

Chancengleichheit in Schulen

Der Beitrag der Schulsozialarbeit zur Kompensation
sozialer Benachteiligungen.

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Magistra der Philosophie

an der Karl Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Ulrike SIXT

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Begutachter: Mag.rer.nat.Dr.phil.Arno Heimgartner

Graz, 2010

Inhaltsverzeichnis

1. Wohin der Weg uns führt	2
A. Theoretischer Teil	6
2. Gleich ist nicht gleich	6
2.1 Begriffliche Klärungen	7
2.1.1 Systematisierungsversuche	9
2.2 Theorien zur sozialen Ungleichheit	11
2.2.1 Dimensionen, Ursachen und Wirkungen sozialer Ungleichheit	14
3. Darum bilde sich wer kann	17
3.1 Soziale Ungleichheit im Bildungssystem	21
3.2 Wurzeln der Bildungsungerechtigkeit	27
3.2.1 Ideologische Wurzeln	28
3.2.2 Systemimmanente Wurzeln	32
3.2.3 Sozialisierungstheoretische Wurzeln	36
4. Soziale Schule - Schulsozialarbeit	41
4.1 Vielfalt der Schulsozialarbeit	43
4.1.1 Arbeits- und Kooperationsmodelle	46
4.1.2 Angebote, Methoden und Handlungsprinzipien	47
4.2 Schulsozialarbeit und die Kompensation sozialer Benachteiligungen	49
B. Empirischer Teil	52
5. Methodischer Zugang	52
5.1 Forschungsziele und -fragen	52
5.2 Auswahlmethode	53
5.2.1 SchülerInnenstichprobe	54
5.2.2 Elternstichprobe	55
5.3 Datenerhebungs- und Auswertungsmethode	56
6. Datenaufbereitung	58
7. Forschungsergebnisse	63
7.1 Darstellung der Lebenslagen	63
7.2 Die Kompensation sozialer Benachteiligungen durch SSA	69
7.2.1 Kompensationsbereiche der Schulsozialarbeit	74
7.3 SSA und Elternarbeit	83
7.3.1 Aufgabenbereiche in der Elternarbeit	84
8. Einblicke und Ausblicke	93
9. Verzeichnisse	96
9.1 Abbildungsverzeichnis	96
9.2 Literaturverzeichnis	97
9.2 Literaturverzeichnis	97
10. Anhang	102
10.1 SchülerInnenfragebogen	102
10.2 Elternfragebogen	110
10.3 Kodierplan SchülerInnen	118
10.4 Kodierplan Eltern	121
10.5 Faktorenanalysen (Rotierte Lösungen)	125
10.6 Transformationstabelle (Stanine-Skala)	129
10.7 Dendrogramm zur Clusteranalyse	131

1. Wohin der Weg uns führt

Ich unterrichte meine Schüler nie;
ich versuche nur, Bedingungen zu schaffen,
unter denen sie lernen können.

Albert Einstein

Wie wichtig es ist solche Lernbedingungen zu schaffen, von denen der Physiker Albert Einstein im vorangehenden Zitat spricht, zeigt sich am hohen Stellenwert, den Bildung und Qualifizierung in der heutigen Gesellschaft einnehmen. Jugendliche, die den Anforderungen unseres Bildungssystems nicht gewachsen sind oder sich diesem entziehen, reduzieren ihre Möglichkeiten zur selbstständigen Lebensführung und der Teilhabe an gesellschaftlichen Errungenschaften (vgl. Kittl-Satran 2009, S. 86). Dass Bildungswege gerade für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche schwieriger und damit Partizipationschancen geringer sind, ist aus zahlreichen älteren und neueren Forschungsbefunden evident. Bereits vor 37 Jahren wird diesbezüglich zum einen festgestellt, dass „die Bildungsabstinenz in den Unterschichten ohne entscheidende Hilfe von außen nicht aufgehoben werden kann“ und zum anderen wird u. a. Schulsozialarbeit als Möglichkeit des Ausgleichs ungünstiger Sozialisationsbedingungen aufgezeigt (Abels 1972, S. 62).

Wenn Abels von Unterschichten spricht, so verweist dies auf ein Thema, an dem es kein Vorbeikommen gibt - das Thema der *Sozialen Ungleichheit*. In Kapitel zwei dieser Arbeit beschäftige ich mich deshalb auch näher mit diesem traditionsreichen Forschungsgebiet. Als Überleitung zur Diskussion um Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit (Kapitel drei) befasse ich mich mit den Theorien sowie den Ursachen und Wirkungen sozialer Ungleichheit.

Ungleichheitsforschung ist schon lange ein Spezialgebiet der Soziologie und für Rousseau lag bereits 1754 der Ursprung der menschlichen Ungleichheit primär im Eigentum (vgl. Burzan 2007, S. 9). Das breite Forschungsfeld der Sozialen Ungleichheit versucht Ursachen von Ungleichheit und ihre Auswirkungen umfassend darzustellen. So zeigen sich beispielsweise Benachteiligungen durch die Herkunftsfak-

milie in verschiedenen empirischen Studien zu unterschiedlichen Themen. Bekannt ist beispielsweise ein höheres Mortalitätsrisiko bei Angehörigen niedriger sozialer Schichten (vgl. Schneider 2009). Bei Kindern aus Familien mit alkoholabhängigen Mitgliedern (herkunftsbedingte Benachteiligung) sind neben anderen Störungen Leistungs- und Schulstörungen sowie Probleme im Bereich sozialer Interaktionen (Kontaktarmut, Isolation) evident (vgl. Klein 1986, S. 179). Einleitend hat sich auch bereits dargestellt, dass sich soziale Ungleichheiten im Bildungssystem insofern auswirken, dass Bildungsverläufe sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher problematischer und krisenhafter als bei anderen Gleichaltrigen verlaufen.

Es darf aber nicht vergessen werden, dass den vielen Theorien, der langen Forschungstradition und den umfangreichen Detailbefunden (z.B. die AWO-ISS-Studien zum Thema Kinderarmut in Österreich) zum Trotz, das sozialwissenschaftliche Wissen darüber, wie soziale Ungleichheit reproduziert wird, gering ist (vgl. Bacher 2003, S. 23). Gerade deshalb *und* weil Bildung einen so hohen Stellenwert in unserer Lebensführung einnimmt *und* gleichzeitig Bildungssysteme in Verdacht stehen, Ungerechtigkeiten zu (re-)produzieren, ist es nötig, Soziale Ungleichheit in Beziehung zur Schule zu setzen. Damit wird auch gleich zu Kapitel drei übergeleitet. Denn im Rahmen von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit thematisiert Bildungspolitik soziale Ungleichheiten in unserem Schulsystem. In den letzten Jahren geschieht dies zunehmend - nicht zuletzt aufgrund der Forschungsergebnisse der durchgeführten PISA-Studien. Diskutiert werden dabei die Determinanten von Chancenungleichheit, aber auch die möglichen Maßnahmen, die nötig wären, um Bildungsgerechtigkeit zu verwirklichen.

Den Ergebnissen der Ungleichheitsforschung folgend, nimmt die Kompensation sozialer Benachteiligungen, welche häufig aus der sozialen Herkunft resultieren, einen zentralen Stellenwert bei der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit ein. Dass aus empirisch gewonnenen Erkenntnissen nicht immer zwangsläufig ein entsprechendes Handeln folgen muss, zeigt sich anhand der nachstehenden Aussage. Denn 1978 schreiben Sauer et al. (vgl. ebd., S. 69): „Mit dem zunehmenden Ge-

wicht sozialpolitischer Überlegungen und dem steigenden Interesse der Sozialwissenschaften an schichtspezifischen Determinanten der Bildungsaspiration lernte man jedoch verfassungsrechtlich zugesicherte Bildungschancen von faktischer Chancen(un)gleichheit zu unterscheiden“.

Zwei Dinge werden hier deutlich: Zum einen ist dies die lang anhaltende Diskussion von Chancengleichheit im Zusammenhang mit Schule und formellen Bildungsprozessen, zum anderen ist auch eine bemerkenswert träge Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem zu konstatieren. Der Frage nach den Ursachen von Bildungsungerechtigkeit wird in Kapitel drei der vorliegenden Arbeit theoretisch nachgegangen. Sieht man sich u. a. die Homepage des Bundesinstitutes für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens an, so sind hier jedenfalls günstige Zeichen für eine Realisierung von Chancengleichheit zumindest auf Systemebene der Schulen zu finden:

- o Einführung von *Qualitätsstandards* (Bildungsstandards, Zentralmatura)
- o Erprobung der *Neuen Mittelschule* (NMS)
- o Ausweitung der Projekte zur *Schulsozialarbeit*.

Während Qualitätsstandards der Objektivierung und besseren Vergleichbarkeit formeller Bildungsabschlüsse dienen und damit indirekt zur Bildungsgerechtigkeit beitragen, ist die Kompensation sozialer Benachteiligungen der SchülerInnen deutliches Thema der Neuen Mittelschule und muss als eines ihrer wesentlichen Ziele genannt werden (bm:ukk 2009). Schulsozialarbeit als eine der Möglichkeiten dieses Ziel zu realisieren, könnte möglicherweise auch der Politik ins Bewusstsein gelangt und der Grund dafür sein, warum im Regierungsprogramm ein verstärktes Augenmerk auf die wissenschaftliche Begleitung von Projekten zur Schulsozialarbeit gelegt werden soll (Bundeskanzleramt Österreich 2009). Kapitel vier der vorliegenden Arbeit befasst sich deshalb mit dem Thema Schulsozialarbeit (SSA) und will vor allem Orientierung und einen ersten Überblick über die Vielfalt geben, die auf diesem Gebiet herrscht. Dazu werden Arbeits- und Kooperationsmodelle vorgestellt sowie Angebote, Methoden und Handlungs-

prinzipien der SSA diskutiert. Weiters wird der Frage nach der aktuellen Stellung von SSA in Österreich nachgegangen.

Welchen Beitrag die Schulsozialarbeit zur Kompensation sozialer Benachteiligungen und damit zur Bildungsgerechtigkeit leisten kann, ist nun die Kernfrage welche den empirischen Teil der Studie leitet. In Kapitel fünf wird dazu der Grundstein gelegt bzw. die methodische Herangehensweise für die empirische Tätigkeit erläutert. Insbesondere wird dabei auf die Stichprobe der Untersuchung eingegangen. Kapitel sechs nimmt Bezug auf die Aufbereitung der quantitativen Daten und liefert Begründungen für das in der vorliegenden Arbeit verfolgte Procedere. Die Ergebnisse der Forschung werden thematisch geordnet in Kapitel sieben dargestellt und diskutiert. Die abschließende Zusammenschau der zentralen Erkenntnisse und ein Blick in eine mögliche Zukunft mit mehr Bildungsgerechtigkeit finden sich in Kapitel acht.

A. Theoretischer Teil

2. Gleich ist nicht gleich

Wie bereits einleitend erwähnt, liegt die Basis für die Diskussion von sozialer Benachteiligung in alten und neuen Theorien zur sozialen Ungleichheit. Ältere Klassen- und Schichtmodelle leiten soziale Ungleichheit unter den Menschen in zentraler Weise von ökonomischen Bedingungen ab, und verbinden einen Mangel in Bezug auf materielle Werte mit einem Mangel auf verschiedenen anderen Gebieten wie z.B. gesundheitliche Mangelerscheinungen. Ungleichheitsforschung ist gegenwärtig aber sehr viel differenzierter. Neben modifizierten Klassen- und Schichtmodellen wird in neueren Ansätzen die Sozialstruktur durch Lebensstile, Milieus oder auch soziale Lagen beschrieben. Teilweise muss in einigen Ansätzen von der Entstrukturierung der sozialen Ungleichheit gesprochen werden (vgl. Burzan 2007, S. 9ff.).

Mit dem Begriff der Gleichheit wird auch Gerechtigkeit häufig assoziiert. Zwar kann Gleichheit als zentraler Kern von Gerechtigkeit angesehen werden, wobei aber Ungleichheiten nicht per se als ungerecht gelten. Jedoch „[werden] viele Ungleichheiten von den meisten von uns als völlig gerecht akzeptiert, so z. B., daß fleißige und tüchtige Leute mehr verdienen als faule und dumme, oder daß hilfsbedürftige Menschen Unterstützung bekommen und andere nicht“ (Koller 1995., S. 53). Der Autor arbeitet in seiner Schrift folgende acht Gleichheitspostulate heraus, die dem Begriff der sozialen Gerechtigkeit zugrunde liegen (ebd., S. 54ff.):

- o *Gleiches gleich behandeln*: allgemeine Regeln sollen auf die Gesellschaftsmitglieder in unparteiischer Weise angewendet werden;
- o *Idee der natürlichen Gleichheit*: alle Menschen sind von Natur aus gleich;

- o *Prinzip der sozialen Gleichheit*: alle Mitglieder einer Gesellschaft sollen gleiche Rechte und Pflichten und den gleichen Anteil an sozialen Gütern und Lasten haben;
- o *Rechtliche Gleichheit*: alle Bürger müssen gleiche allgemeine Rechte besitzen;
- o *Größtmögliche gleiche Freiheit*: alle Bürger müssen die gleiche Freiheit besitzen, ihr Leben unbehindert von sozialen Beschränkungen nach ihrem eigenen Willen zu gestalten, insoweit dies in einer friedlichen und sozialen Ordnung möglich ist;
- o *Demokratische Beteiligung*: alle Gesellschaftsmitglieder müssen das gleiche Recht zur politischen Betätigung haben und an Entscheidungsfindungen, von denen sie betroffen sind, teilnehmen können;
- o *Soziale Chancengleichheit*: begehrte Positionen müssen allen Gesellschaftsmitgliedern offen stehen und alle müssen die gleichen Chancen haben, in diese Positionen zu gelangen – sofern sie über die erforderlichen Fähigkeiten und Leistungen verfügen;
- o *Wirtschaftliche Verteilungsgerechtigkeit*: Ergebnisse der Wirtschaft entstehen durch gemeinschaftliches Zusammenwirken und bedürfen deshalb einer gerechten Verteilung.

Eine Gerechtigkeitsdiskussion wird an dieser Stelle aber aus zwei Gründen nicht angestrebt. Zum einen sind Gleichheitsforderungen dem Begriff der Gerechtigkeit nicht nur inhärent, sondern zum anderen auch vorgelagert. Die vorliegende Arbeit befasst sich also gewissermaßen mit der Basis von Gerechtigkeit und beginnt hier zuerst mit einer Klärung der Begriffe *Soziale Ungleichheit* und *Soziale Benachteiligung*.

2.1 Begriffliche Klärungen

Gleichheit meint die „Übereinstimmung einer Mehrzahl von Gegenständen, Personen oder Sachverhalten in einem bestimmten Merkmal, bei Verschiedenheit in anderen Merkmalen.“ Identität ist in Abgrenzung zur Gleichheit die „Übereinstimmung eines Gegenstandes mit sich selbst in allen Merkmalen“ (Dann 1975, S. 997f.). Gleichheit be-

zeichnet weiter eine Beziehung zwischen Gegenständen oder Personen, wobei diese Beziehung allein durch die vergleichende Tätigkeit des urteilenden Verstandes hergestellt wird. Das Gleichheitsurteil impliziert also per definitionem Ungleichheit in einigen Merkmalen der Vergleichsobjekte (vgl. Dann 1975, S. 997f.). So muss Ungleichheit für sich genommen eigentlich *wertfrei* gesehen werden. Etwas oder jemand ist gleich oder ungleich - daraus lässt sich beispielsweise noch keine Wertung im Sinne von etwas oder jemand ist schlechter oder besser erkennen. *Soziale Ungleichheit* stellt sich jedenfalls ableitend daraus in verschiedenen Gesellschaften und zu verschiedenen Zeiten jeweils anders dar - sie ist ein gesellschaftliches Konstrukt und nicht objektiv. Unter sozialer Ungleichheit sind in Folge unterschiedliche Möglichkeiten der Partizipation an Gesellschaft bzw. der Verfügung über gesellschaftlich relevante Ressourcen zu verstehen (vgl. Burzan 2007, S.8).

Während der Begriff der Ungleichheit noch keine Wertung mit sich bringt, kommt allerdings im Begriff der *Sozialen Benachteiligung* eine Rangfolge zum Ausdruck, die einigen Menschen bessere Lebenschancen als anderen zuweist. Diese Rangfolge ergibt sich aus der „vergleichenden Tätigkeit des urteilenden Verstandes“ (Dann 1975, S. 997). Es zeigt sich also, dass der *Vergleich* ein grundsätzliches Element des Begriffs der Sozialen Benachteiligung darstellt.

Aus den vorangegangenen Feststellungen ergibt sich: Gleichheit bzw. Chancengleichheit herstellen zu wollen bedeutet keineswegs die Auflösung von Vielfalt. Eher könnte gesagt werden, dass die Forderung nach Gleichheit eine Forderung darstellt, der gesellschaftlichen Vielfalt gerecht zu werden bzw. jedem das seine zu geben. Wenn also manche AutorInnen fragen, ob es bei der gegenwärtigen Diversität denn überhaupt ein Ziel sein kann, gesellschaftliche Vielfalt aufzulösen und Gleichheit unter den Menschen herzustellen (vgl. Thonhauser et al 2008, S. 519), dann wohl unter Verkennung der Begriffsbedeutung von Gleichheit. Denn Gleichheit bedeutet wie gesagt nicht die Abschaffung von Diversität und es wird gerade nicht die Funktionalität von individueller Andersartigkeit für den Zusammenhalt der Gesellschaft in Frage gestellt.

Nach dieser ersten grundsätzlichen Begriffsklärung, wird in den nächsten Kapiteln folgendes aufgezeigt:

- o zahlreiche Formen von Gleichheit bzw. Ungleichheit werden auf unterschiedlichen Ebenen differenziert;
- o es wird kaum zwischen Ursachen und Dimensionen von Gleichheit unterschieden;
- o hinsichtlich der Wirkungen sozialer Ungleichheit ist ein komplexes Wechselwirkungsgeflecht festzustellen.

2.1.1 Systematisierungsversuche

Erste Systematisierungen im Zusammenhang mit Ungleichheit finden sich bereits bei Rousseau, der zwischen natürlicher und sozialer Ungleichheit unterscheidet (vgl. Dahrendorf 1961, S. 7). Dahrendorf selbst benennt 1961 vier Formen der Ungleichheit (ebd., S. 6f.), die er zwar auch in natürliche und soziale Ungleichheiten unterteilt, darüber hinaus aber auch auf die Ebenen *Individuum* und *Gesellschaft* bezieht:

	Individuum	Gesellschaft
Natürliche Ungleichheit	<i>Verschiedenartigkeit des Aussehens, des Charakters und der Interessen; Verschiedenwertigkeit der Intelligenz, der Talente und Kräfte</i>	
Soziale Ungleichheit		<i>Soziale Differenzierung prinzipiell gleichwertiger Positionen; Soziale Schichtung nach Ansehen und Reichtum als Rangordnung des sozialen Status</i>

Abbildung 1: Formen der Ungleichheit nach Dahrendorf

Systematisierungen zu den Begriffen Gleichheit und Ungleichheit unterscheiden weitere fünf grundtypische Formen (vgl. Haller 1986, S. 143f.):

- o *Verteilungs- oder Leistungsgerechtigkeit*: für gleiche Leistungen sind gleiche Gegenleistungen zu erbringen oder zu erwarten;

- o *Chancengleichheit*: gleiche Startbedingungen für alle, z.B. beim Zugang zum Bildungssystem, wobei die Realisierung der Chancen alleine von den Bemühungen bzw. den Begabungen einer Person abhängen soll;
- o *Repräsentative Gleichheit*: erfordert die Aufhebung von Diskriminierungsprozessen innerhalb bestimmter Institutionen, sowie spezifische Maßnahmen wie die Festsetzung von Frauenbeschäftigungsquoten;
- o *Ressourcengleichheit*: betrifft jene Privilegien und Leistungen, welche mit bestimmten Positionen verbunden sind und den Inhabern dieser Positionen strategische Vorteile verschaffen;
- o *Aufgabengleichheit*: Tätigkeiten und Aufgaben aller Gesellschaftsmitglieder sollen gleich sein.

In inhaltlicher Hinsicht wird nach *ökonomischer*, *sozialer* und *politischer* Ungleichheit differenziert. Ökonomische Ungleichheit meint die Ungleichheit des Einkommens und des Besitzes. Die politische Ungleichheit betrifft die Ungleichheit der Machtverteilung in einer Gesellschaft. Soziale Ungleichheit schließlich umfasst Unterschiede in der Ausbildung oder auch im Ansehen, sowie in Lebensstilen und Lebenschancen. Manchmal wird in diesem Zusammenhang auch von kultureller Ungleichheit als eigener Dimension gesprochen (vgl. Haller 1986, S. 144).

Fazit: Gleichheit ist nicht per se gerecht, bildet aber die Voraussetzung und die Basis von Gerechtigkeit. Die wertfreie Bedeutung sozialer Ungleichheit lautet: *unterschiedliche Möglichkeiten an Errungenschaften der Gesellschaft teilzuhaben* (vgl. Burzan 2007, S.8). Dass die Lebenssituation einer Person gleich bzw. ungleich der Lebenssituation einer anderen Person ist, ist so lange als wertfrei zu sehen, als kein Vergleich zwischen den Lebenssituationen der Personen vorgenommen wird. Erst der Vergleich ermöglicht ein Urteil darüber, ob eine oder mehrere Personen anderen gegenüber in ihren Partizipationschancen benachteiligt ist/sind. In diesem Fall wird von sozialer Benachteiligung gesprochen.

Der Begriff der Gleichheit bzw. Ungleichheit wurde im Laufe der Jahre immer weiter ausdifferenziert. Grundsätzlich scheint es aber so, als würde zunehmend in Vergessenheit geraten, dass Gleichheit Ungleichheit impliziert. Wer von Gleichheit spricht, spricht deshalb auch von Ungleichheit.

Im nachfolgenden Abschnitt werden nun die Theorien zur sozialen Ungleichheit dar- und vergleichend gegenübergestellt. Außerdem wird eine eigene Positionierung im „Theoriengefüge“ vorgenommen und erläutert, warum im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit die Daten entsprechend dem Lebenslagenkonzept (eine der Theorien zur sozialen Ungleichheit, siehe S.10f.) erhoben wurden.

2.2 Theorien zur sozialen Ungleichheit

Nachstehend werden vier Theorien zur sozialen Ungleichheit vorgestellt. Zwei dieser Theorien sind die sogenannten Klassen- bzw. Schichtmodelle. Werden diese einander gegenübergestellt, so lässt sich sagen, dass in *Klassenmodellen*

- o ökonomische Aspekte als Ursache sozialer Ungleichheit betont werden;
- o angenommen wird, dass die Klassenzugehörigkeit Auswirkungen auf das Handeln und die Haltungen von Individuen hat;
- o der Klassenkonflikt betont wird;
- o die Analyse der Ursachen sozialer Ungleichheit in den Vordergrund gestellt wird.

Demgegenüber werden bei *Schichtmodellen*

- o neben sozioökonomischen auch soziokulturelle Ursachen sozialer Ungleichheit berücksichtigt;
- o Individuen mit gleichem Verhalten bzw. ähnlichen Einstellungen nicht automatisch einer Interessensgruppe zugeordnet;
- o Schichten nicht antagonistisch gegenüber gestellt;
- o ungleiche Lebensbedingungen beschrieben (vgl. Burzan 2007, S.64f.).

Im Rahmen der Milieu- und Lebensstilkonzepte werden objektive Bedingungen und subjektive Wahrnehmungs- und Handlungsweisen auf eine komplexe Art und Weise miteinander verknüpft. Dabei werden viele Aspekte berücksichtigt, u a. auch Geschlecht und Alter, Freizeit- und Konsumverhalten, Heiratsverhalten und Werthaltungen) (ebd., S. 92ff.). Ähnlich umfassend berücksichtigen soziale Lagemodelle Ungleichheitsmerkmale und streben so eine differenzierte Beschreibung von Lebensbedingungen an. Neben ökonomischen Ungleichheiten werden wohlfahrts-

staatlich erzeugte (z.B. soziale Absicherung) und soziale Ungleichheiten (z.B. soziale Beziehungen) thematisiert. Lagen bilden die objektiven Lebensbedingungen ab und sind nicht unbedingt hierarchisch geordnet (ebd., S. 142ff.).

Wird von der Entstrukturierung der sozialen Ungleichheiten gesprochen, so ist in diesem Zusammenhang die Individualisierungsthese (Beck 1986) zu nennen. Beck stellt fest, dass „Klasse“ oder „Schicht“ keine geeigneten Begriffe mehr darstellen, um eine Einteilung unserer Gesellschaft vorzunehmen. Mit dem Prozess der Individualisierung verknüpft ist die Diversifizierung von Lebenslagen und Lebensstilen, wodurch sich jene Merkmale mischen, welche zur Charakterisierung einer Klasse heran gezogen worden waren. So kann eine Person heute ausgebildete/r AkademikerIn sein, gleichzeitig aber einen „ArbeiterInnenberuf“ (z.B. in der Produktion) haben und über ein mittleres Einkommen verfügen. Lebenschancen hängen hier also nicht nur von der Verfügung über die Produktionsmittel, sondern auch von Qualifikationen und Fertigkeiten ab.

Zusammenfassend werden die unterschiedlichen Theorien in der Tabelle unten (Abb.2) gegenübergestellt. Zwar gibt es feine Unterschiede im Bereich der Theorien zu Lebensstilen, Milieus und soziale Lagen, dennoch lassen sich auch zahlreiche Gemeinsamkeiten finden, weshalb diese Theorien nicht differenziert betrachtet werden.

Mit Beck (vgl. ebd., 1986) stimme ich dahingehend überein, dass die Begriffe „Klassen“ und „Schichten“ nicht geeignet sind, eine Beschreibung der heutigen Gesellschaft zu liefern und dass es durch Individualisierungsprozesse zu einer Diversifizierung von Lebenslagen gekommen ist. Dass aber von einer Vielfalt von Lebenslagen gesprochen wird, lässt den Rückschluss zu, dass der Begriff der sozialen Lage auch nach Beck noch existent und damit geeignet ist, Menschen in Gruppen zusammenzufassen.

Lagen betonen individuelle Wahlfreiheiten, wie dies auch in der Individualisierungsthese von Beck geschieht, und ermöglichen die differenzierte Beschreibung von Lebensbedingungen durch Verknüpfung von objektiven und subjektiven Faktoren im Leben eines Menschen. Gerade

diese differenzierte Beschreibung anhand objektiver und subjektiver Bedingungen kann als jener ausschlaggebende Punkt genannt werden, weshalb im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit dem Lebenslagenkonzept gefolgt wurde, um soziale Benachteiligung in Schulen sichtbar zu machen.

Beschreibungsdimension	Klassen	Schichten	Lebensstile, Milieus, soziale Lagen	Individualisierung
behauptete Ursachen von sozialer Ungleichheit	ökonomische Aspekte als Ursache sozialer Ungleichheit werden betont	neben sozio-ökonomischen auch sozio-kulturelle Ursachen sozialer Ungleichheit berücksichtigt	Verknüpfung von objektiven und subjektiven Bedingungen sozialer Ungleichheit	Entstrukturierung von sozialer Ungleichheit: Lebenschancen sind abhängig von Produktionsmitteln, Qualifikationen und Fertigkeiten
Prozesse der Gruppenbildungen und Individualisierung	angenommen wird, dass die Klassenzugehörigkeit Auswirkungen auf das Handeln und die Haltungen von Individuen hat	Individuen mit gleichem Verhalten bzw. ähnlichen Einstellungen werden nicht automatisch einer Interessensgruppe zugeordnet	Starke Betonung von individuellen Wahlfreiheiten, die sich kaum nach strukturellen Kriterien richtet	Prozesse der Individualisierung führen zur Diversifizierung von Lebenslagen und Lebensstilen
Verhältnis der Gruppen zueinander	der Klassenkonflikt wird betont	Schichten sind nicht antagonistisch gegenüber gestellt	Lebensstile, Milieus und Lagen sind nicht hierarchisch sondern liegen nebeneinander und stehen sich eher indifferent gegenüber	Personen wechseln ihren Status im Lebenslauf zunehmend häufiger, objektive Bedingungen und subjektive Lebensweisen fallen auseinander
Ziel der Theorie	die Analyse der Ursachen sozialer Ungleichheit wird in den Vordergrund gestellt	ungleiche Lebensbedingungen werden beschrieben	differenzierte Beschreibung von Lebensbedingungen	Gegenwartsdiagnose für die gesellschaftliche Entwicklung westlicher Länder

Abbildung 2: Theorien der sozialen Ungleichheit

2.2.1 Dimensionen, Ursachen und Wirkungen sozialer Ungleichheit

Wird vom Sichtbarmachen sozialer Benachteiligung gesprochen, ist die Frage nach den Ursachen und Auswirkungen naheliegend. Aus den oben umschriebenen Theorien lässt sich deshalb die Diskussion um Ursachen und Wirkungen sozialer Ungleichheiten bzw. sozialer Benachteiligung weiter führen.

Dazu muss zuerst gesagt werden, dass in der Literatur nicht ganz eindeutig zwischen Dimensionen und Ursachen unterschieden wird. Wo dieser Unterschied doch getroffen wird, bestimmen Ursachen darüber, welche Position eine Person hinsichtlich einzelner Dimensionen der Ungleichheit einnimmt. Dimensionen sind folglich die sozialen Güter (z.B. Arbeitsbedingungen), deren Verteilung sich als Ungleichheit ausdrückt (vgl. Cyba 1994, S. 36f., vgl. Burzan 2007, S. 141f.). Es wird aber nicht ausgeschlossen, dass Dimensionen nicht auch ursächlich für Benachteiligung sein können. Als Ursache einer Benachteiligung können nur solche Dimensionen benannt werden, die nicht Folge (also Wirkung) einer anderen Ungleichheitsdimension sind (vgl. Cyba 1994, S. 36f.).

Unterschieden werden in der Literatur auch horizontale bzw. vertikale Dimensionen. Dabei strukturieren horizontale Dimensionen die Bevölkerung, ohne dass eine Rangfolge im Sinne von besser oder schlechter hergestellt wird. Das Geschlecht stellt eine solche Dimension dar, weil der Besitz des männlichen Geschlechts nicht besser oder schlechter ist als der Besitz des weiblichen Geschlechts. Vertikale Dimensionen strukturieren hingegen durch Bilden einer Rangreihe, z.B. ist das Einkommen eine solche Dimension, weil ein hohes Einkommen wünschenswerter (oder besser) als ein niedriges Einkommen ist (vgl. Haller 2008, S. 21).

Im Pisa-Expertenbericht von 2006 werden neben der sozialen Herkunft auch der Migrationshintergrund und das Geschlecht als neue Ungleichheitsdimensionen berücksichtigt (vgl. Bacher et al. 2006, S. 196). Wird die oben stehende Unterscheidung zwischen Ursache und Dimension zugrunde gelegt, handelt es sich aber genau genommen um Ursachen von

Ungleichheit und keineswegs um Dimensionen. Geschlecht, Ethnizität, Religion und Staatsangehörigkeit können also als Ursachen von Benachteiligung gesehen werden - als eine der hauptsächlichsten Ursachen mit den vielfältigsten Folgen dürfte aber doch eine Mangellage im ökonomischen Bereich zu gelten haben.

Aus den Formen bzw. Dimensionen von Ungleichheit lässt sich ableiten, dass entsprechend dieser Differenzierung auch Ursachen und Wirkungen unterschieden werden können (Abb.3).

Wirkungen	Ursachen			
		politische	soziale	ökonomische
	politische			
	soziale			
ökonomische				

Abbildung 3: Systematisierung von Ursachen und Wirkungen

Die 9 Reintypen von Benachteiligungen, welche sich aus der Darstellung von Abbildung drei ergeben, werden sich in der Realität aufgrund der gesellschaftlichen Komplexität nicht finden lassen. Mit dieser Systematisierung ist also nicht gesagt, dass beispielsweise soziale Ursachen nur soziale Benachteiligungen nach sich ziehen. Gerade für ökonomische Ursachen sind mannigfaltige Benachteiligungen evident. Als Wirkungen von ökonomischen Benachteiligungen ergeben sich z.B. verringerte Bildungschancen für Kinder aus armutsgefährdeten Familien oder/und Nachteile im Bereich der Gesundheit. „Mit jedem Schritt nach oben auf der gesellschaftlichen Leiter verbessert sich der Gesundheitszustand“ (Siegrist et al. 2008, S. 15ff.).

Es ist weiter davon auszugehen, dass soziale Benachteiligungen unterschiedlich ausgeglichen werden können. Im Rahmen der Kompensation sozialer Benachteiligungen kann beispielsweise versucht werden, die

Ursache zu beseitigen oder auch die Wirkung zu verhindern/zu umgehen (ursachenbezogene bzw. outputorientierte Kompensation):

- o *Ursachenbezogene Kompensation*: will die Ursache der Benachteiligung beseitigen, z.B. Geldspenden;
- o *Outputorientierte Kompensation*: will die Ursache der Benachteiligung umgehen und sich an den Ergebnissen orientieren, z.B. das fehlende Geld durch soziale Beziehungen ersetzen.

Fazit: Verschiedene und zahlreiche Theorien beschäftigen sich mit den Ursachen und Auswirkungen von sozialer Ungleichheit. Klassen und Schichten scheinen aber ungeeignet, die pluralistische Gesellschaft von heute zu beschreiben, die durch eine Diversifizierung von Lebenslagen gekennzeichnet ist (vgl. Beck 1986). Um soziale Benachteiligung sichtbar machen zu können, wurde im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit daher dem Konzept der sozialen Lage gefolgt, wodurch subjektive und objektive Lebensbedingungen berücksichtigt werden konnten.

Zwischen Dimensionen und Ursachen von sozialer Ungleichheit wird in der Literatur nicht klar unterschieden. Zu den bekanntesten Ursachen von sozialen Benachteiligungen gelten ökonomische Bedingungen, Geschlecht, Ethnizität und Religion. Jede Ursache zieht zahlreiche und meist mehrfache Benachteiligungen in den verschiedensten Bereichen menschlichen Lebens nach sich. Nach unserer Meinung können die unterschiedlichen Auswirkungen sozialer Benachteiligung ursachenbezogen oder outputorientiert kompensiert werden.

Im anschließenden Kapitel drei betrachten wir nun soziale Ungleichheit im schulischen Umfeld und gehen dabei einerseits der Frage nach, warum Bildungsgerechtigkeit bzw. Chancengleichheit bisher nicht erreicht werden konnte. Andererseits versuchen wir auch Wege aufzuzeigen, die zur Herstellung von Chancengleichheit in einem komplexen gesellschaftlichen System gangbar wären.

3. Darum bilde sich wer kann

Bildung ist das, was übrig bleibt,
wenn der letzte Dollar weg ist.

Mark Twain

Bildung ist, wie bereits erwähnt, in unserer Gesellschaft ein Schlüssel für erweiterte Lebenschancen – nicht nur, aber gerade auch in beruflicher und ökonomischer Hinsicht. Soziale Ungleichheit/soziale Benachteiligung wird daher unter dem Stichwort Bildungsgerechtigkeit bzw. Chancengleichheit auch in Verbindung zur Schule gesetzt.

Der Begriff *Chancengleichheit* beschreibt in modernen Gesellschaften dabei allgemein eine gerechte Verteilung von Zugangs- und Lebenschancen. Dazu gehört u. a. auch das in den Menschenrechten deklarierte Verbot der Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, des Alters, der Religion oder auch der sozialen Herkunft. Chancengleichheit im Sinne des Liberalismus meint Startchancengleichheit – keine Gleichheit im Ergebnis wie im Sinne des Sozialismus (vgl. Wikipedia 2009a).

In Abgrenzung zur Chancengleichheit fokussiert Chancengerechtigkeit die Aufstiegschancen von Individuen entsprechend ihrer Begabung. Die Bourdieusche Bildungspolitik kritisiert den Begriff der Chancengerechtigkeit, weil er Bildungspolitikern als Legitimation sozialhereditärer Privilegienweitergabe dient (vgl. Wikipedia 2009b). Dass aber auch am Begriff der Chancengleichheit Kritik geübt werden kann, soll unter Kapitel 3.2.1 im Zusammenhang mit dem *Bildungsparadox* aufgezeigt werden. Gemeint ist mit diesem Paradox jenes Phänomen, dass durch die Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus die Berufschancen nicht erhöht werden.

