred (Hrsg.): Kinder mit aggressiven Verhalten. Göttingen: Hogrefe, S. 15-60.

Reinmuth, Sandra Iris/Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (2007): Jugendgewalt und Reaktionen des sozialen Umfelds. In: Holtmann, Dieter/Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.): Werte, Familie, Politik, Gewalt- Was bewegt die Jugend? Aktuelle Ergebnisse einer Befragung. Berlin: LIT-Verlag, S. 230-277.

Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2003): Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters. Opladen: Leske, Budrich.

Reutlinger, Christian/Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2005): Die Rede vom Sozialraum – eine Einleitung. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-27.

- Reutlinger**, Christian (2009): Raumdeutungen. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden. VS Verlag.
- Riege**, Marlo/Schubert, Herbert (Hrsg.) (2005): Sozialraumanalyse. Grundlagen-Methoden-Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roider**, Franz (2017): Orts-/Stadtteile von der Gemeinde Wörgl. In: http://www.austria-direkt.at/bl_uebersicht/ortsteile.php?geid=MjI1Nw%3D%3D&bzreg=OTA%3D [25.03.2017].
- Schubarth**, Wilfried (Hrsg.) (2010): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schuso** (2016): Leitbild SCHUSO -Schulsozialarbeit Tirol. Innsbruck: Eigenverlag.
- Seifert**, Monika (2009): Neue professionelle Arbeitskonzepte für personenzentrierte Unterstützung, Impulsbeitrag in der Arbeitsgruppe 2.2 auf der Fachtagung „Wie betreut man Wohnen? Perspektiven der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen im Alltag, Universität Siegen. In: http://www.uni-siegen.de/zpe/veranstaltungen/aktuelle/betreuteswohnen/beitrag_seifert_ag_2.2.pdf [08.02.2017].
- Sonneck**, Gernot (Hrsg.) (2000): Krisenintervention und Suizidverhütung. Wien: Facultas.
- Speck**, Karsten (Hrsg.) (2007): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Spiel**, Christiane/Strohmeier, Dagmar (2009): Gewalt in der Schule. Vorkommen, Prävention, Intervention. In: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf [16.11.2016].
- Stadtgemeinde Wörgl** (2017): Sport. Freizeit. Kultur. In: https://www.woergl.at/sport_freizeit_kultur/ [05.03.2017].
- Stampfli**, Christoph (2008): Integration beugt Gewalt vor-konkrete Projekte in der Gemeinde Wolhusen LU. In: Drilling, Matthias/Eser Davolio, Miryam/Steiner, Olivier (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 119-125.

Statistik Austria (2014): Bildungsstand und laufende Ausbildung. In:

<http://www.statistik.at/blickgem/ae5/g70531.pdf> [04.03.2017].

Statistik Austria (2016a): Bevölkerung nach Alter und Geschlecht. In :

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_alter_geschlecht/index.html [04.03.2017].

Statistik Austria (2016b): Ein Blick auf die Gemeinde Wörgl. In:

<http://www.statistik.at/blickgem/pr2/g70531.pdf> [04.03.2017].

Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. In: SiO-Sozialarbeit in Österreich. Fachzeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik. Heft 2, S. 135-143.

Stock, Lothar (2004). Sozialraumanalysen als planerische und diagnostische Verfahren.

In: Heiner, Maja (Hg.): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 375 – 389.

Tamandl, Katrin (2012): Einblicke in österreichische Modelle von Schulsozialarbeit.

In: Bakic, Josef/Coulin-Kuglitsch, Johanna (Hg.): Blickpunkt Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: Löcker, S. 67-80.

Thiersch, Hans (Hrsg.) (1997): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 3. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.

Tiroler Bezirksschulinspektoren (o.J.): Schulen- Datenbank. In: <http://schulaufsicht-aps.tsn.at/content/schulen-datenbank-kufstein> [04.03.2017].

Tiroler Kinderschutz GmbH (Hrsg.) (2015): Tätigkeitsbericht. Innsbruck: Eigenverlag.

Verein Community (2016a): Zone. In: <http://web.kommunity/zone/> [27.03.2017].

Verein Community (2016b): Achterbahn. In: <http://web.kommunity/achterbahn/> [27.03.2017].

Verein Community (2016c): Diversität und Integration. In:

<http://web.kommunity.me/diversitaetundintegration/> [27.03.2017].

Verein Community (2017): Jugendstadtplan. Wörgl: Eigenverlag.