Bildungsgerechtigkeit betrachtet weiter die Chancengleichheit im Bildungssystem und bezeichnet hier die Möglichkeit von Personen Bildung zu erlangen bzw. am Bildungssystem teilzuhaben. Diskussionen zum Thema soziale Ungleichheit bzw. soziale Benachteiligung beinhalten also u. a. die Aspekte der Integration von Menschen und ihrer

Teilhabe an gesellschaftlichen Errungenschaften. Schulen stehen im Spannungsfeld von Erziehung und Bildung, zwei Aufgaben, welche an Schulen herangetragen werden und letztlich die Integration und soziale Partizipation junger Menschen im Blickfeld haben. Das Ausmaß der Bildung bestimmt demnach in unserer Gesellschaft ganz wesentlich die Möglichkeiten zur Partizipation. Daher „[ist] das Prinzip der Chancengleichheit eine Maxime für die Bildungspolitik und Gestaltung von Bildungssystemen“ (Becker 2004, S. 161 zit. n. Breit et al. 2006, S. 168).

Bildungsressourcen gelten beispielsweise auch als wichtiger Faktor zur Vermeidung von Armutslagen, aber gerade für Familien, die im ökonomischen Bereich unterversorgt sind, sind Investitionen in die Ausbildung der Kinder oft nicht leistbar bzw. wird der „Bildungsgewinn“ von Eltern mit niedrigem sozialen Status geringer eingeschätzt als von Eltern mit höherem Status (vgl. Bacher et al. 2006, S. 196). Vor allem ist im Zusammenhang mit Schule die Reproduktion sozialer Lagen und die Selektionsfunktion (u. a. durch das vorherrschende System der Leistungsbewertung) zu problematisieren und die Bedeutung der Schule bei der Zuweisung von Lebenschancen hervor zu heben. Unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und den daraus erwachsenden Ungerechtigkeiten soll deshalb von Bildungseinrichtungen entgegen gewirkt werden (vgl. Breit et al. 2006, S. 168ff.). Dass dieses Entgegenwirken vor allem im österreichischen Bildungssystem eine große Notwendigkeit für sich beansprucht, zeigt sich im Laufe des nachstehenden Kapitels, das zahlreiche Forschungsbefunde für Chancengleichheiten im Schulsystem darstellt.

Ist von Chancengleichheit die Rede, so ist damit häufig die Startchancengleichheit gemeint. Chance ist dabei aber – analog zu Bildung – als Prozess zu verstehen. Daher ist es im Zusammenhang mit der Herstellung von Chancengleichheit nicht ausreichend, wenn einzelne Punkte im Schulsystem verändert werden. Es wird darum gehen (müssen), Ausbildungs-, Bildungs- und Berufswege für jedes einzelne Individuum (benachteiligt oder nicht) gleichermaßen attraktiv zu gestalten. Um mit einem Vergleich aus dem Sport zu sprechen: Wer sich nicht gute Chancen auf einer bestimmten Laufstrecke ausrechnet, der

wird beim Startschuss nicht loslaufen. Und daran wird ein hörbarer Startschuss nichts ändern.

Worum es bei Chancengleichheit nur unwesentlich geht, ist eine Gleichheit im Ergebnis. Es kommt also nicht darauf an, dass alle Menschen denselben Beruf ausüben, oder dass alle Menschen einen Hochschulabschluss anstreben, denn das würde ja eine Verkennung individueller Vorlieben und Ressourcen bedeuten. Es geht bei Chancengleichheit, wie sie in der vorliegenden Arbeit gemeint ist, darum, jedem Menschen ein gewisses Maß an Bildung zu ermöglichen, und ihm so die Türen zu mehr Partizipation und/oder Bildung zu öffnen. Es geht darum, sozial benachteiligten Personen, Chancen und Wege zu bereiten. Der Bildungsweg darf deshalb nicht weiter als Trapezakt mit ungewissem Ausgang wahrgenommen werden. Dieser Weg wird vor allem dann nicht eingeschlagen werden, wenn am Ende des (Bildungs-)weges kein erstrebenswertes Ziel steht wie z.B. berufliche Integration und/oder gutes Einkommen und/oder Selbstverwirklichung.

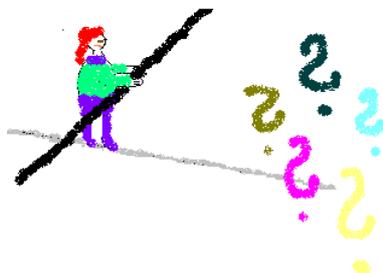


Abbildung 4: Bildung als Trapezakt

Chancengleichheit bedeutet daher die konsequente Einebnung von jenen Hindernissen, welche bestimmten Personen oder ganzen Bevölkerungsgruppen die Teilhabe an gesellschaftlichen Errungenschaften verwehren. Die Herstellung von Chancengleichheit ist ein Prozess des Schaffens von Möglichkeiten, die sich im Leben eines Menschen bieten können, und beginnt und endet deshalb nicht mit schulischen Bildungskarrieren. Der Bildungsweg ist aber aufgrund seiner Funktionen für Integration und Partizipation von Individuen von besonderer Bedeutung und die Herstellung von Chancengleichheit im Bildungssystem ein zentrales Schlüsselement für die Herstellung von allgemeiner Chancengleichheit. Um diese allgemeine Chancengleichheit zu reali-

sieren wäre auf einen weiteren Privilegienausbau ohnehin begünstigter Bevölkerungsgruppen zugunsten von sozial benachteiligten Menschen zu verzichten. Das würde bedeuten: innehalten und jenen die Hand zu reichen, die noch nicht mit im Boot sitzen.

Im Positionspapier zum „Chancengesetz für Kindeswohl und Jugendhilfe“ wird jedenfalls in eine ähnliche Kerbe geschlagen, wenn darauf hingewiesen wird, dass Leistungen der Jugendwohlfahrt mit 18 Jahren enden obwohl die Selbsterhaltungsfähigkeit dann nicht per se gegeben ist, z.B. Studierende aber sehr wohl Anspruch auf die Familienbeihilfe bis zum 27. Lebensjahr haben. Auch das AMS gewährt besondere jugendspezifische Leistungen bis zum 25. Lebensjahr (vgl. SOS Kinderdorf 2009, S. 4). Hier werden Privilegien thematisiert von denen manche Personengruppen ausgeschlossen sind.

Interessant ist in diesem Zusammenhang vielleicht auch, dass eine Nivellierung nach unten selten bis gar nicht zur Diskussion steht, d. h. es wird nicht auf einen Abbau bestehender, sondern lediglich auf einen Ausbau (noch) nicht vorhandener Privilegien hingearbeitet. Um einen Abbau bestehender Privilegien würde es sich beispielsweise handeln, wenn die Selbsterhaltungsfähigkeit generell mit 23 Jahren festgelegt werden würde. Das würde für jene Personen, welche bisher AMS-Leistungen bis 25 oder Familienbeihilfe bis 27 Jahre erhalten hatten, bedeuten, dass diese nur noch bis zum 23. Lebensjahr bezogen werden könnten. Für die Personen, welche Leistungen der Jugendwohlfahrt bisher nur bis 18 Jahren erhalten hatten, würde sich das Bezugsrecht um 5 Jahre erhöhen. Hier zeigt sich, dass die Herstellung von Chancengleichheit also über eine Nivellierung nach oben versucht wird.

Diese „Nivellierung nach oben“ konstatiert auch Ulrich Beck und macht sie dafür verantwortlich, dass sich letztlich hinsichtlich der Herstellung von Chancengleichheit nichts geändert hat. Der Autor hält fest, dass die Relationen sozialer Ungleichheit einerseits weitgehend konstant geblieben sind, sich andererseits aber die Lebensbedingungen von Menschen radikal verändert haben. Diesen scheinbar existenten Widerspruch zwischen den Behauptungen löst Ulrich Beck indem er Themen wie *Fahrstuhl-Effekt*, Mobilität und Ausbildung

zur Sprache bringt. Gerade der Fahrstuhl-Effekt bringt Klarheit, weil er besagt, dass die Klassengesellschaft insgesamt „eine Etage höher gefahren wird“, d.h., dass es ein kollektives Mehr an Einkommen, Bildung, Mobilität, Konsum usw. gibt. Kurz ausgedrückt, könnte man sagen, dass die Armen etwas reicher geworden sind. Dies bedeutet eben für alle Gesellschaftsmitglieder enorme Veränderungen ihrer Lebensbedingungen und erklärt auch, dass der Abstand zwischen den Klassen sich aus diesem Grund nicht verändert hat (vgl. Beck 1986).

3.1 Soziale Ungleichheit im Bildungssystem

In neuen und älteren Untersuchungen zur Bildungspartizipation in Österreich zeigt sich, dass soziale Ungleichheiten im Bildungssystem nicht kompensiert werden (vgl. Bacher 2003, S. 6). Eine Analyse, die sich mit der Bildungsbeteiligung der 16- bis 19-Jährigen in weiterführenden Schulen mit einer Matura beschäftigt, ergibt Bildungsungleichheiten auch für die zweite Hälfte der 90er Jahre. „Buben sowie Jugendliche aus unteren Bildungs-, Berufs- und Einkommenschichten weisen eine geringere Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem auf, d.h. sie besuchen mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit eine AHS- Oberstufe oder eine BHS“ (ebd., S. 22). Der Autor diskutiert hier auch die unkonventionelle Maßnahme eines sogenannten Schülergehalts, durch das die Bildungsbeteiligung angehoben werden soll. Er vertritt aber insgesamt die Ansicht, dass soziale und geschlechtsspezifische Unterschiede am besten durch Maßnahmen abgebaut werden, die Jugendliche aus unteren sozialen Schichten und insbesondere Burschen zu Freizeitaktivitäten motivieren, die den Schulerfolg stärken (vgl. Bacher 2003, S. 23). Allerdings geht Bacher nicht darauf ein, welche Freizeitaktivitäten das seiner Meinung nach sein könnten.

Was sich hier bereits andeutet, ist die Abhängigkeit der Bildungsaspiration und der tatsächlichen Schulwahl von der sozialen Herkunft. Zwar streben Eltern, die nur einen Pflichtschulabschluss vorweisen können, häufiger nach einem Hochschulabschluss ihrer Kinder als mittelqualifizierte Eltern, doch spiegelt sich diese bildungsexpansive Neigung nicht in den tatsächlichen Schulentscheidungen wider (vgl.

Lachmayr et al. 2008, S. 553). „Sowohl in der fünften als auch in der achten Schulstufe befinden sich beispielsweise in der AHS höhere Anteile von gehobenen und hohen Schichten als in der Vergleichsgruppe der HS“ (ebd., S. 554f.).

Vor allem Schulleistungsstudien (wie PISA 2003 und 2006) zeigen immer wieder ungleiche Bildungschancen auf und charakterisieren das österreichische Schulsystem als eines mit starker Selektion aber geringen (Test)leistungen. So zeigen die Forschungsbefunde für Österreich (vgl. Breit et al. 2006, S. 177f.), dass

- o Schülerleistungen stark vom Bildungsniveau der Eltern abhängen;
- o Bildung als Mittel des sozialen Aufstiegs wenig genutzt wird *und*
- o ein Fünftel des Kompetenzniveaus von Jugendlichen durch individuell-familiäre Faktoren erklärt werden kann.

„Alle in den letzten Jahren durchgeführten bildungssoziologischen Studien ermittelten eine starke Selektivität des österreichischen Schulsystems. An der ersten und zweiten Schnittstelle bestehen starke Ungleichheiten nach dem sozialen Status der Eltern (Bildung, Einkommen und Beruf), hinzu kommen bei der ersten (!) Schnittstelle (Übergang in die Sekundarstufe I) deutliche Ungleichheiten nach dem Wohnort, während das Geschlecht noch weniger relevant ist. Beim Übergang in die Sekundarstufe II (zweite Schnittstelle) dreht sich dies um, das Geschlecht gewinnt an Bedeutung, Ungleichheiten nach dem Wohnort schwächen sich ab. Hinsichtlich des Migrationshintergrundes bestehen deutliche Unterschiede nach der Herkunft“ (Bacher 2008, S. 529).

Die empirischen Befunde weisen deutlich darauf hin, dass in Österreich nach wie vor Ungleichheiten aufgrund geschlechtsspezifischer, sozialer und ethnischer Aspekte bestehen. Hinsichtlich der Geschlechtsunterschiede lässt sich feststellen (vgl. Paseka et al. 2009, S. 206ff.), dass

- o der Unterricht von Burschen und Mädchen jeweils anders empfunden wird und mit jeweils anderen Belastungen einhergeht;

- o das geringere Selbstbewusstsein der Mädchen, insbesondere im naturwissenschaftlichen Unterricht, als zentrale Ursache dafür gesehen wird, sich gegen eine Ausbildung bzw. Berufstätigkeit in solchen Bereichen zu entscheiden;
- o Mädchen in allen Schultypen bessere Schulleistungen als Burschen aufweisen;
- o die Schulwahl geschlechtsspezifisch ausfällt und daher die Kompetenzunterschiede zwischen den Geschlechtern verstärkt.

Der Anteil der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache ist in den letzten 15 Jahren kontinuierlich angestiegen, jedoch sind Kinder mit Migrationshintergrund in allgemeinbildenden höheren Schulen zu jedem Zeitpunkt deutlich unterrepräsentiert (vgl. Punzenberger et al. 2009; S. 167ff.).

Es besteht insgesamt eine starke Abhängigkeit der Schülerleistungen von individuell-familiären Faktoren und Schulsystemfaktoren. Auch Bildungsmobilität findet sich in Österreich nur wenig. Die sogenannten BildungsaufsteigerInnen, die eine solche Mobilität sichtbar machen, sind in der PISA-Studie 2006 charakterisiert als „Schüler/innen, deren Eltern keine Matura haben, die aber selbst einen höheren Bildungsabschluss anstreben“ (Breit 2006, S. 177). In Österreich streben mehr als ein Drittel der SchülerInnen (39%), deren Eltern keine Matura haben selbst einen höheren Bildungsabschluss an (vgl. Abb.5). Insgesamt sind das etwas weniger als ein Viertel (23%) der gesamten Schülerpopulation.

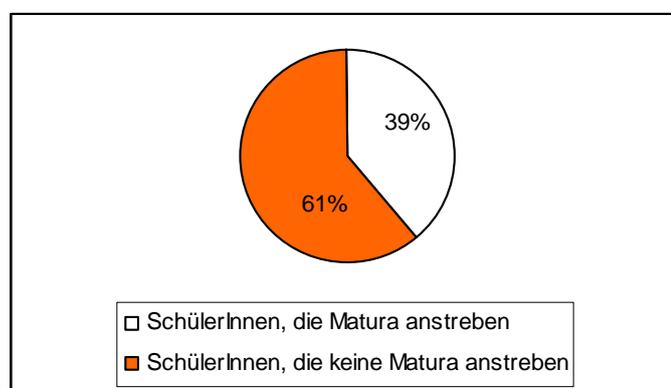


Abbildung 5: BildungsaufsteigerInnen in Österreich

Diese BildungsaufsteigerInnen absolvieren die Sekundarstufe I überwiegend in einer Hauptschule und versuchen die Hochschulreife über die Berufsbildende Höhere Schule zu erreichen, wobei dieser Weg häufiger von Mädchen als von Burschen bestritten wird. In diesem Zusammenhang wird auch die Wichtigkeit eines durchlässigen Bildungssystems für den sozialen Aufstieg betont (ebd., S.177). Zusammenfassende Ergebnisse der PISA-Studie 2006 bzw. fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen u. a. zum Thema Schulversagen im österreichischen Bildungssystem, finden sich außerdem in den zwei Bänden des Nationalen Bildungsberichts 2009.

Die Lösung des Problems *Bildungsungerechtigkeit* wird vor allem auf Ebene der Institution Schule versucht. Weniger thematisiert wird in diesem Zusammenhang Schulsozialarbeit als Möglichkeit zur Unterstützung von Schulen bei der Herstellung von Chancengleichheit. So finden sich auch zahlreiche Forschungsbefunde dazu, wie sich Schulsystemfaktoren auf Schülerleistungen und Chancengleichheit auswirken (vgl. Bacher et. al. 2006, S. 205):

- o eine spätere Erstselektion hat eine ungleichheitsreduzierende Wirkung;
- o bei einem höheren Ausmaß an schulischer Autonomie ergeben sich bessere Schülerleistungen *und*
- o es kann nicht automatisch von einer ungleichheitsreduzierenden Wirkung des Kindergartenbesuchs ausgegangen werden.

Zur Erreichung von Chancengleichheit (und hohem Leistungsniveau) sind demnach eine späte Erstselektion und hohe schulische Autonomie erforderlich (vgl. Bacher 2006, S. 205). International gesehen gilt Finnland als ein Beispiel für sozial gerechte Bildungschancen auf hohem Leistungsniveau. In Korea, Japan und Island gilt die Chancengleichheit als realisiert (vgl. Breit 2006, S. 178). Zu denselben Ergebnissen kommen auch andere Studien, die u. a. mit Hilfe von PISA und TIMMS- Daten (Wößmann et al. 2008, S. 509 ff.) zum Thema Chancengleichheit forschen. Die Ergebnisse von PIRLS 2006 zeigen, dass sich beispielsweise der Besuch vorschulischer Einrichtungen wie Kindergarten oder Vorschule positiv auf SchülerInnenleistungen, zumin-

dest im Bereich Lesen, auswirkt (vgl. Bos et al. 2007, S. 138f. zit.n. Thonhauser et al. 2008, S. 525).

Vorfindbar im Bereich der Bildungsforschung sind auch sogenannte Befindlichkeitsstudien, die u. a. Themen wie Schulversagen, schulische Belastungen sowie Klassen- und Schulklima (vgl. Eder 2009, S. 163) aufgreifen. In Österreich sind junge Männer etwas stärker vom frühen Bildungsabbruch als junge Frauen betroffen. Die Herkunft vom Land als ehemaliger benachteiligender Faktor hinsichtlich Chancengleichheit erweist sich gegenwärtig als Vorteil, d.h. Jugendliche in Städten sind in größerer Zahl von frühen Bildungsabbrüchen betroffen. Noch gravierendere Ungleichheiten zeigen sich in Abhängigkeit vom elterlichen Status sowie hinsichtlich der Herkunft der Jugendlichen (vgl. Steiner 2009, S. 146f.).

Der Lebensbereich Schule wird von den 15- bis 16-jährigen SchülerInnen und von VolksschülerInnen überwiegend positiv wahrgenommen. Für die SchülerInnen der 4. Klasse Volksschule muss aber gesagt werden, dass ein relativ großer Anteil nicht gerne zur Schule geht (vgl. Stöckl 2009, S. 161). Schulische Belastungen erwachsen sowohl aus Leistungsanforderungen als auch aus sozialen Faktoren und sind schulspartenabhängig. SchülerInnen einer höheren Schule sind dabei stärker von Überforderungen betroffen (vgl. Bergmüller 2009, S. 165).

Der Stellenwert von Schulsozialarbeit in der Bildungsforschung

Zwar liegen für die Schulsozialarbeit selbst zahlreiche empirische Befunde zur Struktur- und Prozessqualität und auch zu den Wirkungen, Leistungen und Wirkungsweisen von Schulsozialarbeit vor (vgl. Speck 2006), doch hat es den Anschein, als würde die Abschottungspolitik des Schulsystems auch die Bildungsforschung betreffen. Denn da wie dort wird der Blick über den „Tellerrand der eigenen Profession“ bzw. in Richtung der Sozialen Arbeit mehr als selten gewagt. Geschieht es dennoch, dann ist dieser Blick meist defizitorientiert und/oder klinisch (vgl. Schabmann 2009; S.287ff.).

Fazit: Das österreichische Schulsystem ist stark selektiv, produziert und reproduziert Ungleichheiten. Schülerleistungen hängen ganz entscheidend von individuell-familiären und Schulsystemfaktoren ab. Weiters ist auch Bildungsmobilität in Österreich kaum ein Thema. Vor allem auf Ebene der Institution Schule wird versucht Bildungsgerechtigkeit herzustellen. Während Schulsystemfaktoren auch stark beforscht werden, sind soziale Unterstützungssysteme, welche Schule im Hinblick auf mehr Chancengerechtigkeit unterstützen könnten, ein randständiges Thema der Bildungsforschung.

3.2 Wurzeln der Bildungsungerechtigkeit

So gering das sozialwissenschaftliche Wissen über die Reproduktion von sozialer Ungleichheit (siehe S.3) auch sein mag - das Schulsystem in Österreich kann eindeutig als einer der Mechanismen dafür verantwortlich gemacht werden, dass soziale Ungleichheiten weder abgebaut noch verringert werden. Die Ergebnisse der empirischen Forschung sprechen hier eine deutliche Sprache (vgl. die vorhergehenden Seiten).

1972 versuchte Husen (zit. n. Sauer et al. 1978, S. 69) Determinanten von Chancenungleichheit zu systematisieren. Auf diese Weise ergaben sich fünf Gruppen von Variablen, die als bedeutsam für den Einfluss auf Chancengleichheit identifiziert wurden:

Äußere Lebensbedingungen	Schulausstattung	Psychische Bedingungen der familiären Erziehung	Psychische Rahmenbedingungen der schulischen Erziehung	Didaktische Bedingungen schulischen Lernens
Ökonomischer Status der Familie	Architektonische Funktionstüchtigkeit	Bildungsaspirationen der Eltern	Qualifikation der LehrerInnen	Fächerkanon
Einsatz der Eltern für schulische Belange	Büchereien und Schulbücher	Einstellung der Eltern zum Lernen zu Hause	Einstellungen der LehrerInnen gegenüber SchülerInnen	Organisation des Unterrichts
Erreichbarkeit der Schule	Lernbehelfe	Erziehung zu Selbstständigkeit und Unabhängigkeit	Allgemeine LehrerInnenerwartungen	Art und Ausmaß der Hausaufgaben
Lage der Schule	Laboratorien	Sprachmilieu		

Abbildung 6: Determinanten von Chancenungleichheit

Dies ist eine Möglichkeit der Systematisierung, eine weitere Möglichkeit wäre es, nach dem Entstehungsort von Bildungsungerechtigkeit zu fragen und danach zu unterteilen. Diese Gliederung könnte dann beispielsweise die Determinanten Familie, Schule, Gesellschaft und Politik unterscheiden. Auch könnte nach Persönlichkeits-, Milieu- und schulischen Faktoren gegliedert werden, da sozialwissenschaftliche Untersuchungen Chancenungleichheit auf ein dementspre-

chendes Zusammenspiel dieser Faktoren zurückführen (vgl. Sauer et al. 1978, S. 70). In der vorliegenden Arbeit sollen die Ursachen von Chancenungleichheit nach den ihnen zu Grunde liegenden Einstellungen, Handlungen und Rahmenbedingungen unterschieden werden – unabhängig davon in welchem gesellschaftlichen Teilsystem diese stattfinden. Der Systematisierungsgesichtspunkt dieses Handlungs- und Einstellungsmodells sozialer Ungleichheit lässt sich am Besten durch den folgenden Satz zum Ausdruck bringen: Die Gliederung folgt *Einstellungen*, welche *handlungsleitend* sind und innerhalb von gesellschaftlichen und institutionellen *Rahmenbedingungen* stattfinden. Auf diese Weise werden ideologische, systemimmanente und sozialisationstheoretische Ursachen sozialer Ungleichheit differenziert. Die anschließende Tabelle soll diese Systematisierung noch einmal verdeutlichen.

Ideologische Ursachen	Systemimmanente Ursachen	Sozialisationstheoretische Ursachen
Einstellung zur Bildung	LehrerInnenqualifikation und -ausbildung	Sozialisations- und Lebensbedingungen
Einstellung zur Chancengleichheit	Didaktik	Verhaltensrepertoire
Funktionsbedeutung von Bildung	Leistungsbewertung	Entfremdung
Funktionsbedeutung von Schule	Gliederung des Schulsystems	Ausgrenzung

Abbildung 7: Handlungs- und Einstellungsmodell der Bildungsungerechtigkeit

Die folgende nähere Diskussion der Ursachen von Bildungsungerechtigkeit darf nicht als vollständige Darstellung von komplexen Wechselwirkungen betrachtet werden sondern lediglich als Problemaufriss.

3.2.1 Ideologische Wurzeln

Die Frage, die sich an dieser Stelle ergibt, ist die Frage danach, was unter Bildung verstanden wird und welche gedanklichen Gebäude hinter solchen Verständnisweisen liegen. Denn wenn Ideologien handlungsleitend hinter unserem Bildungssystem stehen müssen wir die Ursachen von Bildungsungerechtigkeiten in eben diesen Ideologien sehen.

Dazu, was Bildung leistet und welche Funktionen ihr zugeschrieben werden, gibt es zwei Erklärungsstränge in der Bildungsforschung (vgl. Wikipedia 2009c):

- o *Wandelthese*: durch das Bildungssystem werden in entscheidender Weise gesellschaftliche Ressourcen verteilt. Es *produziert* Ungleichheiten.
- o *Reproduktionsthese*: Bildungssystem ist abhängig von der Struktur der Gesellschaft und legitimiert und *reproduziert* gesellschaftliche Ungleichheiten.

Dass beide Thesen heute in ihrer Reinform kaum noch vorkommen, hat wohl seine Berechtigung, denn Forschungsergebnisse zeigen deutlich auf, dass unser Bildungssystem sowohl Benachteiligungen schafft, als auch reproduziert. Unser Bildungssystem ausschließlich als abhängige Variable zu begreifen, die selbst keinen Einfluss auf andere Faktoren hat, wäre schlichtweg zu kurz gegriffen. Der Weg in den Arbeitsmarkt führt über Schulabschlüsse und formelle Qualifikationsnachweise. Wer aus dem Bildungssystem heraus fällt, dem kann das gleiche Schicksal meist auch für das berufliche Leben widerfahren.

Ob Wandelthese oder Reproduktionsthese – hinter beiden Thesen stehen ideologische Anschauungen, die als Ursachen sozialer Benachteiligung gesehen werden müssen. So zieht die Wandelthese das Bildungswesen alleine zur Rechenschaft für Prozesse der Benachteiligung und berücksichtigt dabei nicht dessen gesellschaftliche Eingebundenheit in ein komplexes System. Aus dem Blickfeld geraten dadurch Prozesse der Reproduktion sozialer Ungleichheiten und das gesamte soziale System. Wenn unter Kapitel 3.1 kritisiert wird, dass Bildungsforschung sich zu wenig den sozialen Unterstützungssystemen in Schulen zuwendet, so wird hier in dieselbe Kerbe geschlagen.

Wer mit der Reproduktionsthese argumentiert, argumentiert für eine Kollektivschuld der Gesellschaft und entzieht dem Bildungswesen jegliche Verantwortung dafür, dass soziale Benachteiligungen in unserem Schulwesen bestehen. Schulsystemimmanente Faktoren (vgl. Kap. 4.2.3) kommen so gar nicht erst in die Diskussion. Aufgrund der Forschungsergebnisse kann aber gesagt werden, dass diese These wohl weit weni-

ger aktuell ist als die Wandelthese, weil Bildungsforschung ja vor allem ihren Blick auf die systemimmanenten Ursachen von sozialer Benachteiligung gerichtet hat.

Insgesamt ist weder die alleinige Konzentration auf Schulsystemfaktoren noch auf gesellschaftlich verantwortete Ursachen sozialer Benachteiligungen ein sinnvoller Weg in die Chancengleichheit. Eine Verbindung zwischen Schule und Sozialer Arbeit scheint mehr als überfällig - dieser Brückenbau ist bis heute aber nicht gelungen. Kein Wunder wenn und solange - unter Berufung auf die eine oder andere These - die einen mit dem Finger auf die anderen zeigen und umgekehrt.

Andere Ideologien und Funktionszuschreibungen, welche Einfluss auf die Verursachung sozialer Ungleichheit nehmen, betreffen den Begriff der Chancengleichheit. So verspricht die meritokratische Ideologie der Chancengleichheit „allen, sich im freien Leistungswettbewerb einen angemessenen Platz in der Bildungs- und Berufshierarchie erarbeiten zu können“ (Vester 2006, S. 14f.). Ungleichheiten entstehen nach dieser Auffassung nicht mehr durch Vererbung von Reichtümern oder Machtstellungen sondern durch ungleiche Leistungen (ebd., S. 14). Zum einen haben aber schulische Leistungen sehr wohl einen monetären Hintergrund (z.B. bei der Möglichkeit, professionelle Nachhilfe in Anspruch zu nehmen), zum anderen ergeben sich so stabilisierende Gründe für Chancenungerechtigkeit. ‚Die Erfolgreichen und die Gescheiterten glauben gleichermaßen an natürliche Fähigkeiten und individuelle Leistung: Die Ausgeschlossenen halten ihren Ausschluss für legitim, denn sie haben es halt nicht >>gepackt<<, den Privilegierten hilft das Bildungssystem, nicht als Privilegierte zu erscheinen, sondern als solche, die den Erfolg selbst verdient haben‘ (Böttcher 2005, S. 4 zit.n. Sauter 2007, S. 12).

Heid geht der Frage nach, wie geeignet die Realisierung der Forderung nach Chancengleichheit denn überhaupt ist, um den Abbau von Ungleichheiten zu erfüllen und analysiert damit das Bildungsparadox. Kritisch ist aber anzumerken, dass er diese Analyse anhand eines Beispiels aus dem Sport (Hundertmeterlauf) vollzieht, soziale Zusammenhänge für gewöhnlich aber komplizierter gestrickt sind. Dies

sollte der kritische Leser bei der nachfolgenden Aufzählung im Hinterkopf behalten. Heid ordnet der Forderung nach Chancengleichheit nämlich verschiedene Funktionen zu (vgl. Heid 1988, S. 5ff.):

- o *Die Forderung nach Chancengleichheit dient der Verwirklichung des „Rechts auf Bildung für alle“.* Dieses Recht einzulösen ist allerdings Sache des Individuums.
- o *Die Forderung nach Chancengleichheit soll bisher benachteiligte Personen an Bildung beteiligen.* Das bedeutet, dass sich der Wettbewerb verschärft, weil mehr Menschen um ein bestimmtes Quantum an Gütern bzw. sozialen Positionen konkurrieren.
- o *Die Forderung nach Chancengleichheit kann als Wettbewerbsformel und damit als die Kehrseite des Leistungsprinzips bezeichnet werden.* Da aber immer nur einer oder eine gewinnen kann, ändert sich an der Aussicht auf Erfolg nichts.
- o *Die Forderung nach Chancengleichheit verbindet und legitimiert die Öffnung des Zugangs mit der Rationierung des Zugangs.* Dies, weil die Zahl der umstrittenen Güter oder sozialen Positionen in etwa gleichbleibend ist.
- o *Die Forderung nach Chancengleichheit in der Bildung, führt verbunden mit der Öffnung des Zugangs, zu einer Entwertung von Bildungsabschlüssen.* Bildung wird damit zu einem langen, aufwendigen und erfolgsunsicheren Weg, von dem sich jene weniger abschrecken lassen, die auch ohne Erfolg im Bildungssystem nicht von Privilegien (z.B. aufgrund bereits vorhandener finanzieller Ressourcen) ausgeschlossen sind.

Von diesen Funktionen ausgehend, liegen der Forderung nach Chancengleichheit somit folgende ideologische Anschauungen zu Grunde:

- o *Individualisierung:* Der Mangel an Partizipation und (beruflicher) Integration wird ausschließlich am Individuum selbst festgemacht. So kann sich ein System aus der Verantwortung nehmen und Chancengerechtigkeit zur individuellen Sache erklären. An dieser Stelle ist auf die Individualisierungsthese (Beck 1986) hinzuweisen.
- o *Darwinismus:* nur die Stärksten im Wettkampf ums Überleben bestehen und die Gesellschaft wird so insgesamt „fitter“. Gleich-

zeitig geht es darum, die Leistungsschraube nach oben zu drehen. Im Wettbewerb werden nur diejenigen bestehen, die mehr und bessere Leistungen als andere erbringen.

Begriffe wie Konkurrenz, Unterschiede und Zugangsbeschränkungen stehen aber einer Chancengleichheit wie sie in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, nicht per se entgegen. Ganz im Gegenteil wurde dazu auf den vorhergehenden Seiten ausgiebig Stellung bezogen. Im Übrigen muss auch gesagt werden, dass selbst bei umgesetzter Chancengleichheit und gleichen Möglichkeiten für alle, an Bildung teilzunehmen, nicht davon auszugehen ist, dass jeder Lehrberuf bzw. Hauptschulen an Attraktivität für die Mitglieder einer Gesellschaft verlieren. Nicht für alle Menschen ist eine akademische Berufsausbildung ein (oder gar das einzige) erstrebenswerte Lebensziel. Für die Realisierung von Chancengleichheit ist es aber auch nötig, hinsichtlich des Werts oder Unwerts von Bildungswegen, Ausbildungen und beruflichen Tätigkeiten nachzudenken. Hier zeigt sich einmal mehr, dass Chancengleichheit nicht damit endet, Bildungszugänge zu ermöglichen, sondern z. B. auch in der Aufwertung „niederer“ Berufe wie z.B. den von RaumpflegerInnen oder VerkäuferInnen weitergehen muss.

Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang ebenfalls stellt, ist die Frage danach, an welchen Kriterien eine erfolgreich umgesetzte Chancengleichheit zu messen wäre. Gesteigerte Leistungen einer Gesellschaft sind dafür kaum als ausreichender oder geeigneter Indikator anzusehen. Vielmehr wird es um die Möglichkeit zur Verwirklichung von Lebenschancen und Lebenszielen gehen – der Maßstab dafür ist in jedem Fall ein subjektiver. Was ein Gewinn oder Erfolg ist, wird sich für Menschen unterschiedlich und abhängig von der herangezogenen Vergleichsgrundlage darstellen. Diese individuelle Vergleichsgrundlage wird in der Analyse des Bildungsparadoxes von Heid vernachlässigt.

3.2.2 Systemimmanente Wurzeln

Ursachen, welche sich auf das Schulsystem selbst beziehen, werden als systemimmanent bezeichnet. Solche Ursachen wohnen dem Bildungssystem selbst inne und müssen – wenn die Forderung nach Chancen-

gleichheit eine ernstzunehmende sein soll - nicht zuletzt deshalb auf Systemebene beseitigt werden. Es finden sich zahlreiche Forschungsergebnisse hinsichtlich dieser Ursachen (vgl. Bacher 2008, S. 551), dennoch kann von Bildungsgerechtigkeit im österreichischen Schulsystem nicht gesprochen werden. Die beste Dokumentation und Forschung ist eben keine Garantie für ein entsprechendes Handeln.

Als besonders nachteilig auf die Chancengleichheit wirkt sich die frühe Schullaufbahnentscheidung aus, die in Österreich bereits mit etwa 10 Jahren - also nach dem Ende der ersten vier Volksschulklassen - getroffen werden muss. Da die Schullaufbahnentscheidung abhängig ist von der sozialen Herkunft (vgl. Kap. 3.1) schaffen Kinder aus bildungsbenachteiligten oder bildungsfernen Familien den Sprung ins Gymnasium weniger oft als andere Kinder. ‚Durch eine spätere Aufteilung der Schüler auf verschiedene Schulformen lassen sich die Chancen von Kindern aus bildungsfernen Schichten deutlich verbessern, ohne dass das allgemeine Leistungsniveau darunter leidet‘ (Wößmann 2007, S. 26 zit.n. Thonhauser et al. 2008, S. 519). Ein interessantes Ergebnis - vor allem auch in Verbindung mit nachfolgendem Abschnitt über die Leistungsbewertung- brachte eine Untersuchung unter Hamburger SchülerInnen. So konnte gezeigt werden, dass Schulpfehlungen von der sozialen Herkunft eines Kindes abhängig sind: ‚(...) Kinder aus Beamtenhaushalten benötigen für die Empfehlung, ein Gymnasium zu besuchen, deutlich weniger Leistungspunkte aus Tests als Kinder aus Arbeiterfamilien‘ (Hinz/Groß 2006, S. 209 zit.n. Thonhauser et al. 2008, S. 519).

Konkret bedeutet dies, dass Schule nicht nur die Benachteiligungen der Herkunftsfamilie nicht ausgleichen kann, sondern noch zusätzliche Benachteiligungen schafft. Solcherart mehrfach benachteiligter Kinder finden sich dann vor allem in Hauptschulen und eben nicht in Gymnasien. PISA 2003 hat außerdem gezeigt, dass „in all jenen Ländern, die deutlich besser abschneiden als Österreich, die Trennung (Anm. d. Verf.: Aufteilung der SchülerInnen auf unterschiedliche Schularten) zumindest um 2 Jahre (zwei Länder), eher aber um 4 bis 6 Jahre später erfolgt (sechs Länder)“ (Thonhauser et al. 2008, S. 521f.).

Neue Mittelschule, Bildungsstandards & Co als Lösungsansätze auf Systemebene

Durch die Neue Mittelschule (NMS) wird nicht nur das Selektionsalter erhöht. Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen der einzelnen an der Pilotierung der NMS teilnehmenden Schulen, geht aus den Modellplänen für die Bundesländer auch hervor, dass der sozialen Benachteiligung von einzelnen SchülerInnen aktiv entgegen gewirkt werden soll. (bm:ukk 2009). Dabei werden der Umgang mit Heterogenität in den Klassen, die Leistungsbeurteilung, die Beachtung von Genderaspekten und individualisiertes Lernen aber auch Elternarbeit thematisiert.

Insbesondere die von den Schulen vorzunehmende Leistungsbewertung mittels Notensystem, führt gerade in Verbindung mit der noch mangelhaften Entwicklung von Bildungsstandards zu Ungleichheiten und reproduziert so Benachteiligungen. Trotz zahlreicher empirischer Hinweise darauf, dass die Notengebung in der Schule keine objektive Leistungsbeurteilung ermöglicht, wird vor allem im Bereich der Sekundarschule noch immer daran festgehalten. Und das, obwohl seit 1970 die Fragwürdigkeit der Zensurengebung als erwiesen gelten kann (vgl. Ingenkamp 1981, S. 14). Kritisch zur Unzulänglichkeit von Ziffernoten äußern sich auch andere Autoren: „(...) ähnelt die Situation, in welcher Schüler ihre Leistungsbeurteilungen erhalten, weniger einem fairen Wettkampf als einem Glücksspiel“ (Sacher 2001, S. 73). Was hier also thematisiert wird, ist die Abhängigkeit der Notengebung von subjektiven Faktoren und die mangelnde Vergleichbarkeit der Bewertung von schulischer Leistung. „Konkret wurden und werden Schulnoten aus der Sicht der Lehrkraft erteilt, sie geben einen Klassendurchschnitt wieder, erfassen aber nicht oder nur sehr oberflächlich eine tatsächlich erreichte, durch materielle Fachstandards umschriebene Kompetenz, weil qualitativ-inhaltliche Bezugsnormen fehlen“ (Oelkers et al. 2008, S. 22). Dabei geht es nicht darum, Leistung unbewertet zu lassen, sondern nur darum, diese Wertung weniger abhängig von der Person und der Wahrnehmung des Lehrers bzw. der Lehrerin zu gestalten.

Immerhin sind in den letzten Jahrzehnten viele unterschiedliche Ansätze alternativer Leistungsbeurteilung entstanden, die - auch ergänzend zur Notengebung - dazu beitragen können, die Beurteilungen der SchülerInnen zu objektivieren und gerechter zu machen. Dazu gehören etwa Beurteilungen, in der Form von individuellen Entwicklungsberichten oder auch durch standardisierte Tests. Eine besonders reichhaltige Grundlage für Beurteilungen von Lernen und Leistung bei SchülerInnen liefern so genannte Portfolios oder „direkte Leistungsvorlagen“.

Auch die aktuell in Umsetzung begriffene und von Forschung begleitete Neue Reifeprüfung (Zentralmatura) soll Ergebnisse vergleichbar machen und weniger davon abhängig sein, wie einzelne Schulen ihre Prüfungsinhalte zusammenstellen. Die Neue Reifeprüfung ist daher als Teil einer Reihe von Qualitätsstandards ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit.

Standards in Bildungsinstitutionen sind historisch gewachsen und keine Erfindung der letzten Jahre. „Neu ist also weder das grundsätzliche Bestreben, in einem stark individualisierten Berufsfeld Standards als eine wichtige Voraussetzung für die Gleichheit der Bildungschancen zu setzen, noch ist es der Tatbestand ihres realen Vorkommens im Schulgefüge, wie in der heutigen Diskussion gelegentlich unterstellt wird“ (Oelkers et al. 2008, S. 20). Daraus ließe sich schließen, dass Standards, die es also im Schulsystem schon länger gibt, nichts zur Chancengleichheit beitragen können, denn diese wurde bis heute im österreichischen Bildungssystem nicht verwirklicht. Wenn aber auch Standards an sich keine Neuerung darstellen, so muss dennoch gesagt werden, dass die Funktion und Ausgestaltung sowie die Platzierung von Standards im gesamten Bildungssystem neu ist. Bei der Steuerung von Bildungssystemen wird nun vom Output ausgegangen, d. h. von einer Orientierung an objektivierten Lernergebnissen der SchülerInnen. Im Rahmen der Outputorientierung erlangten auch andere allgemeine Konzepte, wie beispielsweise die der Kompetenz und der Bildungsstandards, grundlegende Bedeutung (vgl. Oelkers et al. 2008, S. 21f.).

„Die Diskussion der Bildungsstandards steht im Zusammenhang mit neuen Konzepten der *Qualitätssicherung*, die über das hinausgehen, was in den deutschsprachigen Ländern von ihrer Tradition her üblich war und ist“ (Oelkers et al. 2008, S. 18). In Österreich werden seit 2001 Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch erprobt. In Entwicklung begriffen sind derzeit Bildungsstandards für die naturwissenschaftlichen Fächer Chemie, Physik und Biologie (vgl. Homepage des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens 2009).

Der Umstellung der Bildungspolitik von Input- auf die Outputorientierung werden mancherorts aber auch Wahrnehmungs- und Forschungslücken nachgesagt (vgl. Vester 2006, S. 15). Denn „es besteht wenig Klarheit darüber, wie die *Art* der vorgeblich sozial neutralen *Leistungsstandards* und institutionellen und pädagogischen *Mechanismen* Prozesse der Sortierung nach sozialer Herkunft erzeugt (ebd., S. 15).

Dass das Bildungswesen Ursache von sozialer Benachteiligung darstellt, ist die Folge eines komplexen Zusammenwirkens mehrerer Faktoren, die – und das kann nicht oft genug betont werden – nicht nur im Schulsystem selbst zu finden sind. Aber sowohl das System der Leistungsbewertung bei gleichzeitig fehlenden oder noch mangelhaften Qualitätsstandards, sowie die frühe Schullaufbahnentscheidung, welche österreichische Kinder mit ihren Eltern treffen müssen, führen Benachteiligungen aus Herkunftsfamilien fort und schaffen neue Ungleichheiten unter den SchülerInnen.

3.2.3 Sozialisationstheoretische Wurzeln

Die Bedingungen des Aufwachsens und der familiäre Hintergrund prägen Schulleistungen und Schul- bzw. Bildungsentscheidungen ganz wesentlich, wobei aber zu sagen ist, dass Familie längst nicht die einzige Sozialisationsinstanz darstellt und als Einflussquelle auf die kindliche Entwicklung bedeutende Verluste gegenüber Kindergarten und anderen staatlichen bzw. nicht-staatlichen Kinderbetreuungseinrichtungen hinnehmen musste. Der Schule als weitere Sozialisationsinstanz gelingt es jedenfalls nicht, soziale Benachteiligungen, die aus dem

familiären Sozialisationshintergrund erwachsen, zu kompensieren. Im Gegenteil - das Bildungssystem schafft, wie bereits erwähnt, weitere Benachteiligungen.

Defizitäre Sozialisations- und veränderte Lebensbedingungen werden als Ursache wachsender Probleme und Krisen von Kindern und Jugendlichen in der Literatur thematisiert - und damit einhergehend auch die Überforderung der erwachsenen Personen, die mit diesen Kindern und Jugendlichen in Kontakt treten (müssen). Die Schwierigkeit der Eltern, Beziehungen aufrecht und stabil zu halten, spiegelt sich in den Beziehungen zwischen SchülerInnen und Lehrperson wider. Kinder aus Stieffamilien, Einelternfamilien und sonstigen Familienformen beschreiben ihre Beziehung zu LehrerInnen teilweise deutlich negativer als Kinder aus traditionellen Familien, wobei dieses Phänomen am stärksten in der Sekundarstufe I ausgeprägt ist. Warum dies so ist, darüber können nur Mutmaßungen angestellt werden (vgl. Eder 2008, S. 547). Die Herstellung von Chancengleichheit umfasst deshalb auch das Herstellen von emotionalen Rahmenbedingungen, denn „Erfolg beim Lernen und in der Schule hängt nicht nur von den kognitiven Voraussetzungen der SchülerInnen ab, sondern in hohem Ausmaß auch mit den emotionalen Rahmenbedingungen zusammen, unter denen das Lernen stattfindet. Positive soziale Beziehungen zu LehrerInnen und MitschülerInnen sind ein Teil dieser Rahmenbedingungen (...)“ (Eder 2008, S. 551).

Familie, Schule und Soziale Arbeit

Aus den Krisen und Problemen der Erwachsenen entstehen für Kinder und Jugendliche soziale Benachteiligungen, die sich in vielen Fällen als Armutserfahrungen und/oder Beziehungsabbrüche zuerst im familiären Kreis und dann als Lern- und Schulkrisen auch im Lebensfeld Schule bemerkbar machen. Gerade für Armut lassen sich solche Wechselwirkungen gut darstellen, denn Armut ist auch für junge Menschen mit Ausgrenzung verbunden. Zeigen kann sich diese Ausgrenzung beispielsweise darin, dass der Einladung zum Kindergeburtstag nicht nachgekommen werden kann, weil das Geld für ein Geburtstagsgeschenk fehlt. Armuts- und Ausgrenzungserfahrungen verursachen nicht nur verschiedene Strategien der Selbstausschließung und führen in den

sozialen Rückzug, sondern tragen auch zu Leistungsdefiziten bei (vgl. Sting 2007, S. 211f.).

Der zur Herstellung von Chancengleichheit entscheidende Punkt ist deshalb zum einen in der vermehrten Unterstützung von Familien bzw. AlleinerzieherInnen zu sehen, zum anderen aber auch in der emotionalen Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im Lebensfeld Schule. Und spätestens hier kommt Soziale Arbeit mit ihren Angeboten ins Spiel, wobei deutlich geworden sein sollte, dass diese Angebote auch Elternarbeit umfassen müssen. Soziale Unterstützungssysteme an Schulen, die das nicht leisten, ignorieren, dass Benachteiligungen der SchülerInnen u. a. aus deren jeweiligen sozialisationstheoretischen Kontexten heraus entstehen und sind insofern ein halbherziges Angebot (vgl. Kap.4).

Dass Bildungsmobilität in Österreich nur eingeschränkt realisiert wird, könnte darüber hinaus mit Passungskonflikten zwischen schulischer und familiärer Lebenswelt zusammenhängen, die sich für Kinder aus bildungsfernen Familien ergeben. „Entweder lassen sie (Anm. d. Verf.: Kinder aus bildungsfernen Familien) sich auf den Versuch des Bildungsaufstiegs ein und gehen das Risiko einer Entfremdung im eigenen Herkunftsmilieu ein oder sie verweigern sich den schulischen Anforderungen und schützen auf diese Weise ihr eigenes Selbst, ihre Peers und ihre Familie (Grundmann et al. 2004, S. 53 zit.n. Breit et al. 2006, S. 170).

Dieser Passungskonflikt beinhaltet mehrere Aspekte auf Ebene des Herkunftsmilieus (vgl. Abels 1972, S. 44ff.). So werden

- o eingelebte Erziehungsvorstellungen und Verhaltensmuster der Familie in der Annahme weitergegeben, dass für die Lösung neu auftretender Probleme lediglich leichte Modifizierungen der vorgegebenen Verhaltensmuster erforderlich sind;
- o Probleme, die mit den überkommenen Verhaltensmustern nur unzureichend oder gar nicht gelöst werden können, gemieden oder in der Bedeutung heruntergespielt;
- o abweichende Milieuvorstellungen überkompensiert, indem alle Neuerungen umso vehementer abgelehnt werden;
- o neue Chancen und ihre Anforderungen nicht erkannt;

- o weiterführende Schulen als Fremdbereich betrachtet, was zur Distanzierung von Schule führt.

Diese Aspekte auf Ebene der Familie haben für Kinder bestimmte Konsequenzen (vgl. Abels 1972, S. 48f.). So kommt es zur

- o Binnenorientierung, d.h. zu schichthomogenen Sozialkontakten und Verhaltenserfahrungen;
- o Erfahrung von Ausgrenzungen und Ablehnungen, wodurch ein Gefühl des Versagens und der Unsicherheit bzw. ein latentes Hassgefühl entsteht;
- o Übernahme äußerer Attribute, d.h. Prestige und Partizipation wird über Konsum geübt und beinhaltet im Gegensatz zu höheren Sozialschichten nicht den sozialen Aufstieg über den Bildungsweg;
- o Geringschätzung der Schule.

Es ist schlichtweg als Skandal zu bezeichnen, dass zwei der wichtigsten Sozialisationsinstanzen nebeneinander bestehen und keinerlei Anknüpfungspunkte für ein Miteinander bieten. Selbst beim billigsten Uhrwerk funktioniert das, was zwischen den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule nicht zu klappen scheint: Die Zahnräder laufen ineinander.

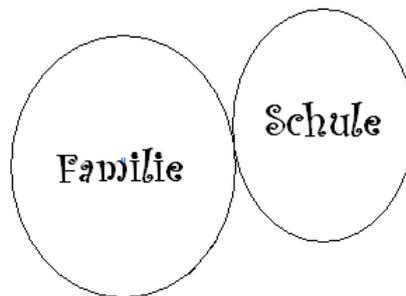


Abbildung 8: Nebeneinander von Familie und Schule

Um nun eben diese sozialisationsbedingten Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen auszugleichen, muss Schule auf soziale Unterstützungssysteme zurückgreifen, die die oben beschriebenen Passungskonflikte bearbeiten. Denn „Es genügt nicht, alternative Handlungsmodelle im Rahmen eines breiten gesellschaftlichen Angebotes darzustellen, sondern die Gleichheit der Chancen erfordert auch ein *Mehrangebot* an Anleitung und Ermunterung. Eine solche Form ,gezielter

Ungleichheit' (Thomas 1969, S. 107) verstärkt die Förderung spezifischer Anlagen und weist Wege der Entfaltung, die Kinder anderer Sozialschichten aufgrund besonderer Sozialisation bereits beschreiten" (Abels 1972, S. 71).

Fazit: Je nach Art und Vorgehensweise bei der Systematisierung können unterschiedliche Ebenen von Ursachen sozialer Ungleichheit bzw. Bildungsungerechtigkeit aufgefunden gemacht werden. In der vorliegenden Arbeit wird zwischen ideologischen, systemimmanenten und sozialisationstheoretischen Ursachen unterschieden. Gemeinsam ist allen Systematisierungen, dass ein komplexes Geflecht von unterschiedlichen Faktoren bei der Entstehung von Bildungsungerechtigkeiten bzw. sozialer Ungleichheiten wirkt. Zur Herstellung von Chancengleichheit bedarf es neben der Objektivierung der Leistungsbewertung, Schaffung von Bildungsstandards und eines späteren Erstselektionsalters, auch der vermehrten Unterstützung der Schule in ihrem Erziehungsauftrag. Diese Unterstützung könnte z.B. Schulsozialarbeit übernehmen, indem sie eine intensive Familien- bzw. Elternarbeit leistet und Kinder und Jugendliche im Lebensraum Schule für einen gelingenden Bildungsprozess stärkt.

4. Soziale Schule – Schulsozialarbeit

Wie im vorangegangenen Kapitel festgestellt, könnten Schulen zur Kompensation sozialer Benachteiligungen ihrer SchülerInnen mit Hilfe der Schulsozialarbeit einen wichtigen Beitrag leisten. Denn „die ausgewiesene Berücksichtigung der sozialen und persönlichen Lage der Schüler durch ‚informelle Erziehungsarbeit‘ (vgl. Müller 2006) im Rahmen von Schule bildet eine wichtige Voraussetzung dafür, dass dort formale Bildung in Gang kommen bzw. gelingen kann“ (Scheipl 2007, S. 713).

Auch wenn derzeit zahlreiche Projekte zur Schulsozialarbeit laufen bzw. in Entstehung begriffen sind (siehe weiter unten), hat Sozialarbeit an Schulen in Österreich noch einen geringen Stellenwert. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und SozialarbeiterIn findet nur im Anlassfall statt, eine institutionalisierte Schulsozialarbeit wie beispielsweise in Deutschland, Finnland und Amerika, gibt es nicht (vgl. Aichmaier 2007, S. 36). Darüber hinaus finden sich in Österreich im Gegensatz zu anderen Ländern (wie etwa auch Deutschland) Angebote der Schulsozialarbeit ausschließlich an Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen und marginal auch an Volksschulen.

Zwar werden auch in Österreich immer wieder Projekte zur Schulsozialarbeit gestartet, die bisher aber alle an der Finanzierung scheiterten und früher oder später nicht weitergeführt werden. Hier wäre z.B. das österreichische Vorzeigeprojekt *Come on!* zu nennen (durchgeführt vom Verein ISOP), das im Februar 2007 aufgrund von Budgetknappheit der Stadt Graz eingestellt werden musste (vgl. Brand 2008, S. 22). Aktuell läuft an vier Neuen Mittelschulen (Karl Morre, Algersdorf, Albert-Schweitzer und St. Andrä) und 3 Volksschulen (Karl Morre, Algersdorf und Bertha v. Suttner) in Graz ein Projekt zur Schulsozialarbeit, welches wiederum vom Verein ISOP konzipiert wurde. Drei weitere Grazer Schulen bereiten sich auf den Projekteinstieg vor. In den steirischen Bezirken Bruck, Voitsberg, Hartberg und Judenburg lässt sich ebenfalls Schulsozialarbeit, die vom Land Steiermark ins Leben gerufen wurde und an das Grazer Projekt angelehnt ist, finden (Land Steiermark 2009). In Liezen, dem flächenmä-

ßig größten steirischen Bezirk, wird derzeit vom Verein Avalon ein Projekt zur Schulsozialarbeit konzipiert, welches auch in der Hauptschule Stainach zur Durchführung gelangen soll.

Empirisch bestätigt sind zahlreiche positive Auswirkungen von Schulsozialarbeit, sodass „nicht (länger) zu fragen [ist], ob und was Schulsozialarbeit eventuell leisten kann, sondern vielmehr, was sie leisten soll“ (Speck 2006, S. 300). Sind SchulsozialarbeiterInnen nur in Teilzeit beschäftigt, so schränkt dies die Wirksamkeit des Projektes ein. Dem entsprechen auch Ergebnisse wonach die Wirkungspotentiale von Schulsozialarbeit überproportional zunehmen, je mehr Stunden in der Woche die SozialarbeiterInnen an einer Schule tätig sind. Insbesondere aber die Kooperation von Jugendhilfe und Schule und die Zieldiffusion mancher Projekte zur Schulsozialarbeit stellen sich als problematisch dar. Weiter zeigen die empirischen Befunde auch, „dass eine konzeptionell mitunter vorgesehene Orientierung auf ausschließlich (...) benachteiligte Jugendliche oder alle Jugendliche (ohne Beachtung ihrer Benachteiligung) die Wirkung von Schulsozialarbeit einschränkt, in der Praxis nicht tragfähig ist und eine künstliche Versäulung darstellt“ (Speck 2006, S. 278). Eine ausschließliche Orientierung am Merkmal der Benachteiligung von SchülerInnen ist daher zu vermeiden und als nicht sinnvoll zu bezeichnen. Ebenso wenig erfolgversprechend in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit wird es sein, wenn die Kompensation sozialer Benachteiligungen völlig aus dem Blick von Schulsozialarbeit gerät. Vielmehr wird es darum gehen müssen, Schulsozialarbeit „für alle“ anzubieten unter besonderer Berücksichtigung der sozial benachteiligten SchülerInnen. Die in Kapitel drei dieser Arbeit dargestellte „gezielte Ungleichheit“ (Thomas 1969, S. 107 zit.n. Abels 1972, S. 71) beansprucht ihre Gültigkeit auch oder besser gerade für Maßnahmen der Schulsozialarbeit.

Ebenso schwierig, wie sich die Kooperation zwischen Lehrkräften und SchulsozialarbeiterInnen zeigt, scheint auch die Arbeit mit den Eltern der SchülerInnen ein Schwachpunkt von bisherigen Projekten der Schulsozialarbeit zu sein. Für den Bereich der Elternarbeit gibt es noch wenig Konzepte und auch der Bildungsbeitrag von Schulsozialar-

beit bedarf der näheren Klärung (ebd., S.301). Beides aber - Bildungsarbeit und Elternarbeit - dürften wesentliche Ansatzpunkte sein, wenn Schulsozialarbeit auch für sozial benachteiligte SchülerInnen erfolgreich tätig werden will. Gerade die Zusammenarbeit mit Eltern scheint hinsichtlich der in Kapitel drei festgestellten Passungskonflikte von besonderer Bedeutung, weshalb die mangelnde Mitbeziehung der familiären Herkunft als echtes Problem bezeichnet werden muss (vgl. Maas 1966, S. 56 zit.n. Abels 1972, S. 79).

Ganz allgemein lassen sich folgende Faktoren identifizieren, unter denen SchülerInnen das Angebot Schulsozialarbeit als wertvolle Unterstützung erleben (vgl. Scheipl 2007, S. 731):

- o das Angebot muss für SchülerInnen niederschwellig, kalkulierbar, ermutigend und sensibel für unterschiedliche Bedürfnisse sein;
- o das Angebot muss langfristig und stabil sein;
- o das Angebot muss sich für die SchülerInnen erkennbar systematisch von der Schule und ihrem Unterricht unterscheiden;
- o SchulsozialarbeiterInnen brauchen ein reflexiv-partizipatorisches Arbeitsverständnis.

4.1 Vielfalt der Schulsozialarbeit

Je nachdem welches theoretische Verständnis dem Verhältnis von Schule und Jugendhilfe zu Grunde gelegt wird, können unterschiedliche Definitionen von Schulsozialarbeit sowie Arbeits- und Kooperationsmodelle identifiziert werden. Selbst die Bezeichnung *Schulsozialarbeit* ist nicht unumstritten (vgl. Scheipl 2007, S. 714). Der Terminus *Schulsozialarbeit* ergibt sich aus einer Zusammensetzung von Schule und Sozialer Arbeit. Es bedeutet aber keinesfalls ein alleiniges Tätigkeitsfeld von ausgebildeten SozialarbeiterInnen unter Ausschluss aller anderen Professionen. Der Begriff der Schulsozialarbeit berücksichtigt vielmehr verschiedenste sozialpädagogische Qualifikationsniveaus wie z.B. ErzieherInnen und SozialpädagogInnen (vgl. Speck 2007).

Es hat sich eine große Begriffsvielfalt herausgebildet, welche auch die inhaltlich-konzeptionelle Systematisierung von Projekten der

Schulsozialarbeit erschwert. Zahlreiche Definitionen zur Schulsozialarbeit spiegeln nicht nur ihre Entstehungszeit, sondern auch den Begriffsdschungel wider (Speck 2006, S. 21ff.). Bereits 1971 verstand Abels Schulsozialarbeit als „(...) Beitrag, den die Schule als Kompensationshilfe für die Jugendlichen leisten muß (...)“ (Abels 1971 zit. n. Speck 2007, S. 25). Eine ganzheitlich-systemische Definition, die allgemeine Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit berücksichtigt, und sozialpädagogische Fachkräfte sowie LehrerInnen als gleichberechtigte PartnerInnen auf geregelter Basis anerkennt, findet sich bei Speck (ebd., 2006, S. 23):

„Unter Schulsozialarbeit wird im Folgenden ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort der Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehören insbesondere die Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen“.

In der oben stehenden Definition finden sich explizit zum einen die Förderung der schulischen Entwicklung junger Menschen und zum anderen die Vermeidung bzw. der Abbau von Bildungsbenachteiligungen als Aufgaben der Schulsozialarbeit. Diesen Aufgaben muss Schulsozialarbeit ihren Arbeitsbereichen entsprechend auf unterschiedlichen Ebenen nachkommen wobei als Grundbereiche schulsozialarbeiterischer Aktivitäten der unterrichtliche, der außerunterrichtliche und der außerschulische Bereich gelten (vgl. Wulfers 2001, S. 20ff.). Konkret gesagt muss Schulsozialarbeit Bildungsbenachteiligungen mehrperspektivisch sehen und kompensieren – Schulsozialarbeit darf sich deshalb nicht auf Lernhilfe oder Hausaufgabenbetreuung zurückziehen. Aber Soziale Arbeit, der es um die Ermöglichung von Bildung geht, hat begriffen, dass sie eine entscheidende Rolle dabei spielen kann, dass Kinder erfolgreicher in Schulen sein können (vgl. Scheipl 2007,

S. 713). Doch die Kompensation sozialer Benachteiligungen ist nicht nur eine Frage der von Schulsozialarbeit zu unterstützenden formalen Bildungsarbeit, sondern inkludiert informelles Lernen und vor allem auch die Lösung von Integrationsproblemen bzw. Passungskonflikten wie sich in Kapitel drei gezeigt hat (vgl. auch Abels 1972, S. 83ff.).

Schulsozialarbeit darf also nicht als (reine) Nachhilfe verstanden werden. Die größere Gefahr könnte aber wohl darin liegen, dass Schulsozialarbeit ihr Aufgabengebiet in keinster Weise darin sieht, SchülerInnen im Wissenserwerb bzw. bei formellen Bildungsangeboten zu unterstützen. Möglicherweise wird Bildung von den SchulsozialarbeiterInnen als genuine Tätigkeit der LehrerInnen betrachtet, wodurch gerade für benachteiligte SchülerInnen Chancen zur Kompensation ungünstiger Sozialisationsbedingungen vergeben werden. Dass diese Überlegungen nicht ganz von der Hand zu weisen sind, zeigt sich auch oder gerade dann, wenn festgestellt wird, dass offene Jugendarbeit in den letzten Jahren die Bedeutung von schulbezogenen Bildungsangeboten erkannt und z. B. durch Hausaufgabenbetreuung in Jugendzentren auch unterstützt hat (vgl. Scheipl 2007, S. 717).

Die Evaluation des 2007 eingestellten Schulsozialarbeitsprojektes Come on! hat jedenfalls deutlich gezeigt, dass schulbezogenes Lernen Teil des Projektes war und von 39% der StammesbesucherInnen von Come on! genutzt und geschätzt wurde: SchülerInnen bereiteten Referate vor, erledigten ihre Hausaufgaben und nutzten dabei die Einfälle und Kontakte der SchulsozialarbeiterInnen. Auch benachteiligte SchülerInnen profitierten von den Erfahrungen in diesen Lerngruppen z.B. in Form von organisierten muttersprachlichen Lernbetreuungen für türkische und albanische Kinder (vgl. Heimgartner 2001, S. 119).

4.1.1 Arbeits- und Kooperationsmodelle

Im vorangegangenen Kapitel werden entsprechend dem Verständnis, das dem Verhältnis von Schule und Jugendhilfe zu Grunde liegt, neben verschiedensten Definitionen von Schulsozialarbeit auch differente Arbeits- und Kooperationsmodelle identifiziert. Diese unterschiedlichen Modelle der Zusammenarbeit zwischen Sozialer Arbeit und Schule sind deshalb von Bedeutung, weil durch die Kooperationsform der Handlungsspielraum der Schulsozialarbeit bestimmt wird (vgl. Scheipl 2007, S. 718).

Modell	Beschreibung
Additiv-destruktives Modell	Keine Berührungspunkte zwischen Schule und Schulsozialarbeit, distanzierte und misstrauische Grundstimmung
Additiv-konstruktives Modell	Keine Berührungspunkte zwischen Schule und Schulsozialarbeit, akzeptierende Haltung der jeweils anderen Tätigkeit gegenüber
Integratives Modell „Hilfslehrkraft“	Schulsozialarbeit erfüllt Hilfsfunktionen und entwickelt kein eigenes Jugendhilfeprofil
Integratives Modell „Sozialpädagogische Schule“	Schule vereinnahmt Schulsozialarbeit und betraut sie mit pädagogischen Aufgaben im schulischen Bereich
Kooperativ-sporadisches Modell	Beiderseitige Bemühungen aufeinander zuzugehen, Zusammenarbeit in einzelnen Bereichen
Kooperativ-konstitutives Modell	Kooperation zwischen LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen ist zentrales Merkmal

Abbildung 9: Kooperationsmodelle nach Drilling (vgl. 2001, S. 65)

Für die Schulsozialarbeit selbst liegen zahlreiche empirische Befunde zur Struktur- und Prozessqualität vor, welche sich den verschiedenen Trägermodellen und -kompetenzen sowie der Kooperation zwischen SchulsozialarbeiterInnen und LehrerInnen widmen (Speck 2006). Aus oben dargestellten unterschiedlichen Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Schule lässt sich unschwer erkennen, dass die Klärung der Kooperationsform unabdingbar ist, wenn

sich Schulsozialarbeit erfolgreich auch für sozial benachteiligte SchülerInnen engagieren will.

Schulsozialarbeit kann als wesentlicher Akteur dabei mithelfen, Schule in ihrem Bildungsauftrag vor allem gegenüber bildungsbenachteiligten Sozialgruppen zu unterstützen. Dies setzt in jedem Fall aber auch die Einsicht der Schule in die Notwendigkeit einer solchen Unterstützung voraus (vgl. Scheipl 2007, S. 733).

4.1.2 Angebote, Methoden und Handlungsprinzipien

Abhängig davon wie Schulsozialarbeit begründet wird, unterscheiden sich die Konzepte und Angebote. Grundsätzlich kann zwischen alltagspraktischen und theoretischen Begründungsmustern differenziert (vgl. Speck 2007, S. 35ff.) werden:

Alltagspraktische Begründungsmuster	Begründungen
Abbau von Verhaltensauffälligkeiten	Schule ist nicht mehr in der Lage, sich um die zunehmenden auffälligen SchülerInnen zu kümmern
Absicherung der Freizeitangebote und Nachmittagsbetreuung	Schule benötigt für die Freizeitangebote und Nachmittagsbetreuung Unterstützung
Theoretische Begründungsmuster	
Sozialisations- und Modernisierungstheoretisches	Defizitäre Sozialisationsbedingungen, stärkere Belastungen und Probleme von jungen Menschen
Schultheoretisches	Veränderte Lebensbedingungen der jungen Menschen wirken sich auf die Schule aus
Transformationstheoretisches	Verunsicherungen, Risiken und abweichende Verhaltensweisen bei jungen Menschen durch Transformationsprozesse
Rollen- und Professionstheoretisches	Lehrer können sozialpädagogische Rolle nicht übernehmen

Abbildung 10: Begründungsmuster für Schulsozialarbeit

Verschiedene Autoren beschreiben ähnliche oder identische Kernangebote, die von Schulsozialarbeit in *unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereichen* zu erbringen sind, so Speck (vgl. 2007), Wulfers (vgl. 2001) und Heimgartner (vgl. 2001):

- o Beratung und Begleitung einzelner SchülerInnen
- o Sozialpädagogische Gruppenarbeit
- o Offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote
- o Zusammenarbeit mit LehrerInnen und Eltern
- o Beratung von LehrerInnen und Eltern
- o Mitarbeit bei Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien
- o Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen
- o Hausaufgabengruppen bzw. Lernhilfe
- o Mediation und Konfliktmanagement

Diese allgemeinen Angebote von Schulsozialarbeit dürfen, wie bereits eingangs erwähnt, insbesondere sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche nicht aus den Augen verlieren.

Schulsozialarbeit hat keine spezifischen Arbeitsmethoden, sondern orientiert sich an den klassischen Methoden der Sozialen Arbeit: Einzelfall-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit. Speck strukturiert die Methoden der Schulsozialarbeit in Anlehnung an Galuske (vgl. 2007, S. 63ff.) in

- o *direkte einzelfall- und primärgruppenbezogene Methoden mit direktem Interventionsbezug*: umfassen die Einzelfallhilfe, die multiperspektivische Fallarbeit, die Mediation oder die Familientherapie;
- o *direkte sekundärgruppen- und sozialraumbezogene Methoden mit direktem Interventionsbezug*: umfassen die soziale Gruppenarbeit, die Gemeinwesenarbeit, das Empowerment und die Erlebnispädagogik;
- o *indirekt interventionsbezogene Methoden*: umfassen Supervision und Selbstevaluation;
- o *struktur- und organisationsbezogene Methoden*: umfassen Sozialmanagement und Jugendhilfeplanung.

Ebenso groß wie das Spektrum an Angeboten der Schulsozialarbeit und der ihr zur Verfügung stehenden Methoden, zeigen sich Grundsätze und Handlungsprinzipien von Schulsozialarbeit. Speck (vgl. 2006, S. 344) zieht für die Formulierung der Handlungsprinzipien das Konzept der Lebensweltorientierung (Thiersch 1997) heran und bestimmt dementsprechend als *allgemeine* Handlungsprinzipien von Schulsozialarbeit:

Prävention, Dezentralisierung/Regionalisierung, Alltagsorientierung, Integration-Normalisierung, Partizipation, Hilfe und Kontrolle. Zusätzlich benennt er *spezielle* Handlungsprinzipien (vgl. Speck 2007, S. 71), die Wulfers (vgl. 2001, S. 29f.) unter den Begriffen *Freiwilligkeit, Kooperation und Kontakte mit außerschulischen Einrichtungen, Vernetzung im Stadtteil* und *Schweigerecht/Schweigepflicht* zusammenfasst. Drilling (vgl. 2001, S. 105ff.) beschreibt als Grundsätze eines integrationsorientierten Konzepts von Schulsozialarbeit die *Prävention, die Ressourcenorientierung, die Beziehungsarbeit, die Prozessorientierung, die Methodenkompetenz* und die *Systemorientierung*.

4.2 Schulsozialarbeit und die Kompensation sozialer Benachteiligungen

Schulsozialarbeit arbeitet im Gegensatz zu Angeboten der offenen oder aufsuchenden Jugendarbeit in einem formellen Bildungssystem und muss daher insbesondere die schulische Organisationsstruktur in ihrer Arbeit berücksichtigen und auch formelle Bildungsabschlüsse im Blickfeld ihrer Tätigkeit haben. Für Schulsozialarbeit, die auch erfolgreich für sozial benachteiligte SchülerInnen tätig werden will, scheint eine eindeutige Profilbildung wichtig. Nachstehend werden deshalb Überlegungen konzeptioneller Art angestellt. Hier spielen auch die für Schulsozialarbeit geltenden Grundsätze und Handlungsprinzipien eine Rolle (vgl. Heimgartner 2001, S. 140; vgl. Heimgartner 2004, S. 593):

- o *Niederschwelligkeit*: der Zugang zu den SchulsozialarbeiterInnen und die Beteiligung an Aktivitäten der Schulsozialarbeit muss möglichst einfach sein.
- o *Partizipation*: Jugendliche werden in der Planung und Umsetzung von Aktivitäten beteiligt.
- o *Alltagsorientierung*: es braucht räumliche und inhaltliche Nähe zur Lebenswelt der Jugendlichen.
- o *Freiwilligkeit*: Angebote der Schulsozialarbeit müssen freiwillig von den SchülerInnen in Anspruch genommen werden können.

- o *Vertraulich- und Parteilichkeit*: Gesprächsinhalte dürfen nur nach Absprache mit SchülerInnen nach außen getragen werden bzw. ist für die SchülerInnen Parteinahme zu ergreifen.
- o *Ressourcen- und Integrationsorientierung*: die Stärken der SchülerInnen stehen im Vordergrund, der Blick richtet sich auf gesellschaftliche Humanisierung und soziokulturelles Miteinander.

Schulsozialarbeit ist kein therapeutisches Angebot, sondern soll vielmehr durch Beratung, Intervention und Prävention helfen, den Bildungsprozess zu gestalten. Obwohl Schulsozialarbeit grundsätzlich ein freiwilliges Angebot ist, muss gesagt werden, dass die Lösung von Problemen, die das Lernen behindern, nicht freiwillig sind. Die Bearbeitung von Lernproblemen erfordert daher ein großes Ausmaß an Motivationsarbeit durch die SchulsozialarbeiterInnen. Dies ist also eine Ausnahme des Handlungsprinzips Freiwilligkeit, wobei zu bedenken gilt, dass Sanktionen durch die Schulsozialarbeit als problematisch zu bezeichnen sind. Auch ist es so, dass längerfristige oder intensive Hilfen zur Erziehung durch die Schulsozialarbeit vermittelt, aber nicht geleistet werden können.