- Von Spiegel**, Hiltrud (Hrsg.) (2006): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. München: Reinhardt Verlag.
- Verwiebe**, Roland/Troger, Tobias/Riederer, Bernhard (2014): Lebensqualität in Wien 1995-2013. Sozialwissenschaftliche Grundlagenforschung II. In: Stadt Wien, Magistratsabteilung 18 – Stadtentwicklung und Stadtplanung (Hrsg.): Werkstattbericht 147.
- Vyslouzil**, Monika (2001): Schulsozialarbeit in Österreich: Projekte mit Zukunft. Wien: ÖGB Verlag.
- Wagner**, Petra/Kletzel, Johannes (2013): Schulsozialarbeit: Wie kann Kooperation im schulischen Umfeld gelingen? In: <http://sozialeskapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/282/465> [14.03.2017].
- Weidinger**, Bettina (2012): Themenspezifische Interventionsformen in der Schulsozialarbeit. Praxisüberlegungen mit Beispielen aus der Sexualpädagogik. In: Bakic, Josef/Coulin-Kuglitsch, Johanna (Hg.): Blickpunkt Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: Löcker, S. 126-138.
- Weißmann**, Ingrid (2007): Formen und Ausmaß von Gewalt in den Schulen. Modelle der Gewaltprävention. Marburg: Tectum Verlag.
- WHO** (2002): Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung. In: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf [27.03.2017].
- Wolf**, Barbara (1998): Die gegenwärtige Suche nach Konzepten in der Jugendarbeit. In: Böhnisch, Lothar/Rudolph, Martin/Wolf, Barbara (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierung zwischen Offenheit und Halt. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 11-17.
- Wulfers**, Wilfried (1994): Hassliebe- oder was? Lehrer und Schulsozialarbeiter. In: Pädagogisches extra. Magazin für Erziehung, Wissenschaft, Politik und Schulalltag. 22. Jahrgang, Heft 5, S. 13-14.
- Wulfers**, Wilfried (Hrsg.) (1996): Schulsozialarbeit: ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung, Demokratisierung der Schule. Hamburg: AOL- Verlag.

Wulfers, Wilfried (2001): Schulsozialarbeit- warum, wie und wohin. In: Vyslouzil, Monika/Weissensteiner, Markus (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: ÖGB Verlag, S. 14-33.

Zurkirchen, Roland (2008): Fachstelle für Gewaltprävention- Troubleshooting für die Schule. In: Drilling, Matthias/Eser Davolio, Miryam/Steiner, Olivier (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 201- 206.

21. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell der Gewaltprävention und -intervention in der Schule	19
Abbildung 2: Intervention bei gewalthaltigen Konflikten.....	21
Abbildung 3: Konzept „sozialwirksame Schule“.....	27
Abbildung 4: Die Rolle der Elternmitwirkung.	33
Abbildung 5: Stärken-Schwächen	38
Abbildung 6: Inhalt und Methoden.....	39
Abbildung 7: Stärken- Schwächen	40
Abbildung 8: Die vier Trägermodelle österreichischer Schulsozialarbeit im schematischen Überblick	54
Abbildung 9: Ergebnisse bezüglich des Vergleichs von Zielgruppen, Zielsetzung und Methoden.....	58
Abbildung 10: Statistik des Schuljahres 2014/2015.....	76
Abbildung 11: Geschlechterverteilung.....	76
Abbildung 12: Indikatorenergebnisse	83
Abbildung 13: Varianten der Sozialraumanalyse.....	99
Abbildung 14: Methodische Zugänge der Sozialraumanalyse	101
Abbildung 15: Bezirk Kufstein	104
Abbildung 16: Wörgler Wappen	105
Abbildung 17: Ergebnis der Nadelmethode.....	114
Abbildung 18: Zeitplan; Eigendarstellung.....	116
Abbildung 19: Arbeitslose im Bezirk Kufstein	128
Abbildung 20: Arbeitslose Jugendliche in Kufstein	128
Abbildung 21: Nächtigungsentwicklung im Vergleich	129
Abbildung 22: Erwerbstätige am Arbeitsort nach wirtschaftlicher Zugehörigkeit.....	130
Abbildung 23: Entwicklung der land- und forstwirtschaftlichen Betriebe	130
Abbildung 24: Route der Stadtteilbegehung.....	136
Abbildung 25: M4 Einkaufszentrum:.....	137
Abbildung 26: M4 Einkaufszentrum.....	137
Abbildung 27: Kino.....	137
Abbildung 28: Kletterhalle	138
Abbildung 29: Außenbereich ZONE.....	138
Abbildung 30: Innenbereich ZONE.....	139
Abbildung 31: Bahnhofsstraße	140
Abbildung 32: City Center	140