Aus diesen genannten Grundsätzen ergeben sich Besonderheiten im Rahmen der Schulsozialarbeit, die für die Angebote der offenen aber auch der aufsuchenden Jugendarbeit nicht zu finden sind. Erstens ist dies die Einschränkung des Prinzips *Freiwilligkeit* (siehe Pkt. 3 der Aufzählung). Die zweite Besonderheit von Schulsozialarbeit ist eine erweiterte Zielgruppe, denn Schulsozialarbeit ist nicht nur an die SchülerInnen gerichtet, sondern wendet sich auch an LehrerInnen und Eltern als Angehörige des Systems Schule. Das wiederum dürfte ein erhöhtes Ausmaß an diplomatischem und mediatorischem Geschick seitens der SchulsozialarbeiterInnen erfordern, um die teilweise doch recht unterschiedlichen Auffassungen von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen in ein gemeinsames Ziel zu fokussieren.

Fazit: Schulsozialarbeit lässt sich vor allem durch Vielfältigkeit charakterisieren, sodass gesagt werden kann, dass es *die* Schulsozialarbeit nicht gibt. Schulsozialarbeit muss bei ihrer Arbeit formelle Bildungsprozesse und eine (gegenüber anderen Angeboten sozialer Arbeit) vergrößerte Zielgruppe (nämlich SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen im Blickfeld haben. Anzustreben ist eine Schulsozialarbeit „für alle“ unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse von sozial benachteiligten SchülerInnen. Diese besondere Berücksichtigung muss sich in einem „Mehr“ an Angeboten und Unterstützung für benachteiligte SchülerInnen niederschlagen. Die Zusammenarbeit mit Eltern ist von immenser Wichtigkeit und daher konzeptionell auszuformulieren.

B. Empirischer Teil

5. Methodischer Zugang

Die rein quantitative Vorgehensweise der Untersuchung findet ihre Begründung zum einen in zeitlichen Aspekten. Da an den Grazer Schulen und insbesondere den Neuen Mittelschulen intensiv geforscht wird, wäre ein zeitlicher Aufwand wie qualitative Forschung ihn benötigt von SchülerInnen und Lehrpersonen nicht zu leisten gewesen. Der zeitliche Aspekt erklärt auch die Beschränkung der Befragung auf SchülerInnen und deren Eltern. Zudem war das Erkenntnisinteresse nicht auf einen Einzelfall oder auf eine geringe Anzahl von Fällen ausgerichtet. Vielmehr sollte sich durch die Studie eine möglichst große Erkenntnisbreite ergeben. Für die Interpretation der Untersuchungsergebnisse ist es ganz besonders wichtig, zu bedenken, dass die MitarbeiterInnen der Schulsozialarbeit zum Erhebungszeitpunkt der Studie erst ca. 3.5 Monate an den Schulen, welche sich an der Untersuchung beteiligt haben, tätig waren. Die (noch fehlenden) längsschnittlichen Wirkungsstudien zur Schulsozialarbeit benötigen aber ohnehin eine Baseline, die mit der hier vorgestellten Studie zum Thema soziale Benachteiligung gesetzt wurde.

5.1 Forschungsziele und -fragen

Neben der *Darstellung von Lebenslagen*, welche in der vorliegenden Untersuchung durch Befragung der SchülerInnen und Eltern aufgefunden werden konnten, geht es auch darum, den *Beitrag von Schulsozialarbeit zur Kompensation sozialer Benachteiligungen* zu klären und hier insbesondere auch darauf zu achten, ob und welcher *Bildungsbeitrag* von ihr geleistet wird. Aus diesen globalen Zielen heraus ergeben sich folgende zentrale Fragestellungen bzw. Hypothesen, deren Beantwortung mit der Studie versucht wird:

1. Welche Lebenslagen zeigen sich bei den SchülerInnen?
2. Kinderreiche Familien (mehr als 2 Kinder) beschreiben ungünstigere Lebenslagen als kleinere Familien.
3. AlleinerzieherInnen beschreiben ungünstigere Lebenslagen als andere Familienformen.
4. Kinder der günstigeren Lebenslage haben höhere Bildungsaspirationen.
5. Familien mit Migrationshintergrund beschreiben ungünstigere Lebensbedingungen als andere Familien.
6. Wie bekannt ist Schulsozialarbeit?
8. Die Kontakte der Kinder zur Schulsozialarbeit unterscheiden sich je nach Angehörigkeit zu einer bestimmten Lebenslage.
7. Welchen Beitrag leistet Schulsozialarbeit zur Kompensation sozialer Benachteiligungen?

Diese Fragen werden zusammenfassend am Ende des jeweiligen Unterkapitels (Kap.7) beantwortet.

5.2 Auswahlmethode

Die vorliegende Studie fällt zeitlich zum einen mit dem Pilotstart der Neuen Mittelschule (1.Generation im Schuljahr 2008/09: 67 Schulen; 2.Generation im Schuljahr 2009/10: 177 Schulen) in Österreich zusammen. Zum zweiten werden Projekte der Schulsozialarbeit forciert, wobei die Steiermark eine Vorreiterrolle einnimmt. So läuft derzeit an sieben Grazer Schulen (vier Neue Mittelschulen und 3 Volksschulen) ein Projekt zur Schulsozialarbeit (Durchführung und Konzeption: Verein ISOP- INNOVATIVE SOZIALPROJEKTE, Start im Februar 2009). Der Einstieg weiterer Grazer Schulen in dieses Projekt befindet sich in Vorbereitung. Auch außerhalb der Landeshauptstadt finden sich in einigen Bezirken Projekte zur Schulsozialarbeit (Land Steiermark 2009), die von Seite der Politik bzw. in einem Fall von einem freien Träger der Jugendhilfe (vgl. Beer 2009) ins Leben gerufen wurden.

Da es in dieser Untersuchung um die Beiträge der Schulsozialarbeit zur Kompensation sozialer Benachteiligungen bei SchülerInnen geht und die NMS diese Kompensation als eines ihrer wesentlichen Ziele benennt, lag es für die Auswahl der Untersuchungseinheiten nahe, jene Neuen Mittelschulen als Basis heranzuziehen an denen Schulsozialarbeit zum Erhebungszeitpunkt durchgeführt wurde. Es handelte sich hierbei um die NMS Algersdorf, die NMS St. Andrä, die NMS Karl-Morre und die NMS Albert-Schweitzer. An der Untersuchung beteiligten sich alle genannten Neuen Mittelschulen mit Ausnahme der Albert-Schweitzer. Der Auswahl der Klassen an den Schulen (Klumpenstichprobe) selbst lag ein Zufallsverfahren zu Grunde. Neben den Kindern der zufällig ausgewählten Klasse wurden zudem die Eltern der SchülerInnen befragt.

5.2.1 SchülerInnenstichprobe

Insgesamt beteiligten sich von 141 SchülerInnen 113 SchülerInnen aus den 3 oben genannten Schulen aus jeweils einer dritten und einer vierten Klasse. Dies entspricht einem Rücklauf von 78.47%.

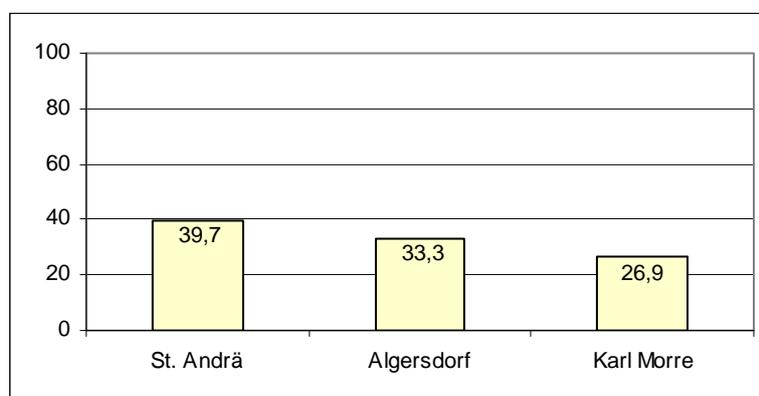


Abbildung 11: Stichprobenzusammensetzung (Schüler) nach Schulen in %

Das Geschlechterverhältnis der befragten SchülerInnen ist nicht vollständig ausgewogen. Männliche Schüler (ca. 55%) überwiegen in der Studie, was zum Teil auch daran liegen könnte, dass ein vorwiegend weiblicher Teil einer Klasse zum Befragungszeitpunkt weiterführende Schulen besichtigt hatte. Generell lässt sich aber sagen, dass

in der NMS (vormals HS) Burschen den größeren Teil der Schülerschaft ausmachen.

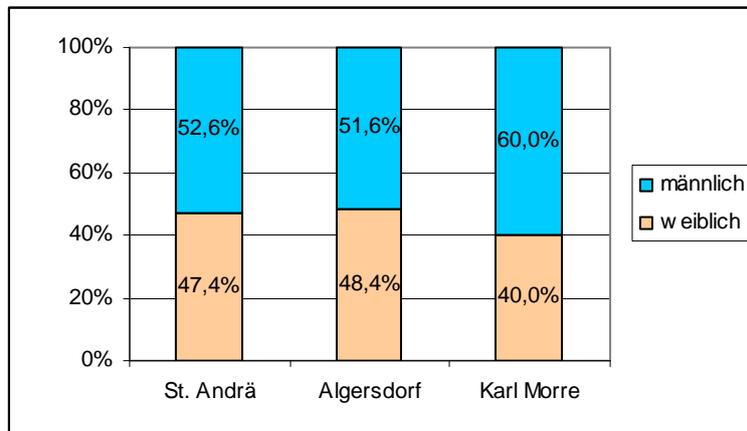


Abbildung 12: Stichprobenzusammensetzung nach Geschlecht und Schule in %

5.2.2 Elternstichprobe

Von den Eltern der 113 befragten SchülerInnen nahmen 78 an der Untersuchung teil, was einer Beteiligung von 69% der Eltern entspricht. Dabei wurden beinahe zwei Drittel der Fragebögen von der Mutter eines Kindes ausgefüllt.

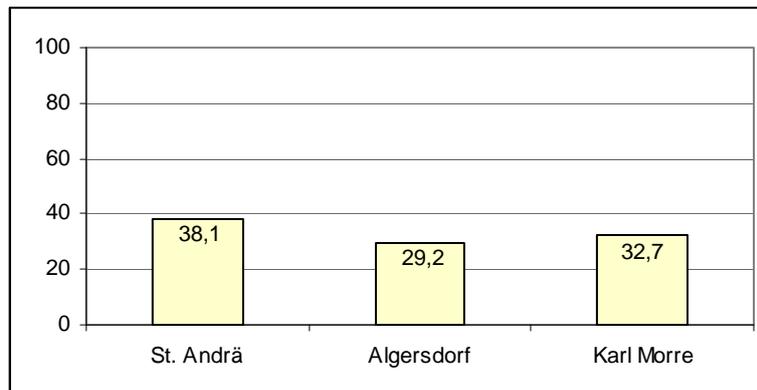


Abbildung 13: Stichprobenzusammensetzung (Eltern) nach Schulen in %

5.3 Datenerhebungs- und Auswertungsmethode

Zum Einsatz kamen zwei verschiedene Fragebögen. In beiden Fragebögen werden neben soziodemografischen Daten auch Fragen zur Schulsozialarbeit (Informiertheit, Umfang und Art des Kontaktes zwischen SozialarbeiterInnen und SchülerInnen bzw. Eltern) gestellt. Der SchülerInnenfragebogen dient außerdem der Operationalisierung der Lebenslagen in einer *sozialen, gesundheitlichen, kulturellen* und *materiellen* Dimension. In Bezug auf die Lebenslagen stellt der Elternfragebogen eine Ergänzung zum SchülerInnenfragebogen dar. Darüber hinaus sollen mit der Erhebung jene Aktivitäten ausfindig gemacht werden, die Schulsozialarbeit auf dem Gebiet der Elternarbeit (Elternfragebogen) und der Arbeit mit SchülerInnen (SchülerInnenfragebogen) setzt.

In einer standardisierten Befragung sollen also zum einen insbesondere sozial benachteiligte Kinder im Schulbetrieb sichtbar und ihre Stellung in Projekten der Schulsozialarbeit deutlich gemacht werden. Zum anderen geht es aber auch darum gemäß der Arbeitsfelder von Schulsozialarbeit (vgl. Wulfers 2001, S. 20ff.) deren Beitrag zum Ausgleich von Benachteiligungen in unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereichen an den Kriterien *Bildungsarbeit, Integration* und *kindliches Wohlbefinden* bzw. *Elterliche Interaktion, Elterliche Einstellung* und *Elterliches Wohlbefinden* zu erheben. Die Begründung dieser Untersuchungsdimensionen ergibt sich daraus, dass

- o Ausgrenzungen aus Peer-Beziehungen und soziale Isolation als eine der schlimmsten Belastungen im Leben eines Kindes bezeichnet werden müssen und erheblich zu Leistungsdefiziten beitragen (vgl. Hössl 2006, S. 493);
- o Bildungsarbeit einen Beitrag zur Verringerung von Ausgrenzungs- und Deklassierungseffekten darstellt und sozialpädagogische Bildungsaktivitäten daran zu messen sein werden, inwiefern und ob sie ihren Adressaten reale Partizipationschancen eröffnen (vgl. Sting 2007, S. 217);
- o der Bildungsbeitrag von Schulsozialarbeit der genaueren Erkenntnis bedarf (vgl. Speck 2007, S. 137f.).

- o die Arbeit mit der Sozialisationsinstanz Familie als immens wichtig bezeichnet werden muss (siehe Theorieteil der Arbeit)

Da wie bereits erwähnt (siehe S. 43) eine Baseline für längsschnittliche Studien geschaffen werden sollte, wurde für die Bereiche *Bildungsarbeit*, *Integration* und *kindliches Wohlbefinden* bzw. *Elterliche Interaktion*, *Elterliche Einstellung* und *Elterliches Wohlbefinden* im Zuge der Fragebogenerhebungen bei SchülerInnen und deren Eltern auch der momentane Ist-Stand erhoben.

Die Befragungen der SchülerInnen dauerten pro Klasse ca. 30 bis 50 Minuten und wurden persönlich von der Autorin dieser Arbeit mit Unterstützung einer Lehrperson (Klassenvorstände) durchgeführt. Die Elternfragebögen wurden mit den Kindern besprochen und danach in einem unverschlossenen Kuvert mit nach Hause gegeben. Innerhalb von zwei Wochen wurden die ausgefüllten Fragebögen der Eltern in nun verschlossenen Kuverts von den Kindern an die jeweiligen Klassenvorstände weitergegeben.

Die Auswertung der Fragebögen erfolgte mittels SPSS 17.0. Eine erste deskriptivstatistische Bearbeitung erfolgte unmittelbar nach Befragung einer Klasse und wurde in Form von klassenspezifischen Rückmeldungen an die Schulen bzw. die Klassen weitergeleitet.

Eine detailliertere Darstellung der Datenaufbereitung und der Datenbearbeitung folgt in Kapitel sechs. Bei der Bildung der Skalen zur gesundheitlichen Dimension (siehe Kapitel sechs) wurde auf den Einbezug zweier Items verzichtet, weil diese aufgrund des zeitlichen Ablaufs der Untersuchung als nicht (mehr) aussagekräftig bezeichnet werden müssen.

6. Datenaufbereitung

Nach einer ersten Faktorenanalyse (rotierte Komponentenmatrix im Anhang) wurden entsprechend der dortigen Ergebnisse Reliabilitätsanalysen pro Faktor berechnet. Im Anschluss an die Reliabilitätsanalyse erfolgte eine Skalenbildung mit PCA-Gewichtung. Skalenwerte sind dabei die Faktorwerte der ersten Hauptkomponente. Für alle Skalen wurden weiter auf Grund der fehlenden Normalverteilung eine Flächen-transformation in eine Stanine-Skala ($AM=5$, $s=2$) durchgeführt (vgl. Röhr/Lohse/Ludwig 1983, S. 85-89). Eine Normalverteilung konnte dadurch trotzdem ausschließlich bei den Skalen *Kontaktqualität des Kindes*, *Gesundheitsvorsorge*, *flexibles Lernverhalten*, *positives Schülerbefinden* und *positives Elternbefinden* erreicht werden.

Aufgrund von Skalen- bzw. Faktorenanalysen im Zuge der Auswertung lässt sich also der Fragebogen in verschiedene empirisch belegte Dimensionen gliedern. Diesen Dimensionen konnten jeweils zwischen 2 und 5 Items zugeordnet werden. Items, die bezüglich ihrer hypothetischen Skala zu wenig trennscharf sind oder die auf den einzelnen Dimensionen zu geringe Ladungen aufweisen, werden bei Bedarf als Einzelitems deskriptivstatistisch ausgewertet. So ergaben sich schließlich die nachfolgend dargestellten Dimensionen in den Bereichen *Lebenslagen* und *Tätigkeitsbereiche der Schulsozialarbeit*:

3 Faktoren zur sozialen Dimension von Lebenslagen

1. *Kontaktqualität des Kindes* (Cronbach- $\alpha= .644$)

- Ich verstehe mich gut mit meinen MitschülerInnen
- Ich werde in der Schule geärgert oder verspottet
- Ich werde in der Schule bedroht oder geschlagen
- Ich komme mit anderen Kindern schnell in Kontakt
- Ich darf andere Kinder mit nach Hause nehmen

2. *Peerkontakte* (Cronbach- $\alpha= .615$)

- Die Freunde unseres Kindes kommen mind. 1 mal im Monat zu uns nach Hause
- Unser Kind hat seinen letzten Geburtstag mit FreundInnen gefeiert
- Unser Kind hat heuer schon einmal bei seinen FreundInnen übernachtet
- Unser Kind hat FreundInnen mit denen es sich auch außerhalb der Schule trifft

3. *Interaktion Kind-Erwachsene* (Cronbach- $\alpha= .537$)

- In der Schule habe ich oft Ärger mit den Lehrerinnen/Lehrern
- Ich komme mit Erwachsenen gut zurecht
- Meine Eltern interessieren sich für das was ich tue

3 Faktoren zur gesundheitlichen Dimension von Lebenslagen

1. *Suchtverhalten* (Cronbach- α = .587)
 - Ich trinke manchmal Alkohol
 - Ich rauche
 - Unser Kind beschäftigt sich täglich mehr als 3 Stunden mit dem Computer und/oder sieht fern
2. *Gesundheitsbefinden* (Cronbach- α = .422)
 - Unser Kind braucht wegen einer Krankheit und/oder eines Unfalls regelmäßig Medikamente
 - Unser Kind klagt über gesundheitliche Probleme
 - Ich fühle mich gesund
3. *Gesundheitsvorsorge* (Cronbach- α = .261)
 - Ich habe keine Probleme mit der Konzentration
 - Bei uns in der Wohnung wird nicht geraucht
 - Unser Kind geht zum Arzt um nicht krank zu werden

4 Faktoren zur kulturellen Dimension von Lebenslagen

1. *flexibles Lernverhalten* (Cronbach- α = .458)
 - Ich kann gut mit neuen Situationen umgehen
 - Ich kann für Probleme leicht Lösungen finden
2. *Unterstützungsleistungen* (Cronbach- α = .559)
 - Unser Kind bekommt Hilfe bei den Hausaufgaben wenn es sie braucht
 - Unser Kind bekommt Hilfe wenn es Probleme mit MitschülerInnen und/oder LehrerInnen hat
3. *extravertiertes Lernverhalten* (Cronbach- α = .197)
 - Unser Kind hat zu Hause einen Internetzugang
 - Ich kann mich schlecht alleine beschäftigen
4. *introvertiertes Lernverhalten* (Cronbach- α = .258)
 - Unser Kind liest in der Freizeit Bücher
 - Unser Kind hatte schon einmal Schwierigkeiten in die nächste Klasse zu kommen

3 Faktoren zur materiellen Dimension von Lebenslagen

1. *Sparen für Wohnen und Mobilität* (Cronbach- α = .606)
 - Unsere Familie muss bei der Kleidung und/oder Essen sparen
 - Unsere Familie wohnt in einer billigeren Gegend
 - Unser Kind muss auf vieles verzichten was sich andere Kinder leisten können
 - Unsere Familie geht mind. 1 Mal im Monat in ein Cafe und/oder in ein Kino
 - Unsere Familie hat ein eigenes Auto
2. *Sach- und Geldmittel für Kinder* (Cronbach- α = .279)
 - Ich habe ein eigenes Fahrrad
 - Ich habe kein eigenes Handy
 - Unser Kind erhält Taschengeld

2 Faktoren zum Tätigkeitsbereich Integration

1. Positive Interaktionen (Cronbach- α = .561)

- Ich habe viele Freunde und/oder Freundinnen an der Schule
- Ich bin gut in die Klassengemeinschaft eingebunden
- Ich treffe mich oft mit Freunden und Freundinnen außerhalb der Schule

2. belastende Interaktionen (Cronbach- α = .171)

- Ich beteilige mich wenig an Aktivitäten, die an der Schule stattfinden
- Meine Streitereien mit MitschülerInnen belasten mich

3 Faktoren zum Tätigkeitsbereich Bildungsarbeit

1. Unterstützung (Cronbach- α = .549)

- Ich werde in der Berufs- und Bildungsberatung unterstützt
- Ich bekomme Unterstützung bei Lernschwierigkeiten

2. Selbstvertrauen (Cronbach- α = .387)

- Ich lerne wie ich einfacher lernen kann
- Ich traue mir selbst nichts zu

3. Einstellung zum Lernen (Cronbach- α = .474)

- Ich habe keine Lust für die Schule zu lernen
- Der Unterricht ist für mich uninteressant

2 Faktoren zum Tätigkeitsbereich Kindliches Wohlbefinden

1. positives Schülerbefinden (Cronbach- α = .624)

- Ich fühle mich in der Klasse wohl
- Die Gestaltung der Schulklasse ist mir wichtig
- Das Verhältnis zwischen mir und den LehrerInnen ist gut
- Ich gehe gerne zur Schule

2. negatives Schülerbefinden (Cronbach- α = .477)

- Das Klassenklima ist nicht so gut
- Ich prügle mich mit den Klassenkameraden

3 Faktoren zum Tätigkeitsbereich Elterliche Interaktion

1. positiver Eltern-Lehrerkontakt (Cronbach- α = .680)

- Ich gehe gerne zu einem Gespräch mit den Lehrerinnen und Lehrern meines Kindes
- Die LehrerInnen meines Kindes unterstützen mich wenn es Probleme gibt
- Ich besuche Elternsprechtage

2. negativer Eltern-Lehrerkontakt (Cronbach- α = .793)

- Ich führe selten ein Gespräch mit den LehrerInnen meines Kindes
- Ich habe wenig Kontakt zu den LehrerInnen

3. Eltern-Elternkontakt (Cronbach- α = .201)

- Ich habe wenig Kontakt zu den anderen Eltern in der Klasse
- Ich unterhalte mich oft mit den anderen Eltern in der Klasse

2 Faktoren zum Tätigkeitsbereich Elterliche Einstellungen

1. positive Einstellungen (Cronbach- α = .778)

- Ich interessiere mich dafür wie es in der Klasse meines Kindes aussieht
- Ich interessiere mich für die Schulbildung meines Kindes
- Ich unterstütze mein Kind beim Lernen
- Eine gute Schulbildung für mein Kind ist mir wichtig

2. negative Einstellungen (Cronbach- α = .772)

- Ich interessiere mich wenig für schulische Angelegenheiten (Elternsprechtage und Elternabende)
- Das was mein Kind in der Schule lernt ist für mich uninteressant
- Ich habe eine negative Einstellung zur Schule

2 Faktoren zum Tätigkeitsbereich Elterliches Wohlbefinden

1. positives Elternbefinden (Cronbach- α = .740)

- Ich fühle mich in der Schule wohl
- Die LehrerInnen meines Kindes verstehen mich
- Das Schulklima insgesamt ist freundlich
- Ich beteilige mich an Aktivitäten die an der Schule stattfinden (Schulfeiern)
- Ich gehe zu den Elternabenden

2. negatives Elternbefinden (Cronbach- α = .730)

- Ich habe das Gefühl nicht in die Schule zu passen
- Ich fühle mich von der Schulgemeinschaft ausgeschlossen

Im Anschluss an die beschriebene Skalenbildung wurde zur Identifikation von Lebenslagen und zur Bildung von Lebenslagengruppen eine Clusteranalyse durchgeführt. Als Distanzmaß wurde die quadrierte Euklidische Distanz gewählt. Als hierarchisches agglomeratives Clusterverfahren kam das Ward-Verfahren zum Einsatz. Die Ergebnisse der Clusteranalyse spiegeln 39% der Fälle ($n= 46$) wieder, da aufgrund von Missings 61% der Stichprobe ($n= 72$) nicht für die Clusteranalyse herangezogen wurde. Das bei der durchgeführten Analyse angeforderte Dendrogramm (siehe Anhang) ließ eine Zwei-Cluster-Lösung zweckmäßig erscheinen.

Cluster 1 zeichnet sich gegenüber Cluster 2 insbesondere durch folgende Punkte aus:

- hohe Kontaktqualität des Kindes zu Gleichaltrigen in der Schule und zu Hause
- mehr gesundheitsbezogenes Vorsorgeverhalten
- das Kind kommt mit Problemen und neuen Situationen besser zurecht

Basierend auf den Analysen und den theoretischen Vorannahmen kann also gesagt werden, dass sich in Cluster 2 jene SchülerInnen befinden, die SchülerInnen des Clusters eins gegenüber als in verschiedenen Dimensionen benachteiligt bezeichnet werden können.

Im Anschluss an die Clusteranalyse wurde eine Diskriminanzanalyse durchgeführt. Der Anteil der nicht erklärten Streuung an der Gesamtstreuung der Diskriminanzwerte beträgt 32% (Wilks-Lambda= .320; $\chi^2_{11} = 43.86$, $p = .000$). Die Gruppentrennung kann als gelungen bezeichnet werden.

7. Forschungsergebnisse

Bei der nun folgenden Darstellung der Forschungsergebnisse werden zuerst jene Lebenslagen vorgestellt, die sich in der gezogenen Stichprobe mit der methodischen Herangehensweise finden haben lassen. Dabei werden entsprechend den bisherigen empirischen Erkenntnissen Familiengrößen, Bildungsabschlüsse der Eltern, Bildungsaspirationen der Kinder und Nationalität als wichtige Hinweise auf die Lebenslage betrachtet und in Beziehung zueinander gesetzt.

Danach geht es in einem weiteren Unterkapitel konkret darum, die Beiträge der Schulsozialarbeit zur Kompensation sozialer Benachteiligungen herauszuarbeiten und insbesondere die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen mit benachteiligten SchülerInnen zu beschreiben.

Das dritte und letzte Unterkapitel wird der Elternarbeit im laufenden Schulsozialarbeitsprojekt von ISOP gewidmet.

7.1 Darstellung der Lebenslagen

In Kapitel sechs wurde die durchgeführte Clusteranalyse erläutert. Es soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass u. a. aufgrund der geringen Stichprobengröße ($n=46$) für die die Clusteranalyse durchgeführt wurde, die hier getätigten Aussagen zum einen nur 39% der gezogenen Stichprobe widerspiegeln und sich zum anderen statistische Signifikanzen auch durch Umkodierungen bzw. Dichotomisierungen nicht nachweisen lassen (z.B. Bildungsabschlüsse der Eltern, Bildungsaspirationen der Kinder, Nationalität und Anzahl der im Haushalt lebenden Kinder) nicht nachweisen lassen.

Cluster 1 kann in mehrer Hinsicht als begünstigte Lebenslage gegenüber Cluster 2 bezeichnet werden. Neben der Tatsache, dass Kinder des Clusters 1 eine bessere Kontaktqualität zu Gleichaltrigen ($AM_{\text{Cluster1}}=6$ vs. $AM_{\text{Cluster2}}=3.83$, $t_{44}=3.6$, $p=.001$) aufweisen, mehr gesundheitsbezogenes Vorsorgeverhalten ($AM_{\text{Cluster1}}=6.25$ vs. $AM_{\text{Cluster2}}=3.44$, $t_{37.14}=5.44$, $p=.000$) zeigen und mit Problemen und neuen Situationen ($AM_{\text{Cluster1}}=6.61$ vs. $AM_{\text{Cluster2}}=3.61$, $t_{37.1}=6.23$, $p=.000$) signifikant besser zu Recht kommen, zeigt die Clusteranalyse weitere interessante

Ergebnisse. So scheint bei den Peerkontakten Qualität vor Quantität zu gehen, denn Kinder des Clusters 2 haben tendenziell mehr Peerkontakte, deren Kontaktqualität aber wie oben beschrieben signifikant hinter den Peerkontakten von Kindern des Clusters 1 bleibt. Darüber hinaus sind auch die Interaktionen zwischen Kindern und erwachsenen Personen positiver in Cluster 1 beschrieben. Kinder des Clusters 1 erhalten weiter sowohl im Hinblick auf Hausaufgaben und soziale Probleme tendenziell mehr Unterstützung. Nachstehende Abbildung verdeutlicht die Cluster zusammenfassend.

Begünstigte Lebenslage (Cluster 1)	Benachteiligte Lebenslage (Cluster 2)
höhere Kontaktqualität der Kinder zu Peers und zu Erwachsenen	Kinder kommen mit Problemen und neuen Situationen schlechter zurecht
mehr gesundheitsbezogenes Vorsorgeverhalten der Familien	Kinder erhalten weniger Unterstützung bei Hausaufgaben und sozialen Problemen

Abbildung 14: Darstellung der Cluster

Die meisten Familien (ca. 40%) der gezogenen Stichprobe stammen aus Österreich, gefolgt von Familien aus Bosnien bzw. der Türkei (jeweils ca. 12%). Die Stichprobe kann mit 16 verschiedenen Nationalitäten als multikulturell bezeichnet werden. Insgesamt ist der prozentuelle Anteil von Personen mit Migrationshintergrund höher in Cluster 1 (ca. 71%), während österreichische Staatsbürger sich fast zu gleichen Hälften auf Cluster 1 und 2 aufteilen (52% vs. 48%). Familien mit Migrationshintergrund machen nur 41% des Clusters zwei aus.

Die Familien der Stichprobe

Die Anzahl der im Haushalt lebenden Kinder wird von den Eltern der SchülerInnen (n=72) mit eins (etwa ein Fünftel der Eltern) bis acht (eine Familie) angegeben, wobei die Häufigkeit der Familien mit über drei Kindern stark absinkt. So haben zwar noch 22 Familien drei Kinder, mit vier Kindern leben aber nur noch 9 Familien. Auch die Zahl der AlleinerzieherInnen ist bei Familien mit einem Kind deutlich höher als bei Mehrkindfamilien. Insgesamt gaben etwa ein Drittel der Eltern an, dass sie als AlleinerzieherInnen leben. Kinderreiche Familien (mehr als zwei Kinder) sind nicht signifikant häufiger im Cluster 2 vertreten als in Cluster 1. Tendenzuell finden sich mehr

AlleinerzieherInnen in der Gruppe der benachteiligten Lebenslage (Cluster 2) als in der Gruppe der begünstigten Lebenslage (Cluster 1). Etwa zwei Drittel der Familien mit mehr als zwei Kindern gehören trotz der Größe dem Cluster 1 an, während bei kleineren Familien mit bis zu zwei Kindern nur etwa 57% als begünstigt zu bezeichnen sind. Da die Zahl der AlleinerzieherInnen bei kleineren Familiengrößen höher ist, scheint es so, dass für die Zugehörigkeit zur begünstigten Lebenslage (Cluster 1) weniger die Anzahl der Kinder als vielmehr die Anzahl der Verdienener in einer Familie ausschlaggebend sind.

Bei den Bildungsabschlüssen (Abb. 15) dominieren Frauen in den niedrigeren (Pflichtschule und Berufsschule/mittlere Schule) und Männer in den höheren Bereichen (Matura und Universität). In etwa einem Drittel der Familien (n=43) haben sowohl Vater als auch Mutter nur einen Pflichtschulabschluss bzw. in einem Fall die Mutter den Abschluss einer mittleren Schule/Berufsschule (14 Familien). In mehr als 40% der Familien (18 Familien) haben entweder beide Eltern eine Berufsschule/mittlere Schule besucht bzw. der Vater eine solche Ausbildung. In 12% der Familien hat zumindest der Vater Matura bzw. in 14% der Familien hat zumindest der Vater ein Studium an einer Universität absolviert.

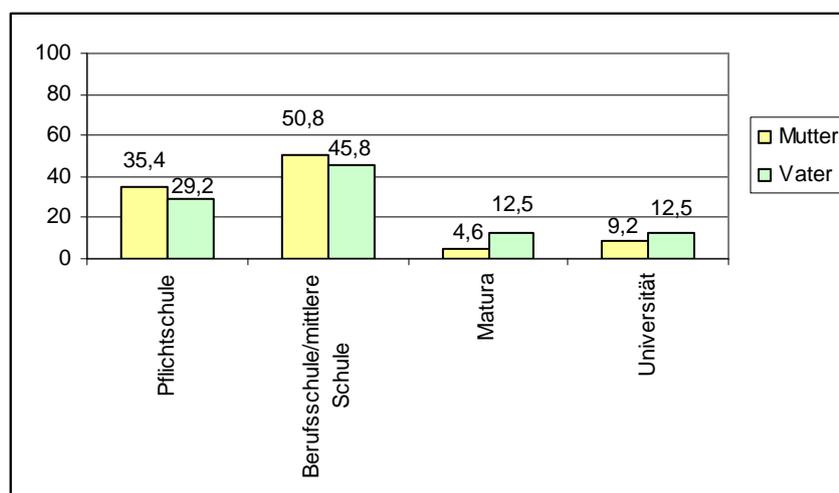


Abbildung 15: Bildungsabschlüsse der Eltern in %

Mittlere Bildungsabschlüsse (Lehre/Berufsschule/mittlere Schule) überwiegen sowohl in Cluster 1 als auch in Cluster 2. Die meisten der rückmeldenden Familien befinden sich unabhängig vom Ausbildungsni-

veau der Mutter und/oder des Vaters ebenfalls in Cluster 1. Auch die Bildungsaspirationen der Kinder lassen sich in der Häufigkeit ihres Auftretens nicht statistisch signifikant den beiden geclusterten Lebenslagen zuordnen. Tendenziell ist es aber schon so, dass Kinder, die zumindest Matura und/oder Studium anstreben, häufiger in Cluster 1 zu finden sind (Abb.16).

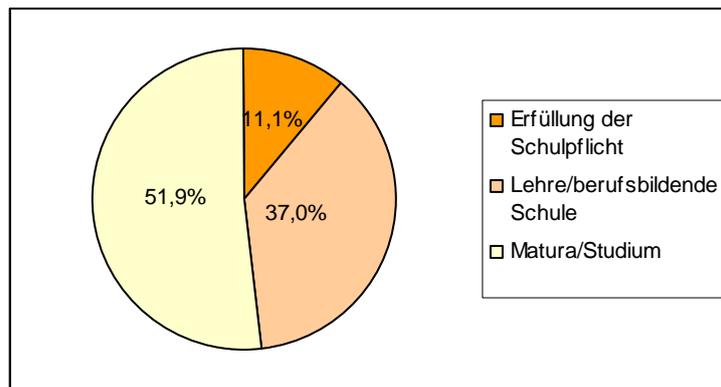


Abbildung 16: Prozentuelle Zusammensetzung des Clusters 1 nach Bildungsaspirationen der Kinder

Von jenen Kindern, die nur die Erfüllung der Schulpflicht anstreben sind mehr als 62% im Cluster 2 zu finden, während sich dieses Verhältnis für Kinder, die zumindest einen mittleren Bildungsabschluss anstreben umgekehrt darstellt (also 62% der Kinder in Cluster 1). Beinahe drei Viertel aller Kinder (ca. 74%), welche zumindest Matura und/oder Studium anstreben lassen sich einer begünstigten Lebenslage (Cluster 1) zuordnen. Generell lässt sich auch sagen, dass die Bildungsabschlüsse der Eltern nicht signifikant mit den Bildungsaspirationen der Kinder korrelieren, aber es ist doch die Tendenz zu erkennen, dass die meisten Kinder einen Bildungsabschluss anstreben, der höher ist als der Bildungsabschluss der Eltern.

Beantwortung der Forschungsfragen:

Welche Lebenslagen zeigen sich bei den SchülerInnen?

Begünstigte Lebenslage (Cluster 1)	Benachteiligte Lebenslage (Cluster 2)
höhere Kontaktqualität der Kinder zu Peers und zu Erwachsenen	tendenziell mehr AlleinerzieherInnen
mehr gesundheitsbezogenes Vorsorgeverhalten der Familien	tendenziell mehr Kinder mit niedrigeren Bildungsaspirationen
Kinder kommen mit Problemen und neuen Situationen besser zurecht	
Kinder erhalten mehr Unterstützung bei Hausaufgaben und sozialen Problemen	

Beantwortung weiterer Forschungsfragen:

Kinderreiche Familien (mehr als 2 Kinder) beschreiben ungünstigere Lebenslagen als kleinere Familien.

Nein, Familien mit mehr als 2 Kindern sind nicht häufiger in Cluster 2 (also der benachteiligten Gruppe) zu finden als kleinere Familien. Ungefähr zwei Drittel der Familien mit mehr als zwei Kindern gehören dem Cluster 1 (begünstigte Lebenslage) an, während dies bei kleineren Familien mit bis zu zwei Kindern nur für etwa 57% ebenfalls zutreffend ist.

AlleinerzieherInnen beschreiben ungünstigere Lebenslagen als andere Familienformen.

Tendenziell finden sich zwar mehr AlleinerzieherInnen in der Gruppe der benachteiligten Lebenslage (Cluster 2) als in der begünstigten Lebenslage (Cluster 1), statistische Signifikanz zeigt das Ergebnis aber nicht. Da die Zahl der AlleinerzieherInnen bei kleineren Familiengrößen höher ist, scheint für die Zugehörigkeit zur begünstigten Lebenslage (Cluster 1) weniger die Anzahl der Kinder als vielmehr die Anzahl der (möglichen) Verdienner ausschlaggebend zu sein.

Kinder der günstigeren Lebenslage haben höhere Bildungsaspirationen.

Die Bildungsaspirationen der Kinder lassen sich in ihrer Höhe nicht statistisch signifikant den Lebenslagen zuordnen. Tendenziell ist es aber schon so, dass Kinder, die zumindest Matura und/oder Studium

anstreben, häufiger in Cluster 1 (begünstigte Lebenslage) zu finden sind.

Familien mit Migrationshintergrund beschreiben ungünstigere Lebensbedingungen als andere Familien.

Nein, Familien mit Migrationshintergrund finden sich nicht häufiger als österreichische StaatsbürgerInnen in Cluster 2 (benachteiligte Lebenslage) oder Cluster 1 (begünstigte Lebenslage). Tendenziell zeigt sich hier eher das gegenteilige Ergebnis - also mehr ÖsterreicherInnen in der Gruppe der benachteiligten Lebenslage und weniger ÖsterreicherInnen in der Gruppe der begünstigten Lebenslage.

7.2 Die Kompensation sozialer Benachteiligungen durch SSA

Dass es an der eigenen Schule Schulsozialarbeit gibt, wissen fast 95% der befragten SchülerInnen, wobei sich der hohe Bekanntheitsgrad der Schulsozialarbeit an allen drei untersuchten Schulen gleichermaßen zeigt. Mehr als zwei Drittel der Kinder fühlen sich auch zumindest gut über die Schulsozialarbeit informiert (vgl. Kap. 7.3, Abb.31). Etwas mehr als ein Fünftel der Kinder bezeichnet den eigenen Informationsstand zur Sozialarbeit an der eigenen Schule als befriedigend. Die Anzahl der Kinder, welche sich nur genügend oder gar ungenügend informiert fühlen ist in der NMS St. Andrä prozentuell am höchsten (7 SchülerInnen), wobei der allgemein hohe Bekanntheitsgrad der Schulsozialarbeit hier nicht vergessen werden darf. Wird der Informationsstand zur Schulsozialarbeit mit genügend oder nicht genügend bewertet, dann stammt diese Wertung ausschließlich von Kindern der begünstigten Lebenslage. Mehr als drei Viertel der Kinder der benachteiligten Lebenslage bewerten ihren subjektiven Informationsstand mit gut bis sehr gut.

Mehr als die Hälfte der SchülerInnen (n=107) in den Schulen hatte bereits Kontakt mit den MitarbeiterInnen der Schulsozialarbeit (Abb.32). In der NMS Algersdorf ist der Anteil der Kinder, die mit den SchulsozialarbeiterInnen Kontakt hatten statistisch signifikant höher als in den beiden anderen Schulen (Abb.17; $\chi^2_{2,n=107} = 6.69$, $p = .035$).

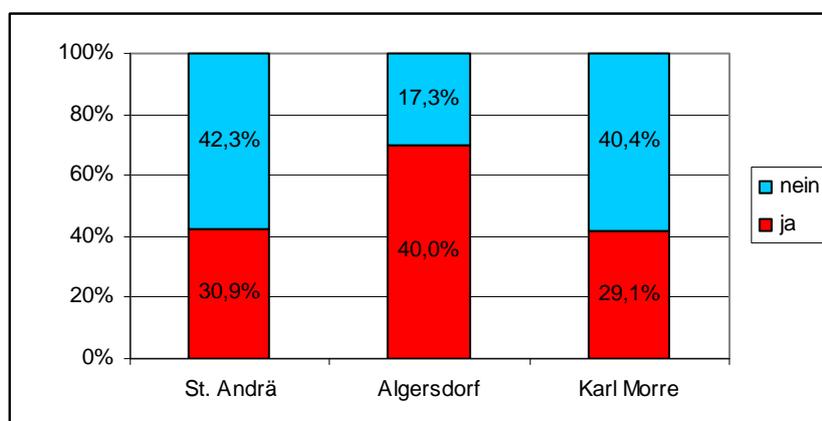


Abbildung 17: Kontakthäufigkeit zur SSA nach Schule in %

Auch ein Vergleich der einzelnen untersuchten Klassen bringt statistisch signifikante Unterschiede bezüglich der Kontakthäufigkeit der SchülerInnen zur Schulsozialarbeit ans Tageslicht ($\chi^2_{4,n=107} = 33.97$, $p = .000$). So hatten die SchülerInnen einer Klasse geschlossen angegeben bereits Kontakt zur SSA gehabt zu haben während von den SchülerInnen einer anderen Klasse nur ein oder eine SchülerIn einen solchen Kontakt angab.

Der Kontakt mit den SchulsozialarbeiterInnen hat für mehr als die Hälfte aller SchülerInnen einen eher losen Charakter (ein- oder zweimalige Treffen), ein Viertel der SchülerInnen gibt aber häufigere Treffen an (mehr als drei, höchstens fünf Treffen) und für etwa ein Fünftel der befragten Kinder und Jugendlichen kann bereits ein intensiverer Kontakt festgestellt werden (Abb.18).

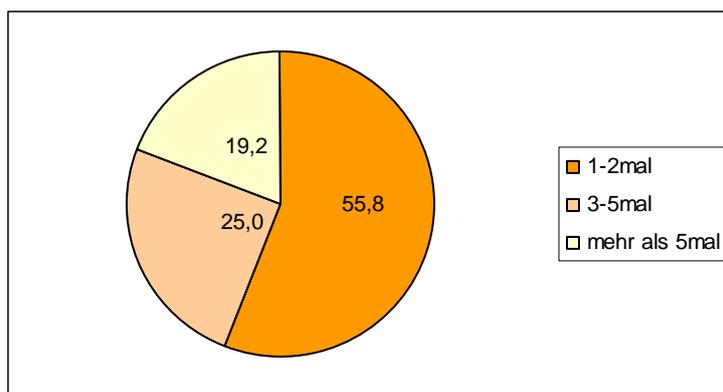


Abbildung 18: Kontaktintensität der SchülerInnen zur SSA in %

Etwa 58% der SchülerInnen gaben an, dass der Kontakt zur Schulsozialarbeit von ihnen selbst ausging bzw. auf eigenen Wunsch stattfand. Nur 10% der SchülerInnenkontakte ergaben sich aus einer Initiative der SozialarbeiterInnen. Ein Fünftel der stattgefundenen Kontakte zwischen SchülerInnen und SchulsozialarbeiterInnen fanden statt, weil mehrere Akteure (SchülerIn, Eltern, LehrerIn, SozialarbeiterIn) es initiierten.

Die Gründe für den Kontakt zur Sozialarbeiterin in der Schule sind vielfältig, in 40% der Fälle waren es aber Probleme im Familien- und Freundeskreis, die die SchülerInnen beschäftigten. Das eigene Verhalten in der Schule war für mehr als ein Viertel der Kinder ein Thema, für 10% der Kinder gab es offene Fragen bzw. Klärungsbedarf

zu Berufs- und Schulplänen und immerhin 8% der SchülerInnen beschäftigte die eigene schulische Leistung.

Nach dieser ersten allgemeinen Darstellung der Beziehung von SchülerInnen zur Schulsozialarbeit, interessiert nun auch, ob und inwiefern es diesbezüglich Unterschiede zwischen den beiden festgestellten Lebenslagenclustern gibt.

Es kann festgestellt werden, dass der Anteil jener SchülerInnen, die wissen, dass es Schulsozialarbeit an ihrer Schule gibt, tendenziell stärker in Cluster 1 vertreten sind. In Cluster 2 sind sich darüber mehr Kinder unschlüssig ob dies so ist. Die Anzahl der Kontakte zu den SchulsozialarbeiterInnen unterscheidet sich aber nicht statistisch signifikant zwischen den Kindern der begünstigten und der benachteiligten Lebenslage. Allerdings ist diesbezüglich festzustellen, dass mehr als zwei Drittel der Kinder, welche intensiveren (also mehr als 5 Kontakte bisher) Austausch mit der Schulsozialarbeit haben, aus Cluster 2 kommen. SchülerInnen der begünstigten Lebenslage (Cluster 1) überwiegen deutlich bei den losereren Kontakten zu MitarbeiterInnen der Schulsozialarbeit (Abb.19). Ein Fünftel der benachteiligten Kinder gibt an, die Schulsozialarbeit bisher mehr als fünf Mal kontaktiert zu haben, während dies nur 5% der begünstigten Kinder angibt.

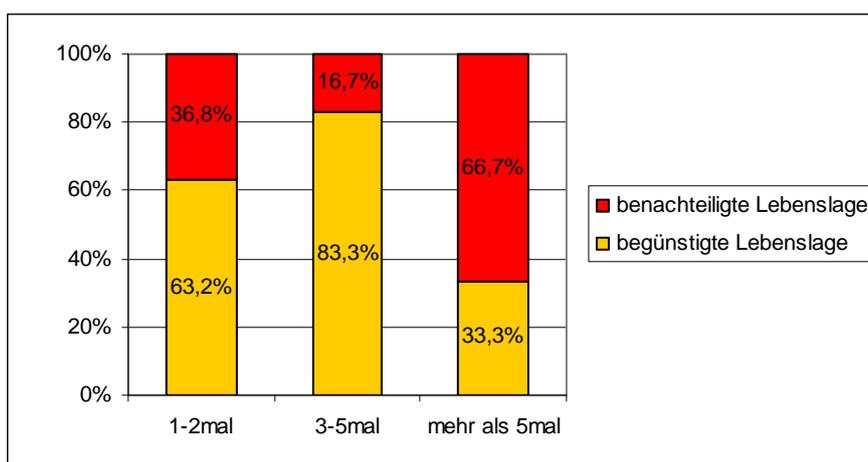


Abbildung 19: Kontaktintensität der SchülerInnen zur Schulsozialarbeit nach Lebenslage

Auffallend ist weiter, dass deutlich weniger als ein Drittel der SchülerInnen aus Cluster 2 den Kontakt zur Schulsozialarbeit aus eigenem Wunsch heraus initiiert haben, zwei Drittel der Kontakte auf Initiative der SozialarbeiterInnen fanden mit den Kindern der benachteiligten Lebenslage statt (Abb.20).

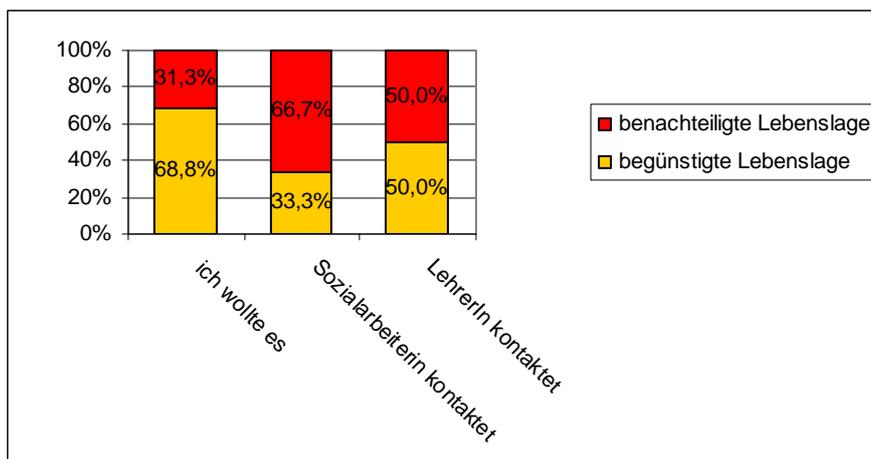


Abbildung 20: Art der Kontaktaufnahme nach Lebenslage

Auch die Gründe für die Kontakte zur Schulsozialarbeit unterscheiden sich deutlich. So überwiegen bei Kindern des Clusters 2 (benachteiligte Lebenslage) eindeutig Aussprachen bezüglich des Verhaltens in der Schule während bei Kindern des Clusters 1 Kontakte wegen sonstiger Probleme (Probleme im Familien- und Freundeskreis) dominieren (Abb.21).

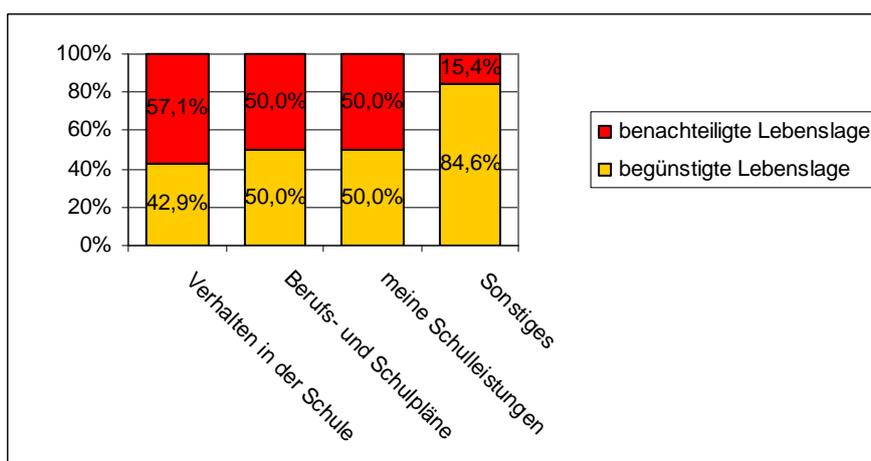


Abbildung 21: Kontaktthemen nach Lebenslage

Beantwortung der Forschungsfragen:

Wie bekannt ist Schulsozialarbeit?

95% der Kinder wissen, dass es Schulsozialarbeit an ihrer Schule gibt, wobei auch mehr als zwei Drittel der Kinder ihren Informationsstand zur Schulsozialarbeit als zumindest gut bezeichnen. Nur vereinzelt (3 SchülerInnen) wird der Informationsstand mit genügend bzw. ungenügend beurteilt. Dieses Urteil stammt dann aber ausschließlich von Kindern die der begünstigten Lebenslage zugehörig sind. Mehr als die Hälfte der teilnehmenden SchülerInnen hatte bereits in der einen oder anderen Weise Kontakt zu den MitarbeiterInnen der Schulsozialarbeit. Diesbezüglich gibt es allerdings große Klassenunterschiede. Es wird sich zeigen, dass Eltern zum einen den Informationsstand und zum anderen auch die Kontakthäufigkeit zur Schulsozialarbeit als deutlich geringer angeben als ihre Kinder.

Die Kontakte der Kinder zur Schulsozialarbeit unterscheiden sich je nach Zugehörigkeit zu einer bestimmten Lebenslage.

Intensiver Kontakt (mehr als 5 Kontakte) lässt sich für etwa ein Fünftel der befragten Kinder feststellen. Insgesamt gaben ca. 58% der SchülerInnen an, der Kontakt zur Schulsozialarbeit hätte auf eigenen Wunsch stattgefunden. Für Kinder der benachteiligten Lebenslage gilt dies weniger oft. Die Treffen oder Aussprachen mit den MitarbeiterInnen der Schulsozialarbeit werden überwiegend durch die SchulsozialarbeiterInnen selbst bzw. die LehrerInnen hergestellt. Auch ist die Zahl der intensiveren Kontakte (siehe oben) für benachteiligte Kinder deutlich höher als für Kinder der begünstigten Lebenslage. Auch die durch die Schulsozialarbeit behandelten Themen unterscheiden sich deutlich nach Zugehörigkeit zur Lebenslagegruppe. Das eigene Verhalten in der Schule dominiert bei benachteiligten SchülerInnen, bei begünstigten SchülerInnen sind es hingegen Familien- und Freundesprobleme.

7.2.1 Kompensationsbereiche der Schulsozialarbeit

Die drei Bereiche welche in diesem Unterkapitel angesprochen werden, beziehen sich auf *Integration*, *Bildungsarbeit* und *kindliches Wohlbefinden*. Alle drei Aufgabenfelder wurden im theoretischen Teil dieser Arbeit als bedeutsam dafür herausgearbeitet, dass ein Ausgleich von sozialen Benachteiligungen durch Schulsozialarbeit überhaupt sinnvoll gelingen kann.

Wir gehen nachfolgend von der deskriptiven Beschreibung der drei Bereiche aus, wie sie sich für die SchülerInnen zum Befragungszeitpunkt dargestellt haben, und betrachten danach die von den Befragten subjektiv wahrgenommenen Veränderungen, die durch die Schulsozialarbeit bereits stattgefunden haben. Dabei werden ebenfalls in allen abgefragten Bereichen (vgl. die beschriebenen Skalen in Kap.6) eventuelle Unterschiede nach Schulen, Geschlecht und Clusterzugehörigkeit berücksichtigt.

Integration

Die Mittelwerte der Items, welche den Faktor *belastende Interaktionen* repräsentieren, sind durchgängig niedriger als die Itemmittelwerte zum Faktor *positive Interaktionen*, woraus sich ein grundsätzlich positives Bild für den Bereich der Integration von SchülerInnen in Schule und Gleichaltrigenumfeld ergibt. Abbildung 22 macht dazu differenziertere Aussagen pro Item möglich.

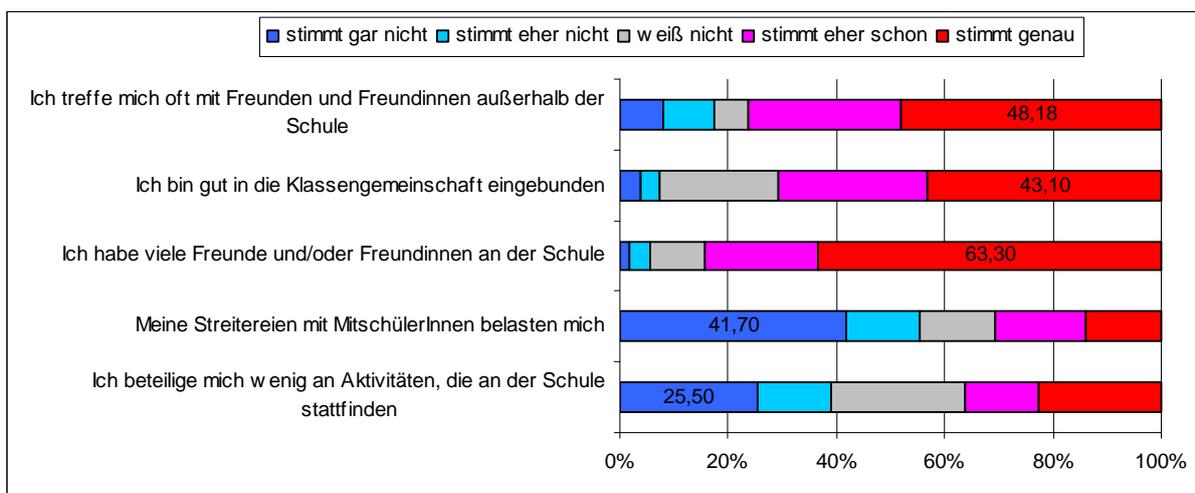


Abbildung 22: SchülerInnensituation im Bereich Integration in %

In Bezug auf *positive Interaktionen* (z-Werte) in der Schule bzw. mit Gleichaltrigen unterscheiden sich die SchülerInnen des Clusters eins statistisch signifikant von SchülerInnen des Clusters zwei ($AM_{\text{cluster1}} = .455$ vs. $AM_{\text{cluster2}} = -.355$, $t_{27.99} = 2.79$, $p = .009$). Die Hypothese, dass SchülerInnen benachteiligter Lebenslagen ein Mehr an Angeboten im konkreten Fall zur Integration in die Klassengemeinschaft benötigen, kann daher bestätigt werden. Nachstehende Grafiken (Abb.23 und Abb.24) verdeutlichen die Veränderungen durch Schulsozialarbeit wie sie von Kindern der beiden verschiedenen Lebenslagenclustern im Bereich *Integration* wahrgenommen werden. Es zeigt sich auch hier, dass Kinder der benachteiligten Lebenslagengruppe solche Veränderungen weniger oft angeben als Kinder der begünstigten Lebenslage.

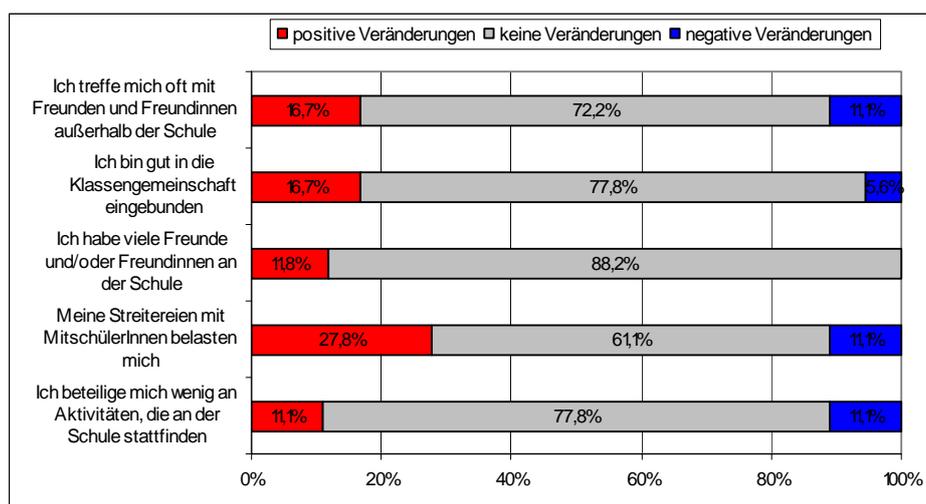


Abbildung 23: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Kinder der benachteiligten Lebenslagegruppe im Bereich Integration

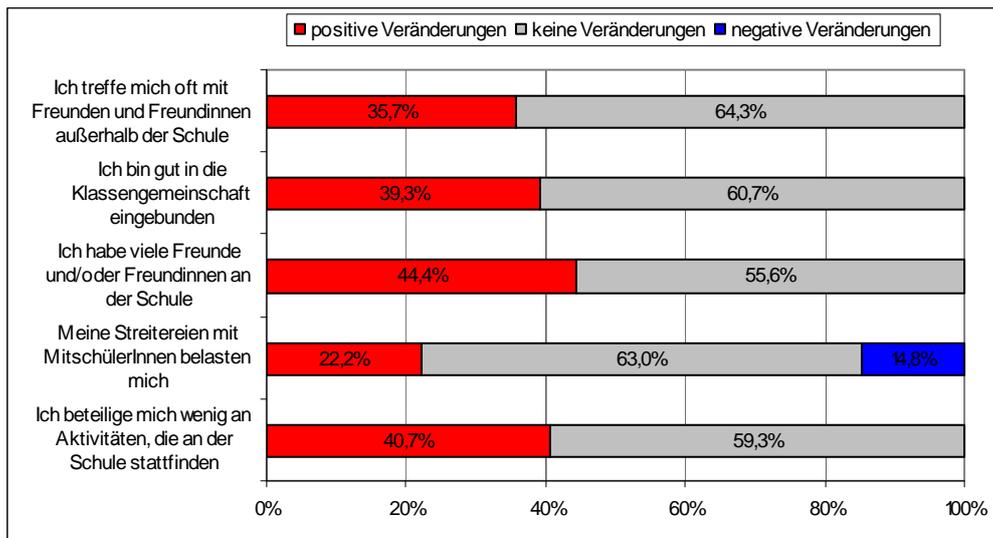


Abbildung 24: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Kinder der begünstigten Lebenslagegruppe im Bereich Integration

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass positive Veränderungen durch die Schulsozialarbeit vor allem von Kindern des Clusters 1 wahrgenommen und angegeben werden. Negative Veränderungen werden deutlich mehr bzw. ausschließlich von SchülerInnen des Clusters 2 angegeben. Von SchülerInnen beider Lebenslagegruppen wird angegeben, dass die Streitereien mit MitschülerInnen nach Installation der Schulsozialarbeit als belastender wahrgenommen werden. Möglicherweise liegt dies aber darin, dass Schulsozialarbeit Konflikte unter den MitschülerInnen thematisiert und bearbeitet, was für SchülerInnen möglicherweise unangenehmer ist als den Konflikt nicht zu reflektieren. Ob Schulsozialarbeit über das Aufgreifen von Konflikten hinaus auch vermag, diese Konflikte im schulischen Kontext auch adäquat zu bearbeiten, kann an dieser Stelle nicht festgestellt werden und müsste noch näher untersucht werden.

Bildungsarbeit

Für den Bereich der *Bildungsarbeit* wird festgestellt, dass sich die Itemmittelwerte für die Faktoren *Unterstützung*, *Selbstvertrauen* und *Einstellung zum Lernen* im Mittelfeld bewegen und sich deshalb insgesamt besehen ein weniger positives Bild von der Situation der SchülerInnen darstellt als dies für den Bereich *Integration* der Fall war. Insbesondere die *Einstellung zum Lernen* ist für viele Schüle-

rInnen nicht geeignet, Freude an Schule und Unterricht zu wecken. Der Bereich Selbstvertrauen ist demgegenüber deutlich positiver ausgeprägt. Abbildung 25 ermöglicht auch hier wieder eine differenziertere Aussage pro Item. Im Vergleich zum Bereich der *Integration* (Abb.22) zeigt die nachstehende Grafik ein indifferenteres Bild zur *Bildungsarbeit*.

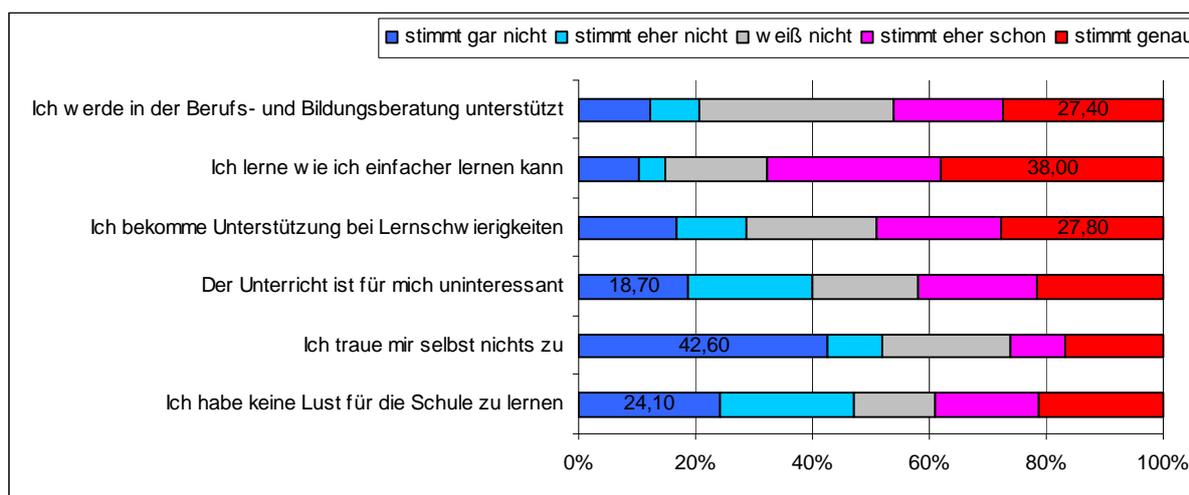


Abbildung 25: SchülerInnensituation im Bereich Bildungsarbeit in %

Ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen Schulen, Geschlecht der SchülerInnen oder Clusterzugehörigkeit konnte für den Bereich *Bildungsarbeit* nicht aufgezeigt werden.

Die folgenden Grafiken (Abb.26 und Abb.27) zeigen jene Veränderungen durch Schulsozialarbeit wie sie von Kindern der beiden verschiedenen Lebenslagenclustern im Bereich *Bildungsarbeit* wahrgenommen werden. Die benachteiligte Lebenslagegruppe gibt dabei deutlich weniger wahrgenommene negative Veränderungen durch Schulsozialarbeit im Bereich *Bildungsarbeit* als im Bereich *Integration* (vgl. Abb.23 und Abb.26) an. Auch das Bild für SchülerInnen des Clusters 1 ändert sich entscheidend für den Bereich der *Bildungsarbeit*. Lediglich die Arbeit am Selbstvertrauen wird von den Kindern der begünstigten Lebenslage nicht als sich negativ durch die Schulsozialarbeit verändernd wahrgenommen (Abb.27). In drei Items werden negative Veränderungen ausschließlich von Kindern des Clusters 1 registriert.

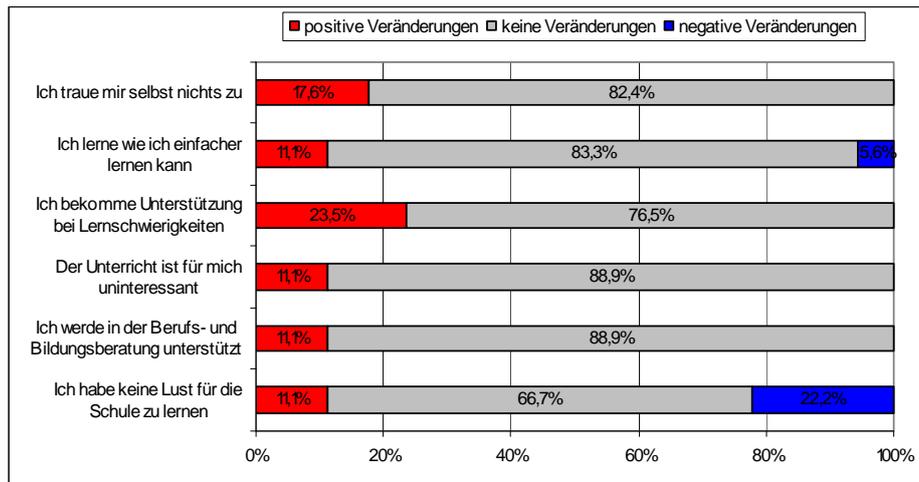


Abbildung 26: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Kinder der benachteiligten Lebenslagegruppe im Bereich Bildungsarbeit

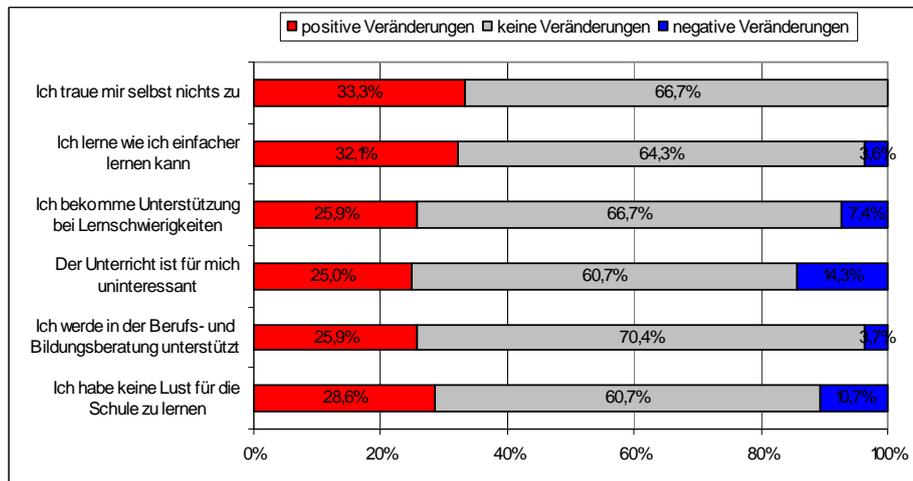


Abbildung 27: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Kinder der begünstigten Lebenslagegruppe im Bereich Bildungsarbeit

Zusammenfassend lässt sich für den Bereich *Bildungsarbeit* sagen, dass sowohl positive als auch negative Veränderungen durch Schulsozialarbeit deutlich öfter von Kindern des Clusters 1 wahrgenommen werden. Für benachteiligte Kinder muss hervorgehoben werden, dass sie hinsichtlich der Unterstützung bei Lernschwierigkeiten vergleichbar häufig positive Veränderungen wahrnehmen wie begünstigte Kinder. Jedoch hat sich bei ihnen auch die Lernunlust durch Schulsozialarbeit erhöht. Möglicherweise wird Schulsozialarbeit von einigen SchülerInnen als Zufluchtsort betrachtet, an dem die Lernunlust ge-

pfllegt werden kann. Für Schulsozialarbeit bedeutet dies, darauf zu achten, in Richtung Lernmotivation vermehrt Angebote zu setzen.

Kindliches Wohlbefinden

Im Bereich *Kindliches Wohlbefinden* ergibt sich aufgrund der Mittelwerte ein durchaus positives Bild. Die betreffenden Fragen im Bereich waren mit eins bis fünf kodiert, wobei fünf volle Zustimmung bedeutet. So geben die SchülerInnen an, sich in der Klasse wohl zu fühlen (AM= 4.3), ein gutes Verhältnis zu den LehrerInnen zu haben (AM= 3.91) und grundsätzlich auch gerne in die Schule zu gehen (AM= 3.31). Prügeleien mit KlassenkameradInnen kommen eher selten vor (negativ gepolt: AM=1.88) und das Klassenklima scheint ebenfalls überdurchschnittlich gut zu sein (negativ gepolt: AM= 2.6). Die nachstehende Grafik (Abb.28) macht wiederum differenziertere Aussagen pro Item möglich.

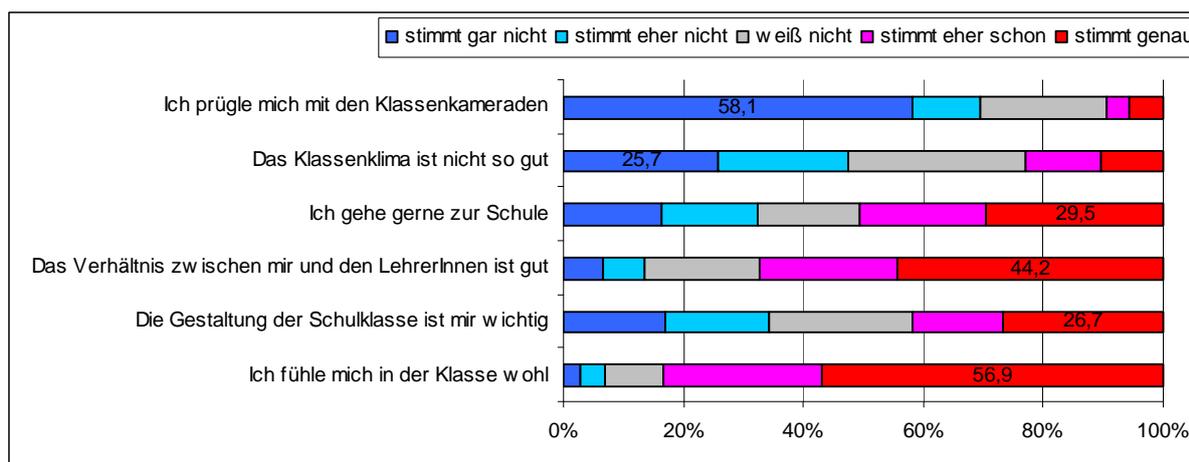


Abbildung 28: SchülerInnensituation im Bereich Kindliches Wohlbefinden in %

Zwar kann hinsichtlich des *kindlichen Wohlbefinden* weder für den positiven Faktor (positives Schülerbefinden) noch für den negativen Faktor (negatives Schülerbefinden, z-Werte) statistisch signifikant nachgewiesen werden, dass es Unterschiede zwischen den Lebenslageclustern gibt, jedoch muss gesagt werden, dass es tendenziell Kinder des Clusters 1 und damit der begünstigten Lebenslagegruppe sind, welche sowohl für das positive als auch für das negative Befinden in der Klasse die höheren Durchschnittswerte erzielen (positives Schülerbefinden: $AM_{\text{cluster1}}=5.46$ vs. $AM_{\text{cluster2}}=4.65$; negatives Schülerbefin-

den: $AM_{\text{cluster1}}=.082$ vs. $AM_{\text{cluster2}}=-.231$). Tendenziell weisen auch Mädchen ein höheres arithmetisches Mittel im Bereich des positiven Befindens als Burschen auf ($AM_{\text{Mädchen}}=5.39$ vs. $AM_{\text{Burschen}}=4.98$) und erzielen für den Faktor negatives Schülerbefinden niedrigere z-Werte ($AM_{\text{Mädchen}}=-.093$ vs. $AM_{\text{Burschen}}=-.067$). Statistisch signifikante Unterschiede hinsichtlich des negativen Schülerbefindens ergaben sich für die Schulen. SchülerInnen der NMS St. Andrä erzielen im Vergleich zur NMS Karl Morre besonders hohe Werte ($AM_{\text{Andrä}}=.027$ vs. $AM_{\text{Morre}}=-.438$; $F_{2,101}=5.84$, $p=.004$). SchülerInnen der NMS St. Andrä fühlen sich also signifikant weniger gut in ihrer Klasse bzw. ihrer Schule als SchülerInnen der NMS Karl Morre.