Abbildung 33: Bahnhof.....	141
Abbildung 34: Ergebnistabelle Stadtteilbegehung	143
Abbildung 35: Ergebnistabelle Institutionenbefragung.....	164

22. Anhang

Interviewleitfaden zur Gewaltprävention und -intervention

Katharina Nöhrer & Rikarda Wörgetter

20.02.2017

Einstiegsfragen
Können Sie uns die Aufgaben und Ziele Ihrer Institution näher beschreiben?
Welche Veränderungen haben sich in den letzten Jahren aus Ihrer Sicht allgemein zum Thema Gewalt unter Jugendlichen ergeben?
Ist- Zustand Gewaltprävention
Wie würden Sie Ihr Verständnis von Gewaltprävention beschreiben?
Inwieweit hat Ihre Arbeit mit den Jugendlichen mit Gewaltprävention und -intervention zu tun?
Welche Faktoren sind Ihrer Meinung nach in der gewaltpräventiven und -interventionen Arbeit mit Jugendlichen von Bedeutung?
Welche Einrichtungen, Vereine und Initiativen existieren hier, welche von den Jugendlichen in Anspruch genommen werden können?
Wie beurteilen Sie das bestehende Angebot zur Gewaltprävention und -intervention hinsichtlich seiner Qualität und Vielfalt? Wird der bestehende Bedarf dadurch gedeckt?
Beschreibung Wörgl
Wie würden Sie die Stadt Wörgl charakterisieren?

Wie würden Sie die Stadt Wörgl in Bezug auf Jugendliche charakterisieren? Welche Ressourcen gibt es Ihrer Meinung nach in Wörgl? Welche Probleme gibt es Ihrer Meinung nach in Wörgl? Welche Faktoren tragen Ihrer Meinung nach zur Lebensqualität in Wörgl bei?
Methoden und Rahmenbedingungen
Welche Themen und Probleme werden in der präventiven und interventiven Arbeit mit den Jugendlichen aus Ihrer Sicht am häufigsten aufgegriffen? Wie gestaltet sich die gewaltpräventive und -interventive Arbeit mit den Jugendlichen? Arbeiten Sie dabei nach bestimmten Methoden? In welchem Ausmaß ist es möglich, gewaltpräventive und -interventive Arbeit flexibel und individuell zu gestalten? Welche Rahmenbedingungen sind für Ihre gewaltpräventive und -interventive Arbeit mit den Jugendlichen förderlich? Welche Faktoren können bei der gewaltpräventiven und -interventiven Arbeit mit den Jugendlichen hinderlich sein? Inwieweit unterscheidet sich Ihre gewaltpräventive Arbeit mit den Jugendlichen nach Alter und Geschlecht?
Auswirkungen und Veränderungen
Welche Veränderungen konnten Sie durch die gewaltpräventive und -interventive Arbeit an den Jugendlichen erkennen?

Welche Kompetenzen der Jugendlichen könnten Ihrer Meinung nach dabei ganz besonders gefördert werden?

Kooperationen und Vernetzung

Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen der SSA, den Eltern und den Einrichtungen und Vereinen im Bezirk bei Gewaltvorfällen ein?

Wie gestaltet sich aus Ihrer Sicht generell die Kooperation mit der SSA, anderen Institutionen, Vereinen, ...?

Mit welchen Einrichtungen und Schlüsselpersonen arbeiten Sie am häufigsten zusammen und wie bewerten Sie diese Zusammenarbeit?

Mit welchen Einrichtungen und Schlüsselpersonen hätten Sie gerne mehr Kontakt, um eine zufriedenstellende Unterstützung der Jugendlichen zu gewährleisten?

Zukunft

Sind für die Zukunft bereits gewaltpräventive Projekte geplant?

Gibt es für Sie im Bezirk noch ungenutzte Potenziale und Ressourcen, welche für Jugendliche zugänglich gemacht werden könnten, um allgemein der Gewalt unter Jugendlichen vorzubeugen?

Interviewleitfaden zur Gewaltprävention und -intervention; SSA

Katharina Nöhrer & Rikarda Wörgetter

20.02.2017

Einstiegsfragen
Können Sie uns die Aufgaben und Ziele der Schulsozialarbeit in Bezug auf die Gewaltprävention und -intervention näher beschreiben? Welche Veränderungen haben sich in den letzten Jahren allgemein zu Gewalt an Schulen ergeben?
Ist- Zustand Gewaltprävention
Wie würden Sie Ihr Verständnis von Gewaltprävention beschreiben? Inwieweit hat Ihre Arbeit mit den Schülern/-innen mit Gewaltprävention und -intervention zu tun? Welche Faktoren sind Ihrer Meinung nach in der gewaltpräventiven und -interventionen Arbeit mit Jugendlichen von Bedeutung? Welche Einrichtungen, Vereine und Initiativen existieren hier, welche von den Jugendlichen in Anspruch genommen werden können? Wie beurteilen Sie das bestehende Angebot zur Gewaltprävention und -intervention hinsichtlich seiner Qualität und Vielfalt? Wird der bestehende Bedarf dadurch gedeckt?
Beschreibung Wörgl
Wie würden Sie die Stadt Wörgl charakterisieren?