Nachstehende Grafiken (Abb.29 und Abb.30) verdeutlichen wie in den beiden oberen beschriebenen Bereich zuvor, die Veränderungen durch Schulsozialarbeit wie sie von Kindern der gebildeten Lebenslagecluster im Bereich *Kindliches Wohlbefinden* wahrgenommen werden.

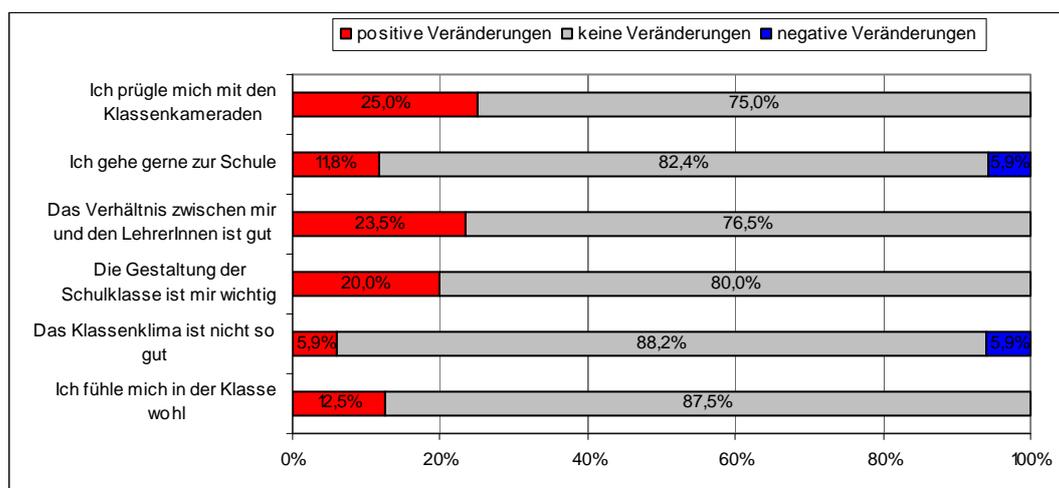


Abbildung 29: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Kinder der benachteiligten Lebenslagegruppe im Bereich Kindliches Wohlbefinden

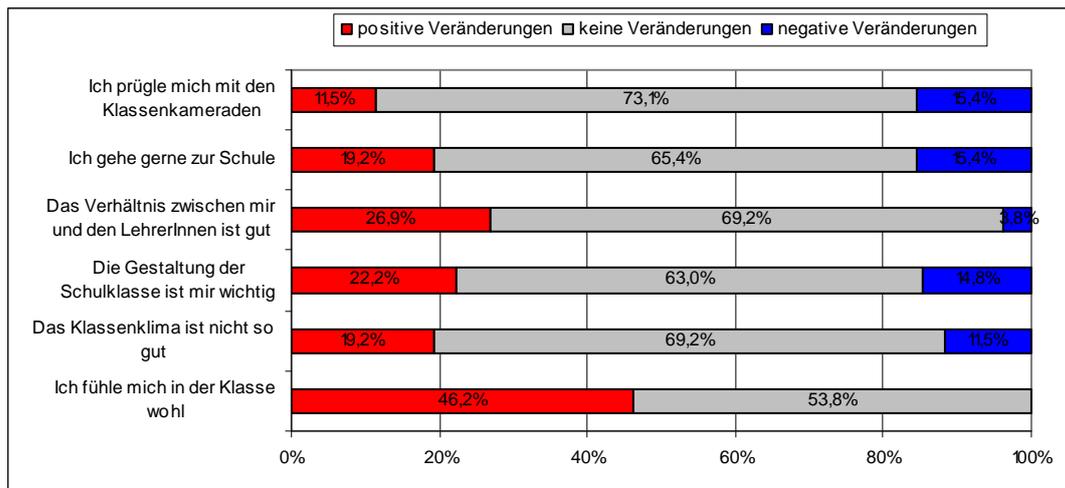


Abbildung 30: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Kinder der begünstigten Lebenslagegruppe im Bereich Kindliches Wohlbefinden

Auch für den Bereich des kindlichen Wohlbefindens lässt sich insgesamt sagen, dass positive und auch negative Veränderungen durch die Schulsozialarbeit vor allem von Kindern des Clusters 1 (begünstigte Lebenslage) angegeben werden.

Beantwortung der Forschungsfragen:

Welchen Beitrag leistet Schulsozialarbeit zur Kompensation sozialer Benachteiligungen?

Kinder der benachteiligten Lebenslage sind signifikant weniger gut in die Klassengemeinschaft integriert, nehmen überdies häufiger negative Veränderungen und weniger positive Veränderungen durch die Schulsozialarbeit wahr als andere Kinder. Auch unter Berücksichtigung der relativ kurzen Laufzeit von Schulsozialarbeit an den Schulen zeigen sich hier doch Tendenzen dahingehend, dass Schulsozialarbeit zum Erhebungszeitpunkt für benachteiligte SchülerInnen noch nicht jenes Mehr an Angeboten gesetzt hatte, das notwendig wäre, um Benachteiligungen, welche sich für die benachteiligte SchülerInnengruppe ergeben, auszugleichen. Im Gegenteil – aufgrund des höheren Anteils an negativen Veränderungen, die benachteiligte SchülerInnen wahrnehmen, ist zu befürchten, dass Schulsozialarbeit die Schere

zwischen begünstigter und benachteiligter SchülerInnengruppe vergrößert.

Für die SchülerInnen lässt sich die indifferente Situation im Bereich Bildung durch die Schlagwörter Lernunlust und Desinteresse am Unterricht kennzeichnen. Sowohl positive als auch negative Veränderungen durch Schulsozialarbeit werden deutlich öfter von begünstigten Kindern wahrgenommen. Was auch hier den Schluss nahe legt, dass Schulsozialarbeit Tendenzen zeigt, benachteiligte Kinder zu wenig anzusprechen. Allerdings ist hervorzuheben, dass gerade die Unterstützung benachteiligter Kinder hinsichtlich Lernschwierigkeiten ein Bereich ist, der im laufenden Schulsozialarbeitsprojekt gut zu gelingen scheint. Aufgrund der gleichzeitig steigenden Lernunlust der SchülerInnen wäre Schulsozialarbeit jedoch gut damit beraten in Richtung Lernmotivation verstärkte Angebote zu setzen.

SchülerInnen der begünstigten Lebenslage fühlen sich in der Klasse wohler, registrieren aber auch sensibler Unruhen im Klassenklima. Und obwohl Veränderungen im Bereich des SchülerInnenbefindens wie auch in den anderen beiden Bereichen (Integration, Bildung) vor allem für begünstigte Kinder spürbar sind, sind für benachteiligte Kinder positive Veränderungen am häufigsten im Bereich des Wohlbefindens (im Vergleich zu Integration und Bildung) wahrnehmbar. Interessant ist, dass sich für Kinder der begünstigten Lebenslage im Bereich Wohlbefinden die häufigsten negativen Veränderungen aufgetan haben. Auch hier bleibt näher zu klären woran dies liegen könnte. Jedenfalls scheint es Schulsozialarbeit aus unbekanntem Gründen hier besser zu gelingen, benachteiligte SchülerInnen zu erreichen und die Kluft zwischen Benachteiligung und Begünstigung zu minimieren.

7.3 SSA und Elternarbeit

Eltern fühlen sich nicht nur deutlich schlechter über SSA informiert als ihre Kinder (Abb.17), sie haben auch weniger Kontakt zu den MitarbeiterInnen der SSA (Abb.18).

Knapp ein Viertel der rückmeldenden Eltern (n=69) fühlt sich nicht genügend über die Schulsozialarbeit an der Schule des Kindes informiert. Während sich bei den SchülerInnen (n=106) deutlich mehr als zwei Drittel zumindest gut informiert fühlen, wird derselbe subjektiv gute Informationsstand nur von etwas mehr als einem Drittel der Eltern angegeben.

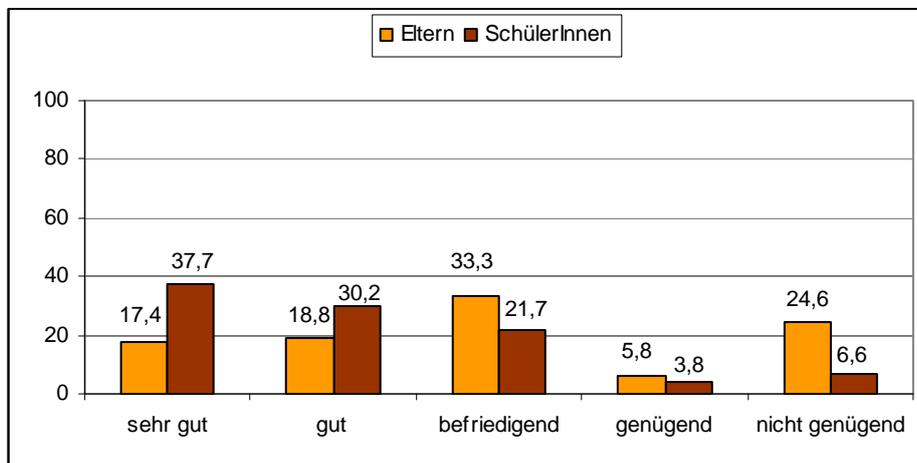


Abbildung 31: Wie gut fühlen Sie sich über die SSA informiert? in %

Dass es Schulsozialarbeit an der Schule ihres Kindes gibt, wissen ca. 85% der Eltern (n=76), 13% sind sich diesbezüglich nicht sicher. Nur wenige der rückmeldenden Eltern (13%) gaben außerdem an, bereits Kontakt mit der Schulsozialarbeit gehabt zu haben.

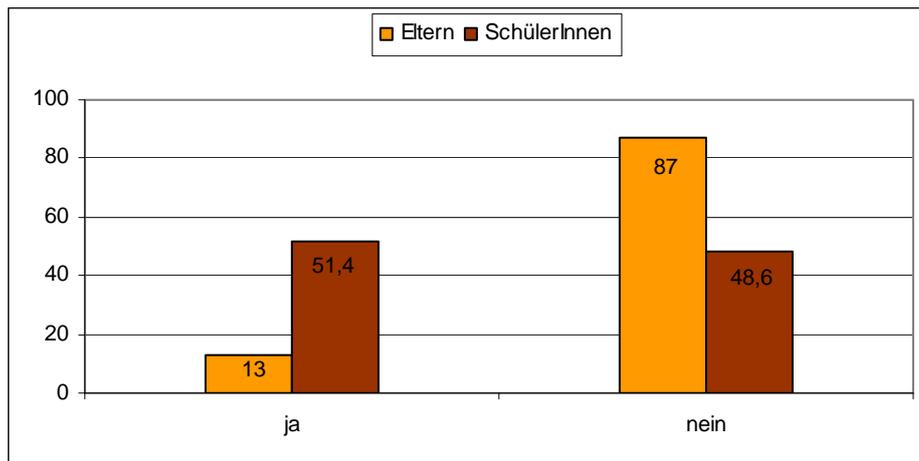


Abbildung 32: Hatten Sie bereits Kontakt zu den SchulsozialarbeiterInnen? in %

Von diesen 10 Eltern hatten 9 ein bis zwei Mal und in einem Fall drei bis fünf Mal Kontakt mit den MitarbeiterInnen der Schulsozialarbeit. In 80% der Elternkontakte zur Schulsozialarbeit fanden diese persönlich statt. Telefonische Kontakte waren die Ausnahme. Die Eltern gaben weiter an, dass diese Kontakte vor allem aus ihrem eigenen Antrieb oder dem Antrieb ihrer Kinder heraus stattfanden. Inhaltliche Themen der Kontakte zwischen Eltern und SchulsozialarbeiterInnen waren Familienprobleme und gesundheitliche Probleme des Kindes (sonstige Probleme). In den wenigsten Fällen ging es um die Schulleistungen (2 Nennungen) oder das Verhalten (3 Nennungen) des eigenen Kindes.

7.3.1 Aufgabenbereiche in der Elternarbeit

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde die Elternarbeit als eines der wichtigsten Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit identifiziert, u. a. um den sogenannten Passungskonflikt wie er sich für Kinder aus benachteiligten Lebenslagen ergibt, zu reduzieren. Die drei Bereiche, welche in diesem Unterkapitel analysiert werden, beziehen sich auf die *Elterliche Interaktion*, *Elterliche Einstellungen* und das *Wohlbefinden der Eltern*. Diese drei Bereiche stellen natürlich nur ein kleines Spektrum der Arbeit mit Eltern dar, wie sie von Schulsozialarbeit geleistet werden müsste.

Ausgehend von einer Analyse der Situation, wie sie sich für die Eltern zum Befragungszeitpunkt in den drei Bereichen dargestellt hat, betrachten wir danach die von den Befragten subjektiv wahrgenommenen Veränderungen, die durch die Schulsozialarbeit bereits stattgefunden haben. Dabei werden ebenfalls in allen abgefragten Bereichen (vgl. die beschriebenen Skalen in Kap.6) eventuelle Unterschiede nach Schulen, Geschlecht und Clusterzugehörigkeit berücksichtigt.

Elterliche Interaktion

Aus den Mittelwerten der Items (z-Werte), welche die Faktoren *positiver Eltern-Lehrerkontakt*, *negativer Eltern-Lehrerkontakt* und *positiver Eltern-Elternkontakt* repräsentieren, lässt sich schließen, dass das Verhältnis und die Kontakte zwischen Eltern und LehrerInnen grundsätzlich positiv behaftet sind, während sich hingegen zwischen den Eltern wenig Kontakt abspielt. Nachstehende Grafik (Abb.33) verdeutlicht dies und ermöglicht differenziertere Aussagen pro Item. AlleinerzieherInnen geben dabei weniger positive Eltern-Lehrerkontakte ($AM_{\text{Allein}} = -.558$ vs. $AM_{\text{trad}} = .263$, $t_{60} = -3.17$, $p = .002$) an. Es ist aber gerade im Bezug auf die positiven Eltern-Lehrerkontakte nicht die begünstigte Lebenslage, welche diese äußert ($AM_{\text{cluster1}} = -.054$ vs. $AM_{\text{cluster2}} = .518$, $t_{39.09} = -2.17$, $p = .036$). Vielmehr scheint die benachteiligte Lebenslagegruppe positivere Kontakte zu den LehrerInnen ihrer Kinder verzeichnen zu können. Möglicherweise liegt dies am selbstbewussteren Auftreten und weniger fremdbestimmten Verhalten der Personen der begünstigten Lebenslage.

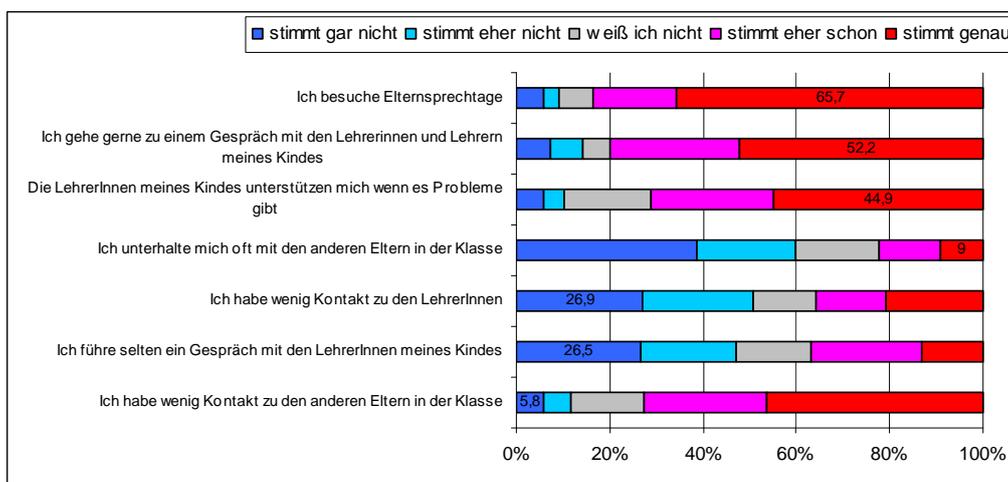


Abbildung 33: Elternsituation im Bereich Interaktion in %

AlleinerzieherInnen haben im Bereich *Interaktion* tendenziell die schlechteren Werte, was bedeutet, dass sie weniger Kontakte zu anderen Eltern haben und die Kontaktqualität niedriger ist. Für die beiden Lebenslagencluster haben die Analysen weniger positive Eltern-Lehrerkontakte für Cluster 1 ergeben, dafür aber auch eine bessere Interaktion mit den Eltern anderer Kinder.

Nachstehende Grafiken (Abb.34 und Abb.35) verdeutlichen die Veränderungen durch Schulsozialarbeit wie sie von Eltern der beiden verschiedenen Lebenslagenclustern im Bereich *Interaktion* wahrgenommen werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass positive wie auch negative Veränderungen durch die Schulsozialarbeit vor allem von Eltern der begünstigten Lebenslagegruppe wahrgenommen und angegeben werden. Eltern der benachteiligten Lebenslagegruppe nehmen ausschließlich Verbesserungen des Kontaktes zu den LehrerInnen ihres Kindes wahr.

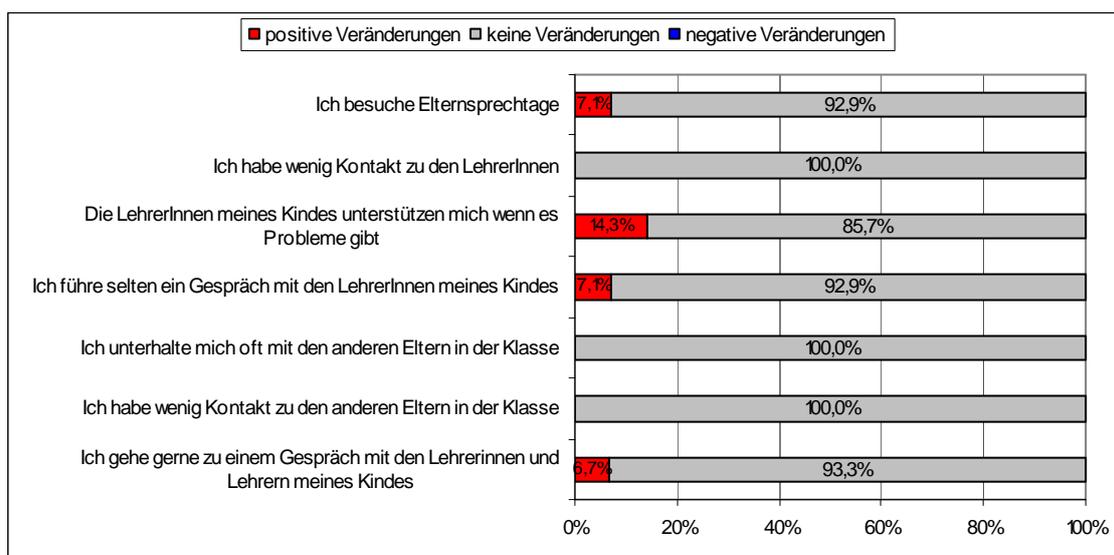


Abbildung 34: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Eltern der benachteiligten Lebenslagegruppe im Bereich Interaktion

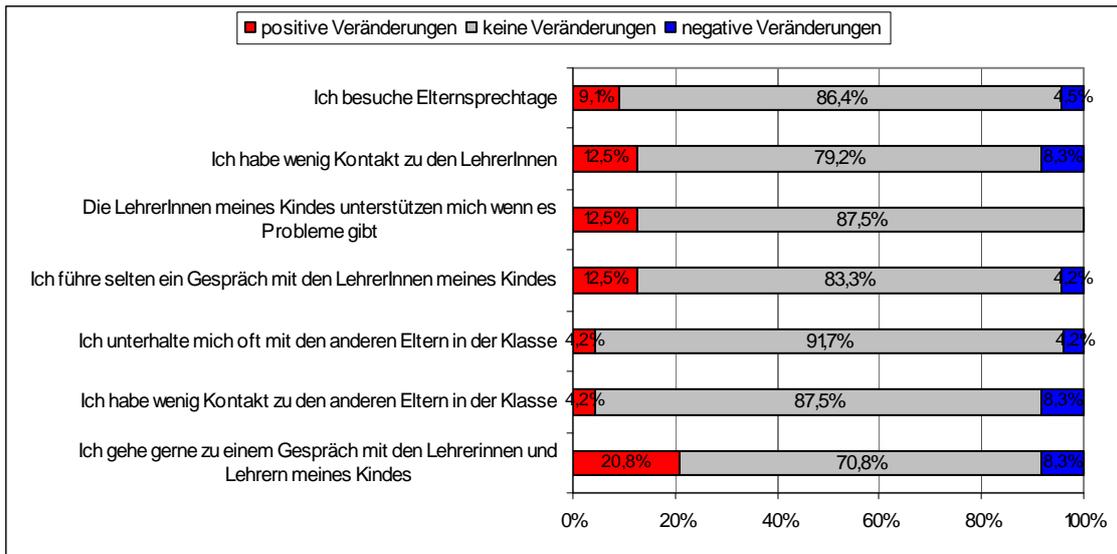


Abbildung 35: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Eltern der begünstigten Lebenslagegruppe im Bereich Interaktion

Elterliche Einstellungen

Die Mittelwerten jener Items (z-Werte), welche die Faktoren *positiver Einstellungen* und *negative Einstellungen* bilden, ergeben gemeinsam ein sehr positives Bild für die untersuchten Schulen. Negative Einstellungen zur Schule und zum Unterricht finden sich wenig. Es kann also darauf geschlossen werden, dass die Eltern grundsätzlich an Bildung für das eigene Kind und an dem was im Unterricht vermittelt wird, interessiert sind. Nachstehende Grafik (Abb.36) zeigt diesen Sachverhalt für die einzelnen Items der Faktoren noch einmal sehr deutlich.

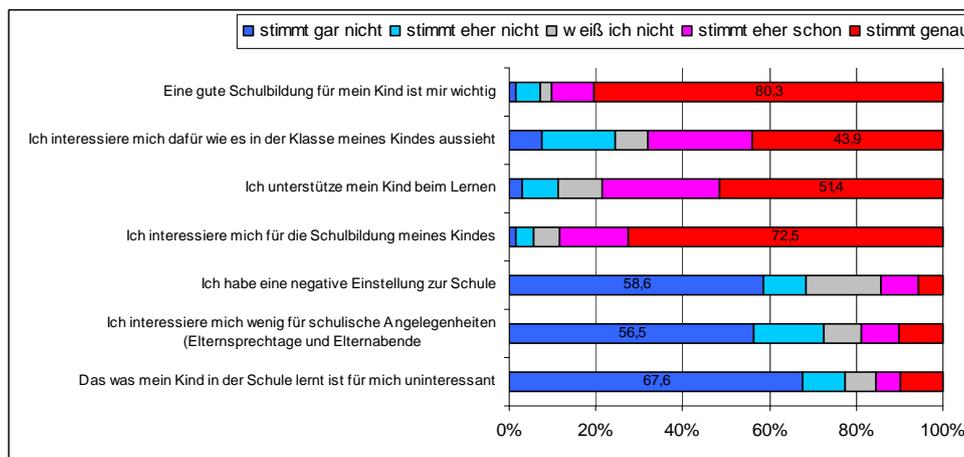


Abbildung 36: Elternsituation im Bereich Einstellungen in %

Dabei sind AlleinerzieherInnen bezüglich Schule und Unterricht weniger positiv eingestellt ($AM_{\text{Allein}} = -.471$ vs. $AM_{\text{trad}} = .202$, $t_{59} = -2.45$, $p = .017$), d.h. das Thema Schulbildung interessiert weniger und die Kinder werden weniger beim Lernen unterstützt. Tendenziell interessieren sich AlleinerzieherInnen auch weniger für Lerninhalte und für schulische Angelegenheiten wie Elternabende. Eltern der begünstigten Lebenslage sind tendenziell positiver gegenüber Schule und Unterricht eingestellt.

Im Bereich der elterlichen Einstellungen zur Bildung allgemein und Schule und Unterricht im Besonderen nehmen mehr Eltern (im Vergleich zum Bereich der Interaktion) des Clusters 2 (benachteiligte Gruppe) positive Veränderungen durch Schulsozialarbeit wahr. Wie es in der Klasse der SchülerInnen aussieht, interessiert Eltern der benachteiligten Lebenslagegruppe dabei aber weniger – ganz im Gegenteil zu Eltern der begünstigten Lebenslagegruppe. Auch dass sich nichts verändert hat, konstatieren wesentlich mehr Eltern des Clusters 1 (begünstigte Gruppe).

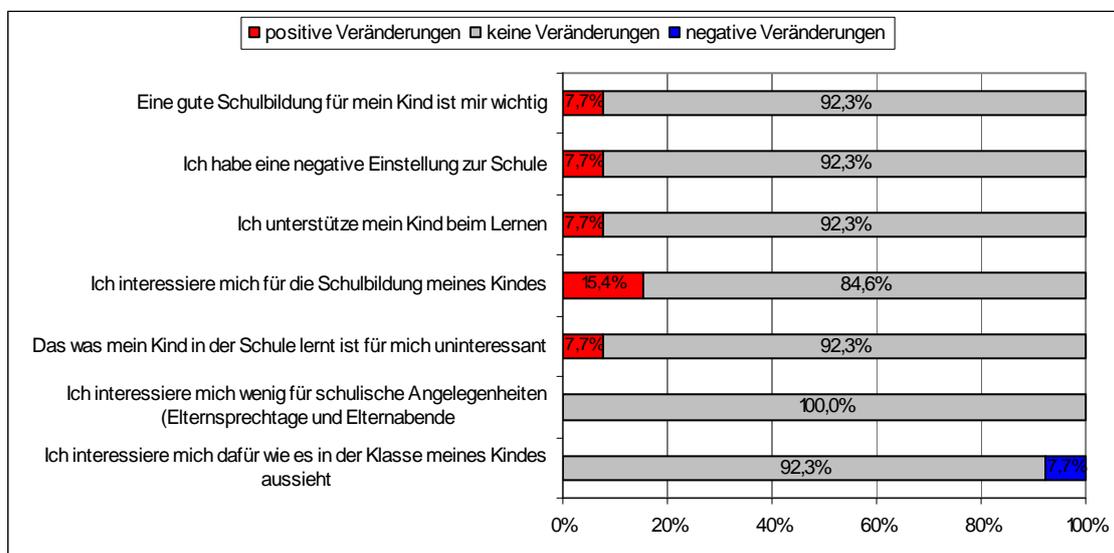


Abbildung 37: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Eltern der benachteiligten Lebenslagegruppe im Bereich Einstellungen

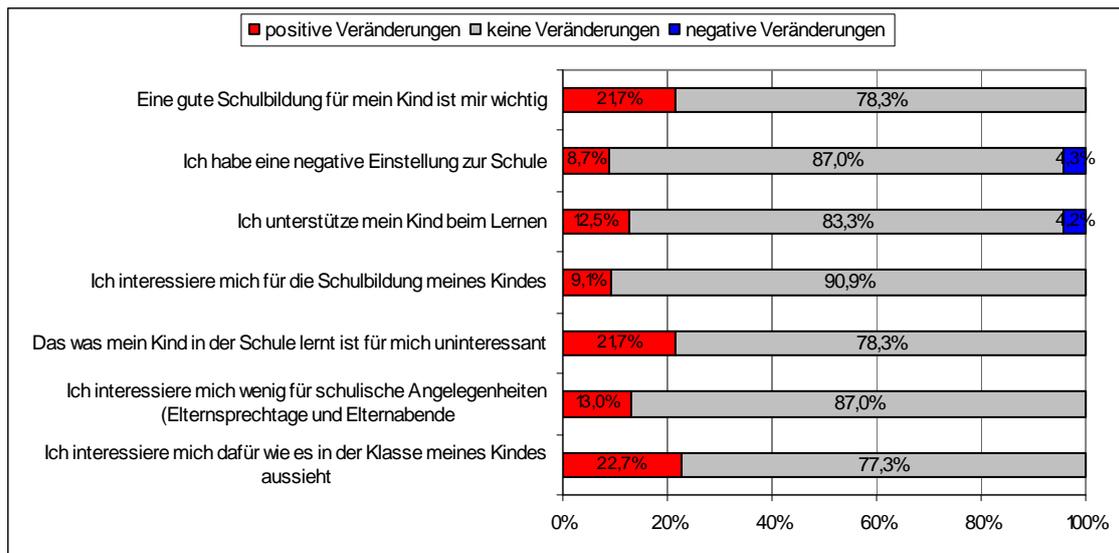


Abbildung 38: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Eltern der begünstigten Lebenslagegruppe im Bereich Einstellungen

Wohlbefinden der Eltern

Ein etwas weniger positives Bild als es sich im Bereich *Elterliche Einstellungen* gezeigt hat, ergibt sich für das Befinden der Eltern an den Schulen. Aus den Mittelwerten der Items (z-Werte), welche die Faktoren *positives Elternbefinden* und *negatives Elternbefinden* repräsentieren, kann geschlossen werden, dass Eltern sich an den untersuchten Schulen grundsätzlich wohl und sich außerdem von den LehrerInnen ihrer Kinder verstanden fühlen. Das Gefühl nicht in die Schule zu passen, haben etwa 16% der befragten Eltern, weitere 16% äußerten sich zu dieser Frage ausweichend (ich weiß nicht). 10% der Eltern fühlen sich außerdem von der Schulgemeinschaft ausgeschlossen und auch hier sind mehr als ein Viertel der Befragten (ca. 28%) der Beantwortung der Frage ausgewichen. Dies deutet auf eine doch nicht zu unterschätzende Anzahl an Eltern hin, die mit dem Gefühl der Isolation bzw. Exklusion konfrontiert sind. Differenzierte Aussagen zu den einzelnen Items ermöglicht Abbildung 39.

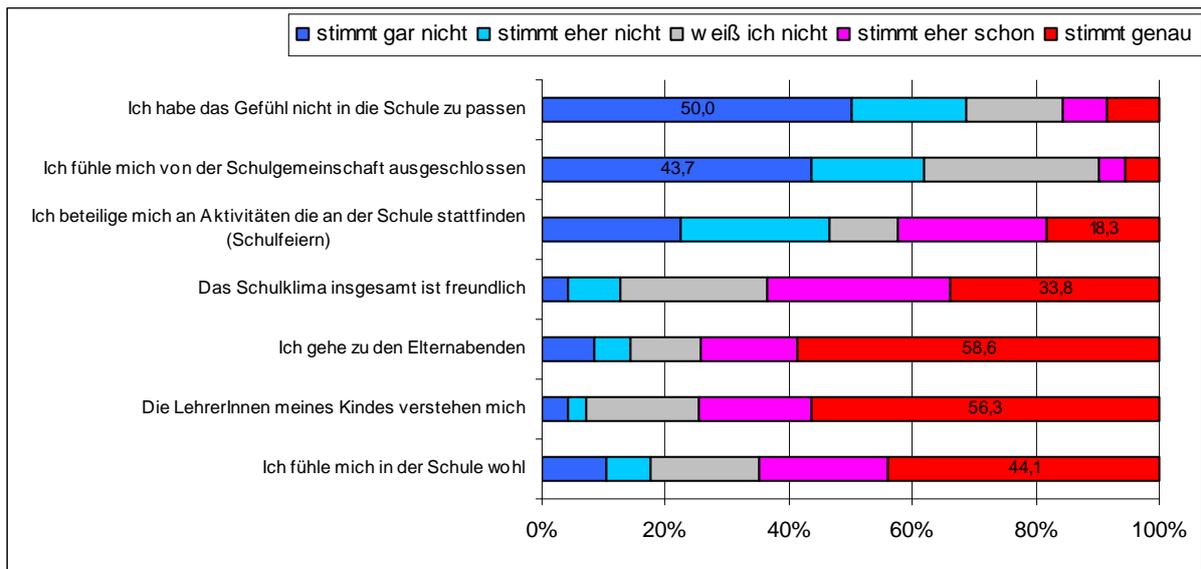


Abbildung 39: Elternsituation im Bereich Wohlbefinden in %

AlleinerzieherInnen fühlen sich an der Schule weniger wohl und beteiligen sich weniger an Aktivitäten, haben aber gleichzeitig auch weniger das Gefühl von der Schulgemeinschaft ausgeschlossen zu sein. Eltern des Clusters 1 fühlen sich tendenziell wohler an der Schule als Eltern des Clusters 2.

Grafik 40 macht deutlich, dass Eltern in der benachteiligten Lebenslagegruppe generell kaum Veränderungen durch Schulsozialarbeit im Bereich Wohlbefinden wahrnehmen. Manche dieser Eltern beteiligen sich gar noch weniger an schulischen Aktivitäten, wobei die Gründe dafür unbekannt bleiben.

Die Eltern von SchülerInnen des Clusters 1 konstatieren deutlich mehr positive aber auch negative Veränderungen in ihrem Befinden an der Schule (Abb. 41). Besonders auffallend ist der Anteil an negativen Veränderungen hinsichtlich der Passung zur Schulgemeinschaft bzw. des Ausschlusses. Nachdem aus Abbildung 39 schon hervorgeht, dass Isolation bzw. Exklusion ein Thema für einen Teil der Eltern darstellt, kann hier ein Aufgabenfeld von Schulsozialarbeit identifiziert werden, dass von den MitarbeiterInnen der Schulsozialarbeit möglicherweise bis jetzt noch nicht wahrgenommen wurde.

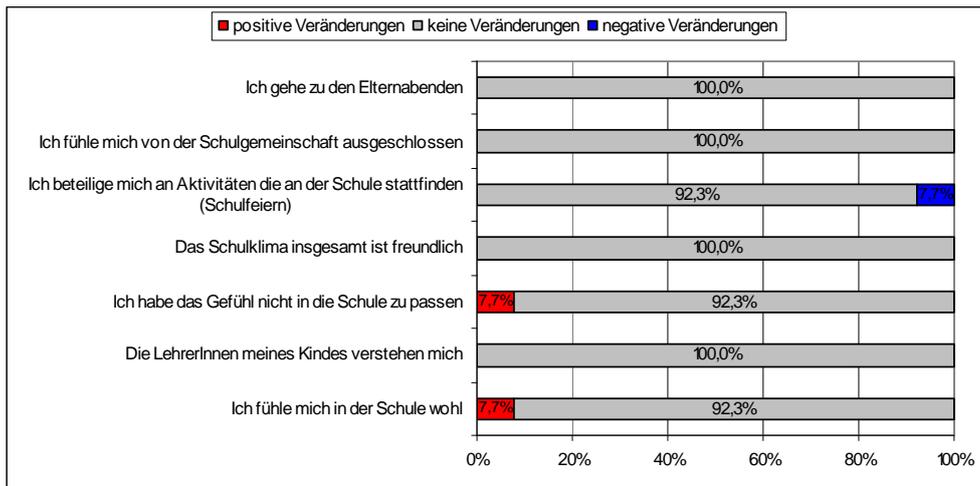


Abbildung 40: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Eltern der benachteiligten Lebenslagegruppe im Bereich Wohlbefinden

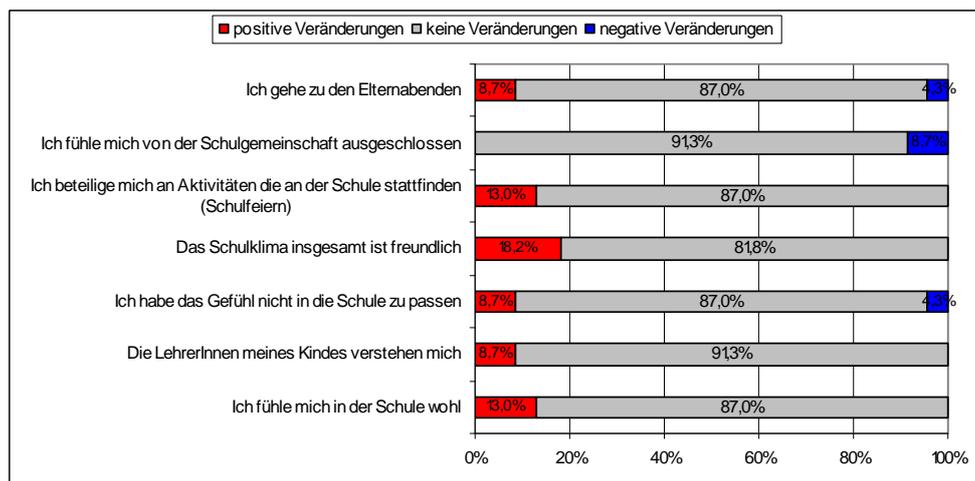


Abbildung 41: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Eltern der begünstigten Lebenslagegruppe im Bereich Wohlbefinden

Beantwortung der Forschungsfragen:

Welchen Stellenwert hat Elternarbeit im laufenden Projekt der Schulsozialarbeit?