Wie würden Sie die Stadt Wörgl in Bezug auf Jugendliche charakterisieren?

Welche Ressourcen gibt es Ihrer Meinung nach in Wörgl?

Welche Probleme gibt es Ihrer Meinung nach in Wörgl?

Welche Faktoren tragen Ihrer Meinung nach zur Lebensqualität in Wörgl bei?

Methoden und Rahmenbedingungen

Welche Themen und Probleme werden in der präventiven und interventiven Arbeit mit den Jugendlichen aus Ihrer Sicht am häufigsten aufgegriffen?

Wie gestaltet sich die gewaltpräventive und -interventive Arbeit mit den Jugendlichen? Arbeiten Sie dabei nach bestimmten Methoden?

In welchem Ausmaß ist es möglich, gewaltpräventive und -interventive Arbeit flexibel und individuell zu gestalten?

Welche Rahmenbedingungen sind für Ihre gewaltpräventive und -interventive Arbeit mit den Jugendlichen förderlich?

Welche Faktoren können bei der gewaltpräventiven und -interventiven Arbeit mit den Jugendlichen hinderlich sein?

Inwieweit unterscheidet sich Ihre gewaltpräventive Arbeit nach Alter und Geschlecht der Schüler/-innen?

Auswirkungen und Veränderungen

Welche Veränderungen konnten Sie durch die gewaltpräventive und -interventionelle Arbeit an den Jugendlichen erkennen?

Welche Kompetenzen der Jugendlichen konnten Ihrer Meinung nach dabei ganz besonders gefördert werden?

Kooperationen und Vernetzung

Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den Eltern und Lehrer/-innen bei Gewaltvorfällen an Schulen ein?

Wie gestaltet sich aus Ihrer Sicht generell die Kooperation mit anderen für die Jugendlichen bedeutende Institutionen, Vereinen?

Mit welchen Einrichtungen und Schlüsselpersonen arbeiten Sie am häufigsten zusammen und wie bewerten Sie diese Zusammenarbeit?

Mit welchen Einrichtungen und Schlüsselpersonen hätten Sie gerne mehr Kontakt, um eine zufriedenstellende Unterstützung der Schüler/-innen zu gewährleisten?

Zukunft

Sind für die Zukunft bereits gewaltpräventive Projekte geplant?

Gibt es für Sie im Bezirk noch ungenutzte Potenziale und Ressourcen, welche für Jugendliche zugänglich gemacht werden könnten, um allgemein der Gewalt unter Jugendlichen vorzubeugen?

Leitfaden für die Stadtteilbegehung in Wörgl

Katharina Nöhrer & Rikarda Wörgetter

20.02.2017

Wahrnehmung
1. Wie finden Sie diesen Ort? - Was gefällt Ihnen? Was gefällt Ihnen nicht? - Was sagen Sie zu/r ... Umgebung, Straße, Gebäude, Verkehr, Menschen an diesem Ort?
Angebote und Unterstützungsmöglichkeiten
2. Was empfinden Sie in Wörgl als unterstützend? Was als eher hinderlich? - Welche Einrichtungen empfinden Sie als unterstützend? - Welche Angebote nehmen Sie in Anspruch? - Welche Angebote sind für Sie wichtig bzw. gut?
Häufigkeit/Personen/Aktivitäten
3. Sind Sie oft an diesem Ort? - Wenn ja, was machen Sie da? - Mit wem sind Sie da? - Wie lange verweilen Sie an diesem Ort? Passieren Sie ihn lediglich oder verweilen Sie eine längere Zeit hier? - Fühlen Sie sich hier sicher?

Mobilität
4. Wie kommen Sie üblicherweise her? Ist der Ort für Sie gut erreichbar?
Potenziale
5. Gibt es etwas, das Sie an diesem Ort vermissen? Wenn ja, was? - Wie könnte der Ort für Sie besser nutzbar werden? - Welche Ideen hätten Sie dazu?
Zukunft
6. Was würden Sie noch wollen/brauchen? - Was würden Sie verändern?

Codebaum-Institutionenbefragung



Codebaum-Stadtteilbegehung