Eltern fühlen sich über Schulsozialarbeit deutlich schlechter informiert als ihre Kinder und nur vereinzelt gab es Kontakt zu den MitarbeiterInnen der Schulsozialarbeit.

Für den Bereich der elterlichen Integration kann gesagt werden, dass die Eltern-LehrerInnenkontakte grundsätzlich positiv sind während innerhalb der Elternschaft kaum Kontakte zu bestehen scheinen. Für die beiden Lebenslagencluster haben die Analysen weniger positive Eltern-Lehrerkontakte für Cluster 1 (benachteiligte Lebenslage) ergeben, dafür aber eine bessere Interaktion mit den Eltern anderer Kinder.

Eltern sind im Allgemeinen an der Bildung ihres Kindes interessiert und haben eine positive Einstellung zu Schule und Unterricht. Eltern fühlen sich an den Schulen grundsätzlich wohl wobei dies weniger für AlleinerzieherInnen und Eltern der benachteiligten SchülerInnengruppe so ist. Überhaupt fallen AlleinerzieherInnen durch ein distanzierteres Verhältnis zur Schule auf und scheinen auch im Bereich Integration benachteiligt zu sein.

Veränderungen werden über alle Bereiche hinweg nur marginal wahrgenommen, Eltern der benachteiligten SchülerInnengruppe nehmen noch deutlich weniger Veränderungen wahr. Insgesamt lassen der geringe Informationsgrad der Eltern, die nur vereinzelt stattgefundenen Kontakte zwischen Eltern und Schulsozialarbeit sowie die geringe Wahrnehmung von Veränderungen auf eine fast gänzlich fehlende Elternarbeit schließen, was als höchst kritisch zu bewerten ist. Wenn Eltern von Schulsozialarbeit profitieren (und damit auch die Kinder) dann handelt es sich vorwiegend um Eltern der begünstigten SchülerInnengruppe.

8. Einblicke und Ausblicke

Die in der vorliegenden Arbeit durchgeführte Clusterbildung in begünstigte und benachteiligte Lebenslagen hat gezeigt, dass die Begünstigung in der gezogenen Stichprobe vor allem auf der sozialen Dimension zu finden ist. Hier geht es weniger um die Anzahl der Kontakte zu Peers und Erwachsenen als vielmehr um die Tiefe der Kontakte - also Qualität vor Quantität. Dass die soziale Dimension die entscheidenden Unterschiede zwischen begünstigt und benachteiligt ausmacht, wird u.a. auch dadurch bestätigt, dass SchülerInnen des Clusters 2 signifikant weniger positive Interaktionen in der Klasse bzw. mit Peers angeben.

Signifikante Unterschiede zwischen den Lebenslagen finden sich auch auf gesundheitlicher und kultureller Dimension während die materielle Dimension zwischen den Lebenslagen nur tendenziell variiert. Es gilt hierbei jedoch darauf hinzuweisen, dass die Faktoren der materiellen Dimension teilweise hochsignifikant mit den Faktoren der sozialen, kulturellen und auch gesundheitlichen Dimension korrelieren. Interessant ist vor allem, dass Kinder des begünstigten Clusters besser mit neuen Situationen und Problemen zu Recht kommen. Dieses flexible Verhalten könnte z. B. auf günstigeren Copingstrategien beruhen und den Kindern Vorteile in unterschiedlichen Situationen verschaffen. Eines darf bezüglich der in der Arbeit identifizierten zwei Lebenslagen aber nicht vergessen werden. Wäre die Stichprobe der Untersuchung u. a. auch an Gymnasien gezogen worden, ist davon auszugehen, dass die hier sogenannte begünstigte Lebenslage benachteiligt gegenüber mindestens einer neuen Lebenslage (gebildet vermutlich vorwiegend durch GymnasiastInnen) wäre.

Wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit noch auf die Bedeutung von Bildungsarbeit, Elternarbeit und ein Mehr an Angeboten (gezielte Ungleichheit) aufmerksam gemacht, müssen die aufgefundenen Ergebnisse skeptisch betrachtet werden, was den Beitrag der Schulsozialarbeit zur Kompensation sozialer Benachteiligungen betrifft. Selbst unter Beachtung der noch geringen Projektlaufzeit an den untersuchten Grazer Schulen gibt es deutliche Tendenzen, die darauf hinweisen, dass

- o von den Maßnahmen und Angeboten der Schulsozialarbeit vornehmlich die begünstigte Schülerlage profitieren kann, d.h. die besondere Berücksichtigung der benachteiligten SchülerInnen fehlt in den überwiegenden Bereichen (speziell im Bereich Integration);
- o sich ein Mehr an Angeboten für benachteiligte SchülerInnen nur in einzelnen Bereichen wie der Unterstützung bei Lernschwierigkeiten bzw. im Bereich kindliches Wohlbefinden annehmen lässt;
- o Elternarbeit und damit die Unterstützung von AlleinerzieherInnen beispielsweise kein Thema dieses Projektes ist.

Dass Schulsozialarbeit das Potential zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen hat, zeigt sich deutlich daran, dass sich das Befinden von benachteiligten SchülerInnen an ihrer Schule bzw. in ihrer Klasse ihren Angaben zufolge verbessert hat. Wie immer den MitarbeiterInnen dies gelingt, müsste Gegenstand genauerer Untersuchungen werden - möglicherweise lassen sich daraus entsprechende spezielle Handlungskonzepte für die Arbeit mit benachteiligten Kindern an Schulen ableiten.

Einen guten Anfang setzt das Projekt ohnehin auch schon dadurch, dass sich die SchulsozialarbeiterInnen engagiert um Kontakte zu jenen Kinder bemühen, die von sich aus weniger den Wunsch danach verspüren (Kinder der benachteiligten Lebenslagegruppe). Weiter positiv hervorgehoben werden kann, dass es den MitarbeiterInnen der Schulsozialarbeit gelingt, gerade zu diesen Kindern auch intensivere Kontakte herzustellen. Während aber bei Kindern der begünstigten Lebenslage Familien- und Freundesprobleme thematisiert werden, wird bei der Gruppe der benachteiligten Kinder deren Verhalten in der Schule zum Themenschwerpunkt. Dabei ist zu vermuten, dass gerade diese SchülerInnen die Aufarbeitung von Familienproblemen benötigen würden. Diesbezüglich wurde bereits in Kap.3.2.1 auf die Notwendigkeit der Bearbeitung von Benachteiligungen, welche aus dem sozialisationstheoretischen Kontext heraus entstehen, hingewiesen. Hier wäre dringend eine erhöhte Orientierung der Schulsozialarbeit auf die Familien bzw. die Eltern notwendig, wenn sie nachhaltige Änderungen

für die Kinder erzielen und kein halbherziges Angebot sein möchte. Ob diese im vorliegenden Projekt erfolgt, kann nicht beantwortet werden, der geringe Elternbezug lässt jedoch eher vermuten, dass die Interventionen der Schulsozialarbeit diesbezüglich vorwiegend eine Symptom- und keine Ursachenbekämpfung darstellen. Im Übrigen gilt hier festzustellen, dass diese Art der Kompensation outputorientiert und nicht ursachenbezogen erfolgt (vgl. Kap 2.2.1).

Abschließend muss gesagt werden, dass Schulsozialarbeit im laufenden Grazer Projekt gute Ansätze im Kontaktbereich zu SchülerInnen zeigt, wobei die Ursachenbekämpfung von Problemen noch defizitär erscheint - vor allem für benachteiligte SchülerInnen. Auch die Interventionen bzw. Angebote zu einer Erhöhung des Wohlbefindens von Kindern in ihren Klassen bzw. an den Schulen können als gelungen betrachtet werden - insbesondere für benachteiligte SchülerInnen. Aber gerade im Hinblick auf die im Theorieteil thematisierten Passungskonflikte (Entscheidung zwischen Herkunftsfamilie und Schule) von benachteiligten Kindern machen eine konzeptionell ausgereifte Elternarbeit unumgänglich, was im laufenden Projekt zur Schulsozialarbeit viel zu wenig beachtet wird. Als wenig erfolgreich müssen auch der Bereich Bildungsarbeit und die Integration benachteiligter SchülerInnen bezeichnet werden.

Nur eine Sozialarbeit, die eine intensive Familien- bzw. Elternarbeit leistet und Kinder und Jugendliche im Lebensraum Schule für einen gelingenden Bildungsprozess stärkt wird der Chancengleichheit in Schulen einen Schritt näher kommen. Für die Zukunft der Schulsozialarbeit in Österreich bleibt jedenfalls zu hoffen, dass innovative Konzepte vor allem zur bisher vernachlässigten Elternarbeit entwickelt werden, damit Passungskonflikte zwischen Familie und Schule für benachteiligte Kinder überwunden werden können und so neue Bildungswege und Bildungsmobilität ermöglichen.

9. Verzeichnisse

9.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Formen der Ungleichheit nach Dahrendorf	9
Abbildung 2: Theorien der sozialen Ungleichheit	13
Abbildung 3: Systematisierung von Ursachen und Wirkungen	15
Abbildung 4: Bildung als Trapezakt	19
Abbildung 5: BildungsaufsteigerInnen in Österreich	23
Abbildung 6: Determinanten von Chancenungleichheit	27
Abbildung 7: Handlungs- und Einstellungsmodell der Bildungsungerechtigkeit	28
Abbildung 8: Nebeneinander von Familie und Schule	39
Abbildung 9: Kooperationsmodelle nach Drilling (vgl. 2001, S. 65)	46
Abbildung 10: Begründungsmuster für Schulsozialarbeit	47
Abbildung 11: Stichprobenszusammensetzung (Schüler) nach Schulen in %	54
Abbildung 12: Stichprobenszusammensetzung nach Geschlecht und Schule in %	55
Abbildung 13: Stichprobenszusammensetzung (Eltern) nach Schulen in %	55
Abbildung 14: Darstellung der Cluster	64
Abbildung 15: Bildungsabschlüsse der Eltern in %	65
Abbildung 16: Prozentuelle Zusammensetzung des Clusters 1 nach Bildungsaspirationen der Kinder	66
Abbildung 17: Kontakthäufigkeit zur SSA nach Schule in %	69
Abbildung 18: Kontaktintensität der SchülerInnen zur SSA in %	70
Abbildung 19: Kontaktintensität der SchülerInnen zur Schulsozialarbeit nach Lebenslage	71
Abbildung 20: Art der Kontaktaufnahme nach Lebenslage	72
Abbildung 21: Kontaktthemen nach Lebenslage	72
Abbildung 22: SchülerInnensituation im Bereich Integration in %	74
Abbildung 23: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Kinder der benachteiligten Lebenslagegruppe im Bereich Integration	75
Abbildung 24: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Kinder der begünstigten Lebenslagegruppe im Bereich Integration	76
Abbildung 25: SchülerInnensituation im Bereich Bildungsarbeit in %	77
Abbildung 26: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Kinder der benachteiligten Lebenslagegruppe im Bereich Bildungsarbeit	78
Abbildung 27: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Kinder der begünstigten Lebenslagegruppe im Bereich Bildungsarbeit	78
Abbildung 28: SchülerInnensituation im Bereich Kindliches Wohlbefinden in %	79
Abbildung 29: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Kinder der benachteiligten Lebenslagegruppe im Bereich Kindliches Wohlbefinden	80
Abbildung 30: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Kinder der begünstigten Lebenslagegruppe im Bereich Kindliches Wohlbefinden	81
Abbildung 31: Wie gut fühlen Sie sich über die SSA informiert? in %	83
Abbildung 32: Hatten Sie bereits Kontakt zu den SchulsozialarbeiterInnen? in %	84
Abbildung 33: Elternsituation im Bereich Interaktion in %	85
Abbildung 34: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Eltern der benachteiligten Lebenslagegruppe im Bereich Interaktion	86
Abbildung 35: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Eltern der begünstigten Lebenslagegruppe im Bereich Interaktion	87
Abbildung 36: Elternsituation im Bereich Einstellungen in %	87
Abbildung 37: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Eltern der benachteiligten Lebenslagegruppe im Bereich Einstellungen	88
Abbildung 38: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Eltern der begünstigten Lebenslagegruppe im Bereich Einstellungen	89
Abbildung 39: Elternsituation im Bereich Wohlbefinden in %	90
Abbildung 40: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Eltern der benachteiligten Lebenslagegruppe im Bereich Wohlbefinden	91
Abbildung 41: wahrgenommene Veränderungen durch Schulsozialarbeit in % für Eltern der begünstigten Lebenslagegruppe im Bereich Wohlbefinden	91

9.2 Literaturverzeichnis

- Abels, H.** (1972): Sozialisation und Chancengleichheit. Differenzierte Erziehung am Modell der Schulsozialarbeit. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Aichmaier, U.** (2007): Grundlegende Aspekte der Schulsozialarbeit. Welche Möglichkeiten und Grenzen gibt es in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe? Graz: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Bacher, J.** (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Bd. 28, H. 3/4, S. 3-32.
- Bacher, J./Leitgöb, H.** (2006): Testleistungen und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In: Schreiner, C./Schwantner U. (Hrsg.): Pisa 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt. Graz: Leykam, S. 195-205.
- Bacher, J.** (2008): Bildungsungleichheiten in Österreich - Basisdaten und Erklärungsansätze. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, Jg. 158, H. 7/8, S. 529-542.
- Beck, U.** (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Beer, A.** (2009): Expertengespräch v.23.10.2009. Liezen: Avalon-Verein für soziales Engagement.
- Bergmüller, S.** (2009): Schulische Belastung: Ausmaß und Folgen bei 15-/16-Jährigen. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 1, Graz: Leykam, S. 164-165.
- Breit, S./Schreiner, C.** (2006): Familiäre Faktoren und Schulleistung - über Chancen(un)gleichheit. In: Schreiner, C./Schwantner U. (Hrsg.): Pisa 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt. Graz: Leykam, S. 168-178.
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens** (2009): Bildungsstandards. In: <http://www.bifie.at/bildungsstandards> [08.11.2009].
- Bundeskanzleramt Österreich** (2009): Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode. In: <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=32966> [2.2.2009].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (2009): Modellpläne. In: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/mp.xml> [15.9.2009].
- Burzan, N.** (2004): Soziale Ungleichheit: Eine Einführung in die zentralen Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Cyba, E.** (1994): Aspekte der Benachteiligung. Wien: Institut für höhere Studien. In: Sonderdruck aus: Frerich, P./Steinrücke M. (Hrsg.) (1993): Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnisse. Opladen: Leske + Budrich, S. 33-49.
- Dann, O.** (1975): Gleichheit. In: Brunner, O. et al. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 2, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 997-1046.
- Drilling, M.** (2001): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Eder, F.** (2008): Schule als Motor für soziale Selektion. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, Jg. 158, H. 7/8, S. 543-552.
- Eder, F.** (2009b): Schulbefinden. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 1, Graz: Leykam, S. 162-163.
- Grundmann, M./Groh-Samberg, O./Bittlingmayer, U.H./Bauer, U.** (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H.1, S.25-45.
- Haller, M.** (1987): Gesellschaftliche Gleichheit als Grundwert des Wohlfahrtsstaates? Die Wahrnehmung und Bewertung unterschiedlicher Formen sozialer Ungleichheit. In: Haller, M./Holm, K. (Hrsg.): Werthaltungen und Lebensformen in Österreich. Ergebnisse des Sozialen Survey 1986. München: R. Oldenburg Verlag, S. 141-190.
- Haller, M.** (2008): Die österreichische Gesellschaft. Sozialstruktur und sozialer Wandel. Frankfurt: Campus Verlag GmbH.
- Heimgartner, A./Melnizky, D.** (2001): Come on! Bewegt. Schulsozialarbeit in Graz. In: Vyslouzil M./Weißensteiner M. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien. Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes GmbH, S. 115-143.
- Heimgartner, A.** (2004): Schulsozialarbeit in den Mittelpunkt. In: Knapp, G (Hrsg.) (2004): Soziale Arbeit und Gesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich. Klagenfurt: Verlag Hermagoras/Mohorjeva, S.580-599.
- Herzog-Punzenberger, B.** (2009): Migration - Interkulturalität - Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2, Graz: Leykam, S. 161-182.
- Hössl, A.** (2006): Strategien zwischen Anpassung und Verweigerung - die Grundschule aus der Sicht der Kinder. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H.4, S.481-495.

- Ingenkamp, K.** (1981): Forschungsstand und "Restauration" der Zensurengebung. In: Ingenkamp, K. (Hg.): Wert und Wirkung von Beurteilungsverfahren. Untersuchungen zu den Gütekriterien und der Wirkung diagnostischer Instrumente in der Schule. Weinheim: Beltz Verlag, S.11-24.
- Kittl-Satran, H.** (2009): Außerschulische Bildungsangebote zur Förderung der Partizipationschancen von benachteiligten Jugendlichen. In: Scheipl, J./Rossmann, P./Heimgartner, A. (Hg.): Partizipation und Inklusion in der sozialen Arbeit, Bd. 9, Graz: Leykam.
- Klein, M.** (1986): Zur Situation von Kindern alkoholabhängiger Eltern. In: Deutsche Hauptstelle gegen Suchtgefahren, Sinnfrage und Suchtprobleme. Menschenbild, Wertorientierung, Therapieziel, S. 179-188.
- Koller, P.** (1995): Soziale Gleichheit und Gerechtigkeit. In: Müller, H.-P./Wegener, B. (Hrsg.) (1995): Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 53-79.
- Lachmayr, N./Kremzar, K.** (2008): Bildungswahl auf Grund sozialer Herkunft - ein Zwischenfazit. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, Jg. 158, H. 7/8, S.553-559.
- Land Steiermark** (2009): Bettina Vollath: „Das neue Schuljahr beginnt mit Schulsozialarbeit“ <http://www.frauen.steiermark.at/cms/beitrag/11174588/8363979/> [23.10.2009].
- Oelkers, J./Reusser, K.** (2008): Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenzen umgehen. In: Bildungsforschung, Bd. 27, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Paseka, A./Wroblewski, A.** (2009): Geschlechtergerechte Schule: Problemfelder, Herausforderungen, Entwicklungsansätze. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2, Graz: Leykam, S.203-221.
- Röhr M./Lohse H./Ludwig R.** (1983): Statistische Verfahren. In: Statistik für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner, Band 2, Thun und Frankfurt am Main: Verlag Harri Deutsch.
- Sacher, W.** (2001): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sauer, J./Thonhauser, J.** (1978): Chancengleichheit - Analyse und neue Bestimmungen eines Grundbegriffs. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, H. 3/4, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.69-82.
- Sauter, S.** (2007): Schule macht Ungleichheit. Bildungsbarrieren und Wissensproduktion im Aushandlungsprozess. Frankfurt: Brandes & Apsel Verlag GmbH.

- Schabmann, A.** (2009): Schüler/innen mit schwer wiegenden Entwicklungsproblemen als Herausforderung an die Schule: Unterstützungssysteme bei Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2, Graz: Leykam, S. 287-303.
- Scheipl, J.** (2007): Schulsozialarbeit. Noch Intervention oder schon Innovation? In: Knapp, G./Lauermann, K. (Hrsg.) (2007): Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Klagenfurt: Verlag Hermagoras/Mohorjeva, S.710-736.
- Schneider, S.** (2009): Lebenserwartung und Sterberisiken in der Bundesrepublik Deutschland. In: <http://www.sozionet.de/lebenserwartung.html> [05.11.2009].
- SOS Kinderdorf** (2009): Positionspapier Chancengesetz für Kindeswohl und Jugendhilfe. In: <http://www.kiz-tirol.at/pdf/positionspapier.pdf> [12.11.2009].
- Speck, K.** (2007): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, K.** (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sting, St.** (2007): „Bildungsgerechtigkeit“ als sozialpädagogische Aufgabe? Soziale Bildung im Kontext schulischer Ausgrenzungserfahrungen. In: Knapp, G./Lauermann, K. (Hrsg.) (2007): Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Klagenfurt: Verlag Hermagoras/Mohorjeva, S.204-220.
- Steiner, M.** (2009): Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2, Graz: Leykam, S. 141-159.
- Stöckl, E.** (2009): Unterricht, Klassen- und Schulklima aus Sicht von 15-/16-jährigen Schüler/inne/n in Österreich (PISA 2006). In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 1, Graz: Leykam, S. 160-161.
- Thonhauser, J./Pointinger, M.** (2008): Der Übergang in die Sekundarstufe I unter dem Aspekt der Chancengleichheit im Bildungswesen. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, Jg. 158, H. 7/8, S.518-528.
- Vester, M.** (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, W. (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK.
- Wikipedia** (2009a): Chancengleichheit. In: <http://de.wikipedia.org/wiki/Chancengleichheit> [06.11.2009].

- Wikipedia** (2009b): Chancengerechtigkeit. In:
<http://de.wikipedia.org/wiki/Chancengerechtigkeit> [06.11.2009].
- Wikipedia** (2009c): Soziale Reproduktion. In:
[http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale Reproduktion](http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Reproduktion) [08.11.2009].
- Wößmann, L.** (2008): Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, Jg. 158, H. 7/8, S.509-517.
- Wulfers, W.** (2001): Schulsozialarbeit - warum, wie und wohin. In: Vyslouzil M./Weißensteiner M. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien. Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes GmbH, S. 13-33.

10. Anhang

10.1 SchülerInnenfragebogen

Chancengleichheit in Schulen.

Der Beitrag der Schulsozialarbeit zur Kompensation sozialer Benachteiligungen.

Fragebogen für SchülerInnen einer Neuen Mittelschule

Da der SchülerInnenfragebogen einem Elternfragebogen zugeordnet werden können muss, aber aus Datenschutzgründen keine Namen erhoben werden dürfen, bitten wir dich einen **Code** zusammenzustellen, der wie unten angegeben gebildet wird. Deine Eltern erhalten die gleiche Aufforderung für das Ausfüllen ihres Fragebogens. So wird eine Zuordnung der Fragebögen möglich ohne dass auf die dahinter stehenden Personen geschlossen werden kann.

- 1. - 4. Ziffer: dein Geburtstag und -monat (ttmm)
- 5. Buchstabe: erster Buchstabe deines Vornamens
- 6. Buchstabe: erster Buchstabe deines Nachnames

Beispiel: Max Muster, geboren am 22. November
2211MM

Dein Code:

--	--	--	--	--	--

Wer führt die Studie durch:

Die Studie wird im Rahmen einer Masterarbeit an der Karl-Franzens-Universität mit Unterstützung des Bundesinstitutes für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie), Zentrum für Bildungsforschung und Evaluation in Graz durchgeführt. Darüber hinaus ist die vorliegende Studie ein Teil der laufenden Evaluation des Schulsozialarbeitprojektes (Schulsozialarbeit im Mittelpunkt: SIM). Für Rückfragen steht Frau Brunner Ulrike Bakk.^a unter **ulrikebrunner@hotmail.com** zur Verfügung.

Worum wir dich bitten:

Der Erfolg der Untersuchung hängt wesentlich davon ab, dass sich möglichst alle ausgewählten Personen an der Befragung beteiligen. Wir bitten dich daher sehr den Fragebogen auszufüllen.

Was mit deinen Angaben geschieht:

Alle deine Angaben werden streng vertraulich und entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen zum Datenschutz behandelt. Das bedeutet, dass alle Daten in anonymisierter Form, d.h. ohne Namen und Adressen und nur zusammengefasst mit den Angaben der anderen Befragten ausgewertet werden. Die zugewiesenen Codes am Fragebogenbeginn dienen ausschließlich dazu, anonymen Eltern ein anonymes Kind zuzuordnen zu können. Die Ergebnisse lassen keine Rückschlüsse darauf zu, welche Person welche Angaben gemacht hat. **Der Datenschutz wird so gewährleistet.**

A Angaben zu deiner Person

1) Bitte gib' deine Noten und Leistungsgruppen aus dem vergangenen Halbjahreszeugnis an. Wenn du keine Leistungsgruppe hast, dann streiche bitte das Kästchen für die Leistungsgruppe durch.

Deutsch	Note		Leistungsgruppe	
Englisch	Note		Leistungsgruppe	
Mathematik	Note		Leistungsgruppe	

2) Welchen Schulabschluss strebst du an? Bitte kreuze den höchsten Abschluss an, den du erreichen möchtest!

- ich habe vor, nach der Hauptschule oder der Polytechnischen Schule mit der Schule aufzuhören
- ich habe vor, eine Lehre abzuschließen
- ich habe vor, eine berufsbildende mittlere Schule abzuschließen
- ich habe vor, die Matura zu machen
- ich habe vor, einmal an einer Hochschule oder Universität zu studieren

3) Ich bin ein: Mädchen Bursche

B Wie lebst du? Bitte immer das Zutreffende ankreuzen!

1) Soziale Lage

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weiß ich nicht	stimmt eher schon	stimmt genau
a) Ich werde in der Schule bedroht oder geschlagen	--	-	0	+	++
b) Ich verstehe mich gut mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern	--	-	0	+	++
c) Ich werde in der Schule geärgert oder verspottet	--	-	0	+	++
d) Ich komme mit anderen Kindern schnell in Kontakt	--	-	0	+	++
e) Ich komme mit Erwachsenen gut zurecht	--	-	0	+	++
f) Ich habe mindestens einen Menschen zu dem ich gehen kann, wenn ich Hilfe brauche	--	-	0	+	++
g) Ich darf andere Kinder mit nach Hause nehmen	--	-	0	+	++
h) Ich habe zu anderen Verwandten (Opa, Oma, Tanten, Onkeln...) Kontakt	--	-	0	+	++
i) Ich habe mir schon überlegt, von zu Hause abzuhausen	--	-	0	+	++

1) Soziale Lage

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weiß ich nicht	stimmt eher schon	stimmt genau
j) In der Schule habe ich oft Ärger mit den Lehrerinnen/Lehrern	--	-	0	+	++
k) Meine Eltern interessieren sich für das was ich tue	--	-	0	+	++

2) Gesundheitliche Lage

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weiß ich nicht	stimmt eher schon	stimmt genau
a) Ich trinke manchmal Alkohol	--	-	0	+	++
b) Ich fühle mich gesund	--	-	0	+	++
c) Ich habe keine Probleme mit der Konzentration	--	-	0	+	++
d) Ich rauche	--	-	0	+	++

3) Kulturelle Lage

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weiß ich nicht	stimmt eher schon	stimmt genau
a) Ich kann nur schlecht mit anderen zusammenarbeiten	--	-	0	+	++
b) Ich kann gut mit neuen Situationen umgehen	--	-	0	+	++
c) Ich kann für Probleme leicht Lösungen finden	--	-	0	+	++
d) Ich kann mich schlecht alleine beschäftigen	--	-	0	+	++

4) Materielle Lage

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weiß ich nicht	stimmt eher schon	stimmt genau
a) Ich habe ein eigenes Fahrrad	--	-	0	+	++
b) Ich habe kein eigenes Handy	--	-	0	+	++
c) Ich denke, dass andere Kinder sich mehr leisten können als ich	--	-	0	+	++

C Einige Fragen zur Schulsozialarbeit

1) Gibt es an deiner Schule Schulsozialarbeit? ja nein weiß ich nicht

2) Hattest du bereits Kontakt zu den SchulsozialarbeiterInnen? ja nein

2a) Wenn du bereits Kontakt hattest, dann wie oft? Wenn du noch nie Kontakt hattest, mach bitte **weiter bei Frage 3**

1-2 mal 3-5 mal mehr als 5 mal

2b) Warum fanden die Kontakte statt? Mehrfachantworten möglich

- ich wollte es
- die SozialarbeiterIn hat mich kontaktiert
- die LehrerIn hat den Kontakt hergestellt
- meine Eltern/Erziehungsberechtigten wollten es

2c) Welches waren die Gründe für die Kontakte? Mehrfachantworten möglich

- mein Verhalten in der Schule
- meine Berufs- und Schulpläne
- meine Schulleistungen
- Sonstiges: _____

3) Wie gut fühlst du dich über die Schulsozialarbeit an der Schule informiert?

Sehr gut

++	+	o	-	--
----	---	---	---	----

 Nicht genügend

D Einschätzung der Schulsozialarbeit – bitte Zutreffendes ankreuzen!

6) Integration

stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weiß ich nicht	stimmt eher schon	stimmt genau
--	-	0	+	++

- a) Ich beteilige mich wenig an Aktivitäten, die an der Schule stattfinden**
 Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!
- Ja, ich beteilige mich mehr
 - Es hat sich nichts verändert
 - Ja, ich beteilige mich weniger

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

- b) Ich habe viele Freunde und/oder Freundinnen an der Schule**
 Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!
- Ja, ich habe jetzt mehr Freunde
 - Es hat sich nichts verändert
 - Ja, ich habe jetzt weniger Freunde

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

- c) Meine Streitereien mit MitschülerInnen belasten mich**
 Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!
- Ja, die Streitereien belasten mich mehr
 - Es hat sich nichts verändert
 - Ja, die Streitereien belasten mich weniger

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

- d) Ich bin gut in die Klassengemeinschaft eingebunden**
 Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!
- Ja, ich bin besser eingebunden
 - Es hat sich nichts verändert
 - Ja, ich bin schlechter eingebunden

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

- e) Ich treffe mich oft mit Freunden und Freundinnen außerhalb der Schule**
 Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!
- Ja, ich mache das jetzt öfter
 - Es hat sich nichts verändert
 - Ja, ich mache das jetzt weniger oft

5) Bildungsarbeit

stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weiß ich nicht	stimmt eher schon	stimmt genau
--	-	0	+	++

a) Ich habe keine Lust für die Schule zu lernen

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich habe jetzt mehr Lust
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich habe jetzt weniger Lust

b) Ich werde in der Berufs- und Bildungsberatung unterstützt

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich werde mehr unterstützt
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich werde weniger unterstützt

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

c) Der Unterricht ist für mich uninteressant

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!

- Ja, der Unterricht ist interessanter
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, der Unterricht ist uninteressanter

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

d) Ich bekomme Unterstützung bei Lernschwierigkeiten

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!

- Ja, bekomme mehr Unterstützung
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich bekomme weniger Unterstützung

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

e) Ich lerne wie ich einfacher lernen kann

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich lerne das jetzt mehr
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich lerne das jetzt weniger

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

f) Ich traue mir selbst nichts zu

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich traue mir mehr zu
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich traue mir weniger zu

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

4) Kindliches Wohlbefinden

stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weiß ich nicht	stimmt eher schon	stimmt genau
--	-	0	+	++

a) Ich fühle mich in der Klasse wohl

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich fühle mich wohler
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich fühle mich unwohler

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

b) Das Klassenklima ist nicht so gut

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!

- Ja, das Klassenklima ist besser
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, das Klassenklima ist schlechter

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

c) Die Gestaltung der Schulklasse ist mir wichtig

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!

- Ja, das ist mir wichtiger
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, das ist unwichtiger für mich

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

d) Das Verhältnis zwischen mir und den LehrerInnen ist gut

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!

- Ja, es ist besser
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, es ist schlechter

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

e) Ich gehe gerne zur Schule

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich gehe lieber
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich gehe weniger gerne

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

f) Ich prügte mich mit den Klassenkameraden

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuze bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich prügte mich mehr
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich prügte mich weniger

Vielen Dank für die Mitarbeit!

10.2 Elternfragebogen

Chancengleichheit in Schulen.

Der Beitrag der Schulsozialarbeit zur Kompensation sozialer Benachteiligungen.

Fragebogen für Eltern eines Kindes in der Neuen Mittelschule

Da der Elternfragebogen einem SchülerInnenfragebogen zugeordnet werden können muss, aber aus Datenschutzgründen keine Namen erhoben werden dürfen, bitten wir Sie einen **Code** für Ihr Kind zusammenzustellen, der wie unten angegeben gebildet wird. Ihr Kind erhielt die gleiche Aufforderung für das Ausfüllen seines Fragebogens. So wird eine Zuordnung der Fragebögen möglich ohne dass auf die dahinter stehenden Personen geschlossen werden kann.

- 1. - 4. Ziffer: den Geburtstag und -monat (ttmm) Ihres Kindes
- 5. Buchstabe: erster Buchstabe des Vornamens Ihres Kindes
- 6. Buchstabe: erster Buchstabe des Nachnamens Ihres Kindes

Beispiel: Max Muster, geboren am 22. November

2211MM

Der Code Ihres Kindes:

--	--	--	--	--	--

Wer führt die Studie durch:

Die Studie wird im Rahmen einer Masterarbeit an der Karl-Franzens-Universität mit Unterstützung des Bundesinstitutes für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie), Zentrum für Bildungsforschung und Evaluation in Graz durchgeführt. Darüber hinaus ist die vorliegende Studie ein Teil der laufenden Evaluation des Schulsozialarbeitprojektes (Schulsozialarbeit im Mittelpunkt: SIM). Für Rückfragen steht Ihnen Frau Brunner Ulrike Bakk.^a unter **ulrikebrunner@hotmail.com** zur Verfügung.

Worum wir Sie bitten:

Der Erfolg der Untersuchung hängt wesentlich davon ab, dass sich möglichst alle ausgewählten Personen an der Befragung beteiligen. Bitte füllen Sie den Fragebogen aus, stecken Sie ihn in den beigefügten Umschlag und geben Sie diesen Ihrem Sohn/Ihrer Tochter bis zum **05.02.2010** wieder in die Schule mit. Die verschlossenen Kuverts werden von Frau Brunner Ulrike Bakk.^a in der Schule abgeholt.

Was mit Ihren Angaben geschieht:

Alle Ihre Angaben werden streng vertraulich und entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen zum Datenschutz behandelt. Das bedeutet, dass alle Daten in anonymisierter Form, d.h. ohne Namen und Adressen und nur zusammengefasst mit den Angaben der anderen Befragten ausgewertet werden. Die zugewiesenen Codes am Fragebogenbeginn dienen ausschließlich dazu, anonymen Eltern ein anonymes Kind zuordnen zu können. Die Ergebnisse lassen keine Rückschlüsse darauf zu, welche Person welche Angaben gemacht hat. **Der Datenschutz wird so gewährleistet.**

A Einige Fragen zur Schulsozialarbeit

1) Gibt es an der Schule Ihres Kindes Schulsozialarbeit? ja nein weiß ich nicht

2) Hatten Sie bereits Kontakt zu den SchulsozialarbeiterInnen? ja nein

2a) Wenn Sie bereits Kontakt hatten, wie oft? Wenn Sie noch nie Kontakt hatten, machen Sie weiter bei Frage 3

1-2 mal 3-5 mal mehr als 5 mal

2b) Wie fanden die Kontakte statt? telefonisch persönlich

2c) Warum fanden die Kontakte statt? Mehrfachantworten möglich

- mein Kind wollte es
- die SozialarbeiterIn hat mich kontaktiert
- die LehrerIn hat den Kontakt hergestellt
- ich wollte es

2d) Welches waren die Gründe für die Kontakte? Mehrfachantworten möglich

- das Verhalten meines Kindes
- die Berufs- und Schulpläne meines Kindes
- die Schulleistungen meines Kindes
- Sonstiges: _____

3) Wie gut fühlen Sie sich über die Schulsozialarbeit an der Schule Ihres Kindes informiert?

Sehr gut

++	+	o	-	--
----	---	---	---	----

 Nicht genügend

4) Was Sie noch sagen möchten:

B Einschätzung der Schulsozialarbeit – bitte Zutreffendes ankreuzen!

1) Elterliche Interaktion

stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weiß ich nicht	stimmt eher schon	stimmt genau
--	-	0	+	++

f) Ich gehe gerne zu einem Gespräch mit den Lehrerinnen und Lehrern meines Kindes
 Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!
 Ja, ich gehe jetzt lieber
 Es hat sich nichts verändert
 Ja, ich gehe jetzt weniger gern

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

g) Ich habe wenig Kontakt zu den anderen Eltern in der Klasse
 Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!
 Ja, ich habe jetzt mehr Kontakt
 Es hat sich nichts verändert
 Ja, ich habe jetzt weniger Kontakt

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

h) Ich unterhalte mich oft mit den anderen Eltern in der Klasse
 Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!
 Ja, ich unterhalte mich jetzt öfter
 Es hat sich nichts verändert
 Ja, ich unterhalte mich jetzt weniger

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

i) Ich führe selten ein Gespräch mit den Lehrerinnen und Lehrern meines Kindes
 Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!
 Ja, ich führe jetzt öfter ein solches Gespräch
 Es hat sich nichts verändert
 Ja, ich führe jetzt seltener ein solches Gespräch

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

j) Die Lehrerinnen und Lehrer meines Kindes unterstützen mich wenn es Probleme gibt
 Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!
 Ja, ich werde jetzt mehr unterstützt
 Es hat sich nichts verändert
 Ja, ich werde jetzt weniger unterstützt

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

k) Ich habe wenig Kontakt zu den Lehrerinnen/Lehrern
 Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!
 Ja, ich habe jetzt mehr Kontakt
 Es hat sich nichts verändert
 Ja, ich habe jetzt weniger Kontakt

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

l) Ich besuche Elternsprechtage
 Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!
 Ja, ich mache das jetzt öfter
 Es hat sich nichts verändert
 Ja, ich mache das jetzt weniger

2) Elterliche Einstellungen

stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weiß ich nicht	stimmt eher schon	stimmt genau
--	-	0	+	++

g) Ich interessiere mich dafür wie es in der Klasse meines Kindes aussieht

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich interessiere mich jetzt mehr dafür
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich interessiere mich jetzt weniger dafür

h) Ich interessiere mich wenig für schulische Angelegenheiten (z.B. Elternsprechtage und Elternabende)

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich interessiere mich jetzt mehr dafür
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, interessiere mich weniger dafür

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

i) Das was mein Kind in der Schule lernt ist für mich uninteressant

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!

- Ja, der Lernstoff meines Kindes ist jetzt interessanter
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, der Lernstoff meines Kindes ist uninteressanter

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

j) Ich interessiere mich für die Schulbildung meines Kindes

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich interessiere mich mehr dafür
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich interessiere mich weniger dafür

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

k) Ich unterstütze mein Kind beim Lernen

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich unterstütze mehr
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich unterstütze weniger

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

l) Ich habe eine negative Einstellung zur Schule

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!

- Ja, meine Einstellung ist jetzt besser
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, meine Einstellung ist jetzt schlechter

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

m) Eine gute Schulbildung für mein Kind ist mir wichtig

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!

- Ja, das ist wichtiger für mich
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, das ist unwichtiger für mich

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

3) Elterliches Wohlbefinden

stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weiß ich nicht	stimmt eher schon	stimmt genau
--	-	0	+	++

g) Ich fühle mich an der Schule wohl

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich fühle mich wohler
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich fühle mich unwohler

h) Die Lehrerinnen und Lehrer meines Kindes verstehen mich

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich werde besser verstanden
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich werde schlechter verstanden

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

i) Ich habe das Gefühl nicht in die Schule zu passen

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich habe das Gefühl besser zu passen
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich habe das Gefühl weniger zu passen

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

j) Das Schulklima insgesamt ist freundlich

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!

- Ja, es ist freundlicher
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, es ist unfreundlicher

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

k) Ich beteilige mich an Aktivitäten die an der Schule stattfinden (z.B. Schulfeiern)

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich beteilige mich mehr
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich beteilige mich weniger

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

l) Ich fühle mich von der Schulgemeinschaft ausgeschlossen

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich fühle mich ausgeschlossener
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich fühle mich weniger ausgeschlossen

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

m) Ich gehe zu den Elternabenden

Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert? Kreuzen Sie bitte nur eine Antwort an!

- Ja, ich gehe jetzt lieber
- Es hat sich nichts verändert
- Ja, ich gehe jetzt weniger gern

--	-	0	+	++
----	---	---	---	----

C Wie lebt die Familie? Bitte immer das Zutreffende ankreuzen!

1) Soziale Lage

		nie	eher selten	manchmal	eher häufiger	oft
l)	Unser Kind führt Gespräche mit Vater oder Mutter	--	-	0	+	++
b)	Die Freunde und Freundinnen unseres Kindes kommen mindestens 1 Mal im Monat zu uns nach Hause					ja nein
c)	Unser Kind hat heuer schon einmal bei seinen Freunden/Freundinnen übernachtet					ja nein
d)	Unser Kind hat seinen letzten Geburtstag mit Freunden/Freundinnen gefeiert					ja nein
e)	Unser Kind hat Freunde und/oder Freundinnen, mit denen es sich auch außerhalb der Schule trifft					ja nein

2) Gesundheitliche Lage

		nie	eher selten	manchmal	eher häufiger	oft
c)	Unser Kind klagt über gesundheitliche Probleme	--	-	0	+	++
b)	Unser Kind geht zum Arzt um nicht krank zu werden	--	-	0	+	++
c)	Unser Kind betreibt in der Freizeit aktiven Sport	--	-	0	+	++
d)	Unser Kind war in diesem Jahr bereits einmal beim Zahnarzt					ja nein
e)	Bei uns in der Wohnung wird nicht geraucht					ja nein
f)	Unser Kind braucht wegen einer Krankheit und/oder eines Unfalls regelmäßig Medikamente					ja nein
g)	Unser Kind hat in diesem Jahr schon mindestens einmal Alkohol getrunken					ja nein
h)	Unser Kind beschäftigt sich täglich mehr als 3 Stunden mit dem Computer und/oder sieht fern					ja nein

3) Kulturelle Lage

		nie	eher selten	manchmal	eher häufiger	oft
c)	Unser Kind liest in der Freizeit Bücher	--	-	0	+	++
d)	Unser Kind bekommt Hilfe bei den Hausaufgaben, wenn es sie braucht	--	-	0	+	++
c)	Unser Kind bekommt Hilfe wenn es Probleme mit MitschülerInnen und/oder LehrerInnen hat	--	-	0	+	++
d)	Unser Kind hat zu Hause einen Internetzugang					ja nein
e)	Unser Kind hatte schon einmal Schwierigkeiten in die nächste Klasse zu kommen					ja nein

4) Materielle Lage

				nie	eher selten	manchmal	eher häufiger	oft
c)	Unsere Urlaub verbringen wir in Graz und/oder in unserem Heimatland bei Verwandten			--	-	0	+	++
d)	Unsere Familie muss bei der Kleidung und/oder Essen sparen			--	-	0	+	++
c)	Unsere Wohnung ist ruhig und/oder trocken			--	-	0	+	++
d)	Unser Kind muss auf vieles verzichten was sich andere Kinder leisten können			--	-	0	+	++
e)	Unsere Familie hat ein eigenes Auto	ja	nein					
f)	Unser Kind erhält Taschengeld	ja	nein					
g)	Unsere Familie wohnt in einer billigeren Gegend	ja	nein					
h)	Unser Kind hat ein eigenes Kinderzimmer	ja	nein					
i)	Unsere Familie geht mindestens 1 Mal im Monat in ein Café und/oder in ein Kino	ja	nein					

D Einige Abschlussfragen

1. Diesen Fragebogen hat ausgefüllt: Mutter des Kindes Vater des Kindes

2. Anzahl der Kinder, die in Ihrem Haushalt leben: _____

3. Ich lebe als AlleinerzieherIn: ja nein

4. In welchem Land sind Sie geboren? Bitte schreiben Sie Ihr Herkunftsland auf die Zeile:

5. Welchen Bildungsabschluss haben Sie? Kreuzen Sie den höchsten erreichten Abschluss an!

Mutter		Vater
<input type="radio"/>	Pflichtschule	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Berufsschule (FacharbeiterIn/mittlere Schule (z.B. Handelsschule)	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Matura	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Hochschule/Universität	<input type="radio"/>

Vielen Dank für die Mitarbeit!

10.3 Kodierplan SchülerInnen

Item	Variable kurz	Kodierung
Fragebogennummer	FBNR	
Schule	Schule	St.Andrä=1, Algersdorf=2, Karl Morre=3
Klasse	Klasse	
Schülercode	SchülerID	
Deutschnote	A1_dt	
Leistungsgruppe Deutsch	A1_lgdt	keine Leistungsgruppe=0
Englischnote	A1_engl	
Leistungsgruppe Englisch	A1_lgengl	keine Leistungsgruppe=0
Mathematiknote	A1_math	
Leistungsgruppe Mathematik	A1_lgmath	keine Leistungsgruppe=0
angestrebter Schulabschluss	A2	Erfüllung der Schulpflicht=1; Lehre=2; berufsbildende mittlere Schule=3; Matura=4; Studium=5
Geschlecht	A3	Mädchen=1, Bursche=2
Ich werde in der Schule bedroht oder geschlagen	Bsoz_a	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich verstehe mich gut mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern	Bsoz_b	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich werde in der Schule geärgert oder verspottet	Bsoz_c	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich komme mit anderen Kindern schnell in Kontakt	Bsoz_d	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich komme mit Erwachsenen gut zurecht	Bsoz_e	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich habe mindestens einen Menschen zu dem ich gehen kann, wenn ich Hilfe brauche	Bsoz_f	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich darf andere Kinder mit nach Hause nehmen	Bsoz_g	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich habe zu anderen Verwandten (Opa, Oma, Tanten, Onkeln...) Kontakt	Bsoz_h	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich habe mir schon überlegt, von zu Hause abzuhausen	Bsoz_i	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
In der Schule habe ich oft Ärger mit den Lehrerinnen/Lehrern	Bsoz_j	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Meine Eltern interessieren sich für das was ich tue	Bsoz_k	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich trinke manchmal Alkohol	Bges_a	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich fühle mich gesund	Bges_b	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich habe keine Probleme mit der Konzentration	Bges_c	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich rauche	Bges_d	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich kann nur schlecht mit anderen zusammenarbeiten	Bkul_a	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich kann gut mit neuen Situationen umgehen	Bkul_b	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich kann für Probleme leicht Lösungen finden	Bkul_c	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich kann mich schlecht alleine beschäftigen	Bkul_d	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5

Ich habe ein eigenes Fahrrad	Bmat_a	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich habe kein eigenes Handy	Bmat_b	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Ich denke, dass andere Kinder sich mehr leisten können als ich	Bmat_c	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Gibt es an deiner Schule Schulsozialarbeit?	C1	ja=1, nein=2, weiß ich nicht=3
Hattest du bereits Kontakt zu den SchulsozialarbeiterInnen?	C2	ja=1, nein=2
Wie oft hattest du Kontakt?	C2a	1-2mal=1, 3-5mal=2, mehr als 5mal=3
Warum fanden die Kontakte statt?	C2b	ich wollte es=1, die Sozialarbeiterin hat mich kontaktiert=2, die Lehrerin hat den Kontakt hergestellt=3, meine Eltern wollten es=4
Was waren die Gründe für die Kontakte?	C2c	mein Verhalten in der Schule=1, meine Berufs- und Schulpläne=2, meine Schulleistungen=3, sonstiges=4
Wie gut fühlst du dich über die Schulsozialarbeit informiert?	C3	sehr gut=1, gut=2, befriedigend=3, genügend=4, nicht genügend=5
Ich beteilige mich wenig an Aktivitäten, die an der Schule stattfinden	D1a	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D1a_v	ja, ich beteilige mich mehr=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, ich beteilige mich weniger=3
Ich habe viele Freunde und/oder Freundinnen an der Schule	D1b	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D1b_v	ja, ich habe jetzt mehr Freunde=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, ich habe jetzt weniger Freunde=3
Meine Streitereien mit MitschülerInnen belasten mich	D1c	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D1c_v	ja, die Streitereien belasten mich mehr=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, die Streitereien belasten mich weniger=3
Ich bin gut in die Klassengemeinschaft eingebunden	D1d	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D1d_v	ja, ich bin besser eingebunden=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, ich bin schlechter eingebunden=3
Ich treffe mich oft mit Freunden und Freundinnen außerhalb der Schule	D1e	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D1e_v	ja, ich mache das jetzt öfter=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, ich mache das jetzt weniger oft=3
Ich habe keine Lust für die Schule zu lernen	D2a	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D2a_v	ja, ich habe jetzt mehr Lust=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, ich habe jetzt weniger Lust=3
Ich werde in der Berufs- und Bildungsberatung unterstützt	D2b	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D2b_v	ja, ich werde mehr unterstützt=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, ich werde weniger unterstützt=3
Der Unterricht ist für mich uninteressant	D2c	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D2c_v	ja, der Unterricht ist interessanter=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, der Unterricht ist uninteressanter=3
Ich bekomme Unterstützung bei Lernschwierigkeiten	D2d	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D2d_v	ja, ich bekomme mehr Unterstützung=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, ich bekomme weniger Unterstützung=3
Ich lerne wie ich einfacher lernen kann	D2e	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D2e_v	ja, ich lerne das jetzt mehr=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, ich lerne das jetzt weniger=3

Ich traue mir selbst nichts zu	D2f	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D2f_v	ja, ich traue mir mehr zu=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, ich traue mir weniger zu=3
Ich fühle mich in der Klasse wohl	D3a	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D3a_v	ja, ich fühle mich wohler=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, ich fühle mich unwohler=3
Das Klassenklima ist nicht so gut	D3b	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D3b_v	ja, das Klassenklima ist besser=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, das Klassenklima ist schlechter=3
Die Gestaltung der Schulklasse ist mir wichtig	D3c	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D3c_v	ja, das ist mir wichtiger=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, das ist unwichtiger für mich=3
Das Verhältnis zwischen mir und den LehrerInnen ist gut	D3d	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D3d_v	ja, es ist besser=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, es ist schlechter=3
Ich gehe gerne zur Schule	D3e	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D3e_v	ja, ich gehe lieber=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, ich gehe weniger gern=3
Ich prügte mich mit den Klassenkameraden	D3f	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	D3f_v	ja, ich prügte mich mehr=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, ich prügte mich weniger=3

10.4 Kodierplan Eltern

Item	Variable kurz	Kodierung
Fragebogennummer	FBNR	
Schule	Schule	St.Andrä=1, Algersdorf=2, Karl Morre=3
Klasse	Klasse	
Schülercode	SchülerID	
Gibt es an der Schule Ihres Kindes Schulsozialarbeit?	A1	ja=1, nein=2, weiß ich nicht=3
Hatten Sie bereits Kontakt zu den SchulsozialarbeiterInnen?	A2	ja=1, nein=2
Wenn Sie bereits Kontakt hatten, wie oft?	A2a	1-2mal=1, 3-5mal=2, mehr als 5mal=3
Wie fanden die Kontakte statt?	A2b	telefonisch=1, persönlich= 2
Warum fanden die Kontakte statt?	A2c	mein Kind wollte es=1, die Sozialarbeiterin hat mich kontaktiert=2, die Lehrerin hat den Kontakt hergestellt=3, ich wollte es=4
Welches waren die Gründe für die Kontakte?	A2d	das Verhalten meines Kindes=1, Berufs- und Schulpläne meines Kindes=2, die Schulleistungen meines Kindes=3, sonstiges=4
Wie gut fühlst du dich über die Schulsozialarbeit informiert?	A3	sehr gut=1, gut=2, befriedigend=3, genügend=4, nicht genügend=5
Was Sie noch sagen möchten	A4	text
Ich gehe gerne zu einem Gespräch mit den Lehrerinnen und Lehrern meines Kindes	B1a	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B1a_v	ja, ich gehe jetzt lieber=1, es hat sich nichts verändert=2, ja,ich gehe jetzt weniger gern=3
Ich habe wenig Kontakt zu den anderen Eltern in der Klasse	B1b	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B1b_v	ja, ich habe jetzt mehr Kontakt=1, es hat sich nichts verändert=2, ja,ich habe jetzt weniger Kontakt=3
Ich unterhalte mich oft mit den anderen Eltern in der Klasse	B1c	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B1c_v	ja, ich unterhalte mich jetzt öfter=1, es hat sich nichts verändert=2, ja,ich unterhalte mich jetzt weniger=3
Ich führe selten ein Gespräch mit den LehrerInnen meines Kindes	B1d	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B1d_v	ja, ich führe jetzt öfter ein solches Gespräch=1, es hat sich nichts verändert=2, ja,ich führe jetzt seltener ein solches Gespräch=3
Die LehrerInnen meines Kindes unterstützen mich wenn es Probleme gibt	B1e	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B1e_v	ja, ich werde jetzt mehr unterstützt=1, es hat sich nichts verändert=2, ja,ich werde weniger unterstützt=3
Ich habe wenig Kontakt zu den LehrerInnen	B1f	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B1f_v	ja, ich habe mehr Kontakt=1, es hat sich nichts verändert=2, ja,ich habe weniger Kontakt=3
Ich besuche Elternsprechtage	B1g	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B1g_v	ja, ich mache das öfter=1, es hat sich nichts verändert=2, ja,ich mache das weniger=3

Ich interessiere mich dafür wie es in der Klasse meines Kindes aussieht	B2a	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B2a_v	ja, ich interessiere mich mehr dafür =1, es hat sich nichts verändert=2, ja,ich interessiere mich weniger dafür=3
Ich interessiere mich wenig für schulische Angelegenheiten (Elternsprechtage und Elternabende	B2b	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B2b_v	ja, ich interessiere mich mehr dafür =1, es hat sich nichts verändert=2, ja,ich interessiere mich weniger dafür=3
Das was mein Kind in der Schule lernt ist für mich uninteressant	B2c	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B2c_v	ja, der Lernstoff meines Kindes ist interessanter=1, es hat sich nichts verändert=2, ja,der Lernstoff meines Kindes ist uninteressanter=3
Ich interessiere mich für die Schulbildung meines Kindes	B2d	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B2d_v	ja, ich interessiere mich mehr dafür =1, es hat sich nichts verändert=2, ja,ich interessiere mich weniger dafür=3
Ich unterstütze mein Kind beim Lernen	B2e	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B2e_v	ja, ich unterstütze mehr=1, es hat sich nichts verändert=2, ja,ich unterstütze weniger=3
Ich habe eine negative Einstellung zur Schule	B2f	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B2f_v	ja, meine Einstellung ist besser=1, es hat sich nichts verändert=2, ja,meine Einstellung ist schlechter=3
Eine gute Schulbildung für mein Kind ist mir wichtig	B2g	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B2g_v	ja, das ist wichtiger für mich=1, es hat sich nichts verändert=2, ja,das ist unwichtiger für mich=3
Ich fühle mich in der Schule wohl	B3a	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B3a_v	ja, ich fühle mich wohler=1, es hat sich nichts verändert=2, ja,ich fühle mich unwohler=3
Die LehrerInnen meines Kindes verstehen mich	B3b	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B3b_v	ja, ich werde besser verstanden=1, es hat sich nichts verändert=2, ja,ich werde schlechter verstanden=3
Ich habe das Gefühl nicht in die Schule zu passen	B3c	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B3c_v	ja, ich habe das Gefühl besser zu passen=1, es hat sich nichts verändert=2, ja,ich habe das Gefühl weniger zu passen=3
Das Schulklima insgesamt ist freundlich	B3d	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B3d_v	ja, es ist freundlicher=1, es hat sich nichts verändert=2, ja,es ist unfreundlicher =3
Ich beteilige mich an Aktivitäten die an der Schule stattfinden (Schulfeiern)	B3e	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B3e_v	ja, ich beteilige mich mehr=1, es hat sich nichts verändert=2, ja,ich beteilige mich weniger=3

Ich fühle mich von der Schulgemeinschaft ausgeschlossen	B3f	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B3f_v	ja, ich fühle mich ausgeschlossener=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, ich fühle mich weniger ausgeschlossen=3
Ich gehe zu den Elternabenden	B3g	stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, weiß nicht=3, stimmt eher schon=4, stimmt genau=5
Hat sich daran durch die Schulsozialarbeit etwas verändert?	B3g_v	ja, ich gehe jetzt lieber=1, es hat sich nichts verändert=2, ja, ich gehe weniger gern=3
Unser Kind führt Gespräche mit Vater oder Mutter	C1a	nie=1, eher selten=2, manchmal=3, eher häufiger= 4, oft=5
Die Freunde unseres Kindes kommen mind. 1 mal im Monat zu uns nach Hause	C1b	ja=1, nein=2
Unser Kind hat heuer schon einmal bei seinen FreundInnen übernachtet	C1c	ja=1, nein=2
Unser Kind hat seinen letzten Geburtstag mit FreundInnen gefeiert	C1d	ja=1, nein=2
Unser Kind hat FreundInnen mit denen es sich auch außerhalb der Schule trifft	C1e	ja=1, nein=2
Unser Kind klagt über gesundheitliche Probleme	C2a	nie=1, eher selten=2, manchmal=3, eher häufiger= 4, oft=5
Unser Kind geht zum Arzt um nicht krank zu werden	C2b	nie=1, eher selten=2, manchmal=3, eher häufiger= 4, oft=5
Unser Kind betreibt in der Freizeit aktiven Sport	C2c	nie=1, eher selten=2, manchmal=3, eher häufiger= 4, oft=5
Unser Kind war in diesem Jahr bereits einmal beim Zahnarzt	C2d	ja=1, nein=2
Bei uns in der Wohnung wird nicht geraucht	C2e	ja=1, nein=2
Unser Kind braucht wegen einer Krankheit und/oder eines Unfalls regelmäßig Medikamente	C2f	ja=1, nein=2
Unser Kind hat in diesem Jahr schon mindestens einmal Alkohol getrunken	C2g	ja=1, nein=2
Unser Kind beschäftigt sich täglich mehr als 3 Stunden mit dem Computer und/oder sieht fern	C2h	ja=1, nein=2
Unser Kind liest in der Freizeit Bücher	C3a	nie=1, eher selten=2, manchmal=3, eher häufiger= 4, oft=5
Unser Kind bekommt Hilfe bei den Hausaufgaben wenn es sie braucht	C3b	nie=1, eher selten=2, manchmal=3, eher häufiger= 4, oft=5
Unser Kind bekommt Hilfe wenn es Probleme mit MitschülerInnen und/oder LehrerInnen hat	C3c	nie=1, eher selten=2, manchmal=3, eher häufiger= 4, oft=5
Unser Kind hat zu Hause einen Internetzugang	C3d	ja=1, nein=2
Unser Kind hat schon einmal Schwierigkeiten in die nächste Klasse zu kommen	C3e	ja=1, nein=2
Unseren Urlaub verbringen wir in Graz und/oder in unserem Heimatland bei Verwandten	C4a	nie=1, eher selten=2, manchmal=3, eher häufiger= 4, oft=5
Unsere Familie muss bei der Kleidung und/oder Essen sparen	C4b	nie=1, eher selten=2, manchmal=3, eher häufiger= 4, oft=5
Unsere Wohnung ist ruhig und/oder trocken	C4c	nie=1, eher selten=2, manchmal=3, eher häufiger= 4, oft=5
Unser Kind muss auf vieles verzichten was sich andere Kinder leisten können	C4d	nie=1, eher selten=2, manchmal=3, eher häufiger= 4, oft=5
Unsere Familie hat ein eigenes Auto	C4e	ja=1, nein=2

Unser Kind erhält Taschengeld	C4f	ja=1, nein=2
Unsere Familie wohnt in einer billigeren Gegend	C4g	ja=1, nein=2
Unser Kind hat ein eigenes Kinderzimmer	C4h	ja=1, nein=2
Unsere Familie geht mind. 1 Mal im Monat in ein Cafe und/oder in ein Kino	C4i	ja=1, nein=2
Wer hat diesen Fragebogen ausgefüllt	D1	Mutter=1, Vater=2
Anzahl der im Haushalt lebenden Kinder	D2	
Ich lebe als Alleinerzieherin	D3	ja=1, nein=2
Geburtsland	D4	text
Bildungsabschluss Mutter	D5mutter	Pflichtschule=1, Berufsschule/mittlere Schule=2, Matura= 3, Universität=4
Bildungsabschluss Vater	D5vater	Pflichtschule=1, Berufsschule/mittlere Schule=2, Matura= 3, Universität=4

10.5 Faktorenanalysen (Rotierte Lösungen)

Lebenslage: soziale Dimension			
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Ich verstehe mich gut mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern	0,762	0,066	-0,059
Ich werde in der Schule bedroht oder geschlagen	-0,715	-0,193	-0,032
Ich werde in der Schule geärgert oder verspottet	-0,636	-0,226	-0,095
Ich komme mit anderen Kindern schnell in Kontakt	0,609	0,235	0,154
Ich darf andere Kinder mit nach Hause nehmen	0,536	-0,445	-0,135
Ich habe mindestens einen Menschen zu dem ich gehen kann, wenn ich Hilfe brauche	0,49	0,126	0,222
Die Freunde unseres Kindes kommen mind. 1 mal im Monat zu uns nach Hause	-0,105	0,719	-0,064
Unser Kind führt Gespräche mit Vater oder Mutter	-0,206	-0,68	0,306
Unser Kind hat seinen letzten Geburtstag mit FreundInnen gefeiert	0,094	0,563	0,201
Ich habe zu anderen Verwandten (Opa, Oma, Tanten, Onkeln...) Kontakt	0,093	-0,545	-0,07
Unser Kind hat heuer schon einmal bei seinen FreundInnen übernachtet	-0,041	0,476	0,37
Unser Kind hat FreundInnen mit denen es sich auch außerhalb der Schule trifft	-0,081	0,428	-0,379
In der Schule habe ich oft Ärger mit den Lehrerinnen/Lehrern	-0,092	0,075	-0,834
Ich komme mit Erwachsenen gut zurecht	0,229	0,307	0,684
Meine Eltern interessieren sich für das was ich tue	0,175	-0,075	0,531
Ich habe mir schon überlegt, von zu Hause abzuhausen	-0,216	-0,043	-0,462
Lebenslage: gesundheitliche Dimension			
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Ich rauche	0,801	-0,009	0,204
Ich trinke manchmal Alkohol	0,794	-0,076	-0,045
Unser Kind beschäftigt sich täglich mehr als 3 Stunden mit dem Computer und/oder sieht fern	0,528	0,243	-0,301
Ich fühle mich gesund	-0,083	0,762	-0,047
Unser Kind braucht wegen einer Krankheit und/oder eines Unfalls regelmäßig Medikamente	0,203	0,617	-0,199
Unser Kind betreibt in der Freizeit aktiven Sport	0,107	0,577	0,076
Unser Kind klagt über gesundheitliche Probleme	0,217	-0,46	0,121
Ich habe keine Probleme mit der Konzentration	0,152	-0,071	0,702
Bei uns in der Wohnung wird nicht geraucht	-0,021	-0,354	0,681
Unser Kind geht zum Arzt um nicht krank zu werden	-0,363	0,325	0,626

Lebenslage: kulturelle Dimension				
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Ich kann gut mit neuen Situationen umgehen	0,784	0	-0,089	-0,094
Ich kann für Probleme leicht Lösungen finden	0,778	-0,004	0,086	-0,093
Ich kann nur schlecht mit anderen zusammenarbeiten	-0,572	-0,155	0,321	-0,116
Unser Kind bekommt Hilfe bei den Hausaufgaben wenn es sie braucht	-0,141	0,861	-0,107	0,051
Unser Kind bekommt Hilfe wenn es Probleme mit MitschülerInnen und/oder LehrerInnen hat	0,298	0,768	0,081	-0,15
Unser Kind hat zu Hause einen Internetzugang	0	0,068	0,811	-0,089
Ich kann mich schlecht alleine beschäftigen	-0,133	-0,094	0,746	0,088
Unser Kind liest in der Freizeit Bücher	0,038	-0,179	0,115	0,788
Unser Kind hat schon einmal Schwierigkeiten in die nächste Klasse zu kommen	-0,135	0,099	-0,124	0,771
Lebenslage: materielle Dimension				
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Unser Kind muss auf vieles verzichten was sich andere Kinder leisten können	0,755	0,217	-0,044	0,296
Unsere Familie muss bei der Kleidung und/oder Essen sparen	0,704	0,336	0,192	0,071
Unsere Familie wohnt in einer billigeren Gegend	-0,586	0,054	0,152	0,291
Unsere Familie hat ein eigenes Auto	0,576	-0,362	0,011	-0,283
Unsere Familie geht mind. 1 Mal im Monat in ein Cafe und/oder in ein Kino	0,456	0,132	0,448	-0,031
Unser Kind erhält Taschengeld	0,08	0,715	0,042	0,009
Ich habe kein eigenes Handy	0,053	0,621	0,033	0,109
Ich habe ein eigenes Fahrrad	-0,24	-0,451	0,373	0,393
Unsere Wohnung ist ruhig und/oder trocken	-0,125	-0,227	-0,701	0,119
Unseren Urlaub verbringen wir in Graz und/oder in unserem Heimatland bei Verwandten	0,127	0,316	-0,675	-0,149
Ich denke, dass andere Kinder sich mehr leisten können als ich	-0,085	0,218	0,047	0,68
Unser Kind hat ein eigenes Kinderzimmer	-0,235	0,339	0,399	-0,567

Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit: Integration			
	Faktor 1	Faktor 2	
Ich bin gut in die Klassengemeinschaft eingebunden	0,779	-0,014	
Ich habe viele Freunde und/oder Freundinnen an der Schule	0,736	0,088	
Ich treffe mich oft mit Freunden und Freundinnen außerhalb der Schule	0,685	-0,116	
Ich beteilige mich wenig an Aktivitäten, die an der Schule stattfinden	0,18	0,777	
Meine Streitereien mit MitschülerInnen belasten mich	-0,208	0,7	
Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit: Bildungsarbeit			
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Ich werde in der Berufs- und Bildungsberatung unterstützt	0,803	-0,147	0,103
Ich bekomme Unterstützung bei Lernschwierigkeiten	0,784	0,226	0,021
Ich lerne wie ich einfacher lernen kann	0,357	0,762	-0,204
Ich traue mir selbst nichts zu	-0,187	0,752	0,211
Ich habe keine Lust für die Schule zu lernen	-0,04	-0,158	0,879
Der Unterricht ist für mich uninteressant	0,216	0,33	0,683
Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit: Kindliches Wohlbefinden			
	Faktor 1	Faktor 2	
Das Verhältnis zwischen mir und den LehrerInnen ist gut	0,823	-0,155	
Ich gehe gerne zur Schule	0,699	0,128	
Ich fühle mich in der Klasse wohl	0,681	-0,432	
Die Gestaltung der Schulklasse ist mir wichtig	0,561	0,398	
Ich prügte mich mit den Klassenkameraden	0,132	0,768	
Das Klassenklima ist nicht so gut	-0,169	0,747	
Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit: Elterliche Interaktion			
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Ich gehe gerne zu einem Gespräch mit den LehrerInnen und Lehrern meines Kindes	0,792	-0,176	0,167
Die LehrerInnen meines Kindes unterstützen mich wenn es Probleme gibt	0,732	0,125	0,002
Ich besuche Elternsprechtage	0,729	-0,238	-0,071
Ich habe wenig Kontakt zu den LehrerInnen	-0,099	0,894	-0,102
Ich führe selten ein Gespräch mit den LehrerInnen meines Kindes	-0,056	0,881	0,04
Ich unterhalte mich oft mit den anderen Eltern in der Klasse	0,361	0,078	0,801
Ich habe wenig Kontakt zu den anderen Eltern in der Klasse	0,445	0,179	-0,671
Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit: Elterliche Einstellungen			
	Faktor 1	Faktor 2	
Eine gute Schulbildung für mein Kind ist mir wichtig	0,915	-0,056	
Ich interessiere mich für die Schulbildung meines Kindes	0,881	-0,104	
Ich unterstütze mein Kind beim Lernen	0,722	-0,138	
Ich interessiere mich dafür wie es in der Klasse meines Kindes aussieht	0,651	0,056	
Ich interessiere mich wenig für schulische Angelegenheiten (Elternsprechtage und Elternabende)	-0,185	0,849	
Ich habe eine negative Einstellung zur Schule	-0,044	0,824	
Das was mein Kind in der Schule lernt ist für mich uninteressant	0,04	0,813	

Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit: Elterliches Wohlbefinden

	Faktor 1	Faktor 2
Das Schulklima insgesamt ist freundlich	0,817	-0,137
Die LehrerInnen meines Kindes verstehen mich	0,788	-0,3
Ich gehe zu den Elternabenden	0,656	0,07
Ich fühle mich in der Schule wohl	0,627	-0,487
Ich beteilige mich an Aktivitäten die an der Schule stattfinden (Schulfeiern)	0,596	0,171
Ich habe das Gefühl nicht in die Schule zu passen	-0,028	0,871
Ich fühle mich von der Schulgemeinschaft ausgeschlossen	-0,001	0,837

10.6 Transformationstabelle (Stanine-Skala)

Kontaktqualität des Kindes					
Grenze	z	Fläche links	von	bis	neuer Wert
1,5	-1,75	0,04005916		-2	1
2,5	-1,25	0,10564977	-2	-1,23	2
3,5	-0,75	0,22662735	-1,23	-0,4	3
4,5	-0,25	0,40129367	-0,4	0,073	4
5,5	0,25	0,59870633	0,073	0,4	5
6,5	0,75	0,77337265	0,4	0,68	6
7,5	1,25	0,89435023	0,68	0,85	7
8,5	1,75	0,95994084	0,85	0,91	8
			0,91		9

Gesundheitshandeln					
Grenze	z	Fläche links	von	bis	neuer Wert
1,5	-1,75	0,04005916		-1,63	1
2,5	-1,25	0,10564977	-1,63	-1,3	2
3,5	-0,75	0,22662735	-1,3	-0,85	3
4,5	-0,25	0,40129367	-0,85	-0,33	4
5,5	0,25	0,59870633	-0,33	0,19	5
6,5	0,75	0,77337265	0,19	0,815	6
7,5	1,25	0,89435023	0,815	1,25	7
8,5	1,75	0,95994084	1,25	1,6	8
			1,6		9

flexibles Lernverhalten					
Grenze	z	Fläche links	von	bis	neuer Wert
1,5	-1,75	0,04005916		-2,24	1
2,5	-1,25	0,10564977	-2,24	-1,2	2
3,5	-0,75	0,22662735	-1,2	-0,68	3
4,5	-0,25	0,40129367	-0,68	-0,14	4
5,5	0,25	0,59870633	-0,14	0,375	5
6,5	0,75	0,77337265	0,375	0,9	6
7,5	1,25	0,89435023	0,9	0,93	7
8,5	1,75	0,95994084	0,93	1,4	8
			1,4		9

positives Schülerbefinden					
Grenze	z	Fläche links	von	bis	neuer Wert
1,5	-1,75	0,04005916		-2,44	1
2,5	-1,25	0,10564977	-2,44	-1,69	2
3,5	-0,75	0,22662735	-1,69	-0,75	3
4,5	-0,25	0,40129367	-0,75	-0,1	4
5,5	0,25	0,59870633	-0,1	0,355	5
6,5	0,75	0,77337265	0,355	0,77	6
7,5	1,25	0,89435023	0,77	1,135	7
8,5	1,75	0,95994084	1,135	1,35	8
			1,35		9

positives Elternbefinden					
Grenze	z	Fläche links	von	bis	neuer Wert
1,5	-1,75	0,04005916		-2,5	1
2,5	-1,25	0,10564977	-2,5	-1,66	2
3,5	-0,75	0,22662735	-1,66	-0,67	3
4,5	-0,25	0,40129367	-0,67	-0,01	4
5,5	0,25	0,59870633	-0,01	0,42	5
6,5	0,75	0,77337265	0,42	0,8	6
7,5	1,25	0,89435023	0,8	1,1	7
8,5	1,75	0,95994084	1,1	1,25	8
			1,25		9

10.7 Dendrogramm zur Clusteranalyse

Dendrogramm verwendet Durchschnittliche Linkage (Zwischen den Gruppen)

