

Problemlagen beruflicher Schulen in München
Abschlussbericht zur Evaluation von Schulsozialarbeit
an beruflichen Schulen in München

Christian Ganser
Thomas Hinz
Roxana Mircea
Anne Wittenberg

November 2004

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Tabellenverzeichnis..... | v |
| Abbildungsverzeichnis..... | vi |
| 1 Einführung | 1 |
| 2 Schulsozialarbeit..... | 1 |
| 2.1 Allgemeine Anmerkungen zur Schulsozialarbeit..... | 1 |
| 2.2 Schulsozialarbeit in München..... | 5 |
| 3 Fragestellungen..... | 6 |
| 4 Methodik..... | 8 |
| 4.1 Allgemeine Anmerkungen..... | 8 |
| 4.2 Aufbau der Studie | 10 |
| 4.2.1 Prozessproduzierte Daten..... | 10 |
| 4.2.2 Eigene Erhebungen..... | 11 |
| 4.2.2.1 Schülerbefragungen | 11 |
| 4.2.2.2 Lehrerbefragungen..... | 15 |
| 4.2.2.3 Befragungen der Sozialarbeiter/innen und Schulleitungen..... | 16 |
| 4.3 Auswertungstechniken | 17 |
| 5 Ergebnisse | 20 |
| 5.1 Grundausswertungen der quantitativen Befragungen..... | 20 |
| 5.1.1 Befragungen der Schülerinnen und Schüler..... | 20 |
| 5.1.1.1 Geschlecht | 21 |
| 5.1.1.2 Alter | 23 |
| 5.1.1.3 Nationalität | 24 |
| 5.1.1.4 Vorbildung | 26 |
| 5.1.1.5 Herkunft | 29 |
| 5.1.2 Lehrkräftebefragungen..... | 30 |
| 5.1.2.1 Geschlecht | 31 |
| 5.1.2.2 Dauer der Lehrtätigkeit | 31 |
| 5.2 Quantitative Ziele..... | 33 |
| 5.2.1 Beratungs- und Betreuungsarbeit | 34 |
| 5.2.2 Projektarbeit | 35 |
| 5.3 Qualitative Ziele | 37 |
| 5.3.1 Schüler/innen..... | 37 |
| 5.3.1.1 Abbruch der Ausbildung und Fehlzeiten (prozessproduzierte Daten)..... | 37 |
| 5.3.1.1.1 Austrittsrate..... | 41 |

| | | |
|---|---|------------|
| 5.3.1.1.2 | Fehlzeiten..... | 44 |
| 5.3.1.1.3 | Zusammenfassung..... | 45 |
| 5.3.1.2 | Unentschuldigtes Fehlen (eigene Erhebungen)..... | 46 |
| 5.3.1.3 | Situation im Betrieb..... | 48 |
| 5.3.1.4 | Situation in der Schule..... | 50 |
| 5.3.1.4.1 | Konfliktverhalten..... | 50 |
| 5.3.1.4.2 | Klassenklima..... | 57 |
| 5.3.1.4.3 | Lernmotivation, Schulleistungen..... | 60 |
| 5.3.1.4.4 | Zufriedenheit mit der Situation in der Schule, Diskussionsklima..... | 63 |
| 5.3.1.5 | Zusammenfassung..... | 65 |
| 5.3.2 | Lehrkräfte..... | 67 |
| 5.3.2.1 | Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Schule..... | 67 |
| 5.3.2.2 | Problemdruck in der Klasse..... | 69 |
| 5.3.2.3 | Schwierigkeiten der Schüler/innen, dem Unterricht zu folgen..... | 70 |
| 5.3.2.4 | Anerkennung in der Klasse..... | 71 |
| 5.3.2.5 | Vorkommnisse in der Klasse..... | 73 |
| 5.3.2.6 | Arbeitsbedingungen..... | 74 |
| 5.3.2.7 | Bußgeldverfahren..... | 75 |
| 5.3.2.8 | Weitere Disziplinarmaßnahmen..... | 76 |
| 5.3.2.9 | Zusammenfassung..... | 77 |
| 5.4 | Nutzung und Bewertung der Schulsozialarbeit..... | 79 |
| 5.4.1 | Schüler und Schülerinnen..... | 79 |
| 5.4.1.1 | Bekanntheit der Schulsozialarbeit..... | 79 |
| 5.4.1.2 | Nutzung der Schulsozialarbeit..... | 81 |
| 5.4.1.3 | Art der Kontakte, Bewertung der Schulsozialarbeit..... | 83 |
| 5.4.2 | Lehrkräfte..... | 84 |
| 5.4.2.1 | Bekanntheit und Nutzung der Schulsozialarbeit..... | 84 |
| 5.4.2.2 | Bewertung der Schulsozialarbeit..... | 87 |
| 5.4.3 | Zusammenfassung..... | 89 |
| 5.5 | Gespräche mit den Schulsozialarbeiter/innen..... | 89 |
| 5.5.1 | Arbeitsschwerpunkte..... | 90 |
| 5.5.2 | Problemfelder der Schüler/innen..... | 91 |
| 5.5.3 | Allgemeine Einbindung der Schulsozialarbeiter/innen in den Schulablauf..... | 92 |
| 5.5.4 | Probleme von Schulsozialarbeit in der Praxis..... | 93 |
| 5.5.5 | Ergebnisse der Gespräche im Jahr 2004..... | 94 |
| 5.6 | Gespräche mit den Schulleitungen..... | 95 |
| 5.6.1 | Akzeptanz der Schulsozialarbeit..... | 96 |
| 5.6.2 | Bedarf an Schulsozialarbeit..... | 97 |
| 6 | Fazit, Empfehlungen..... | 98 |
| 7 | Literatur..... | 104 |
| ANHANG A: Ergebnisse multivariater Analysen..... | | 106 |
| ANHANG B: Erhebungsinstrumente..... | | 114 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Tabelle 1: Ziele der Schulsozialarbeit..... | 7 |
| Tabelle 2: Rücklauf der Schüler/innenbefragung..... | 21 |
| Tabelle 3: Nationalität der Schüler/innen | 26 |
| Tabelle 4: Vorbildung der Schüler/innen..... | 28 |
| Tabelle 5: Herkunft der Schüler/innen..... | 30 |
| Tabelle 6: Dauer der Lehrtätigkeit der befragten Lehrkräfte | 32 |
| Tabelle 7: Lehrtätigkeit an der jeweiligen Schule | 33 |
| Tabelle 8: Anzahl der jährlichen Beratungsgespräche..... | 35 |
| Tabelle 9: Anzahl der jährlich durchgeführten Projekte..... | 37 |
| Tabelle 10: Verteilung der Schüler/innen nach Schulen..... | 39 |
| Tabelle 11: Austrittsraten nach Schulen | 40 |
| Tabelle 12: Durchschnittliche Fehltage nach Schulen | 41 |
| Tabelle 13: Unentschuldigtes Fehlen..... | 47 |
| Tabelle 14: Gedanken der Schüler/innen an Ausbildungsabbruch..... | 49 |
| Tabelle 15: Gründe für den Gedanken an Ausbildungsabbruch | 50 |
| Tabelle 16: Bedeutung verschiedener Faktoren für die Anerkennung in der Klasse | 58 |
| Tabelle 17: Bedeutung von Leistung für die Anerkennung in der Klasse | 59 |
| Tabelle 18: Motivation und Schulleistungen der Schüler/innen | 61 |
| Tabelle 19: Zufriedenheit der Lehrkräfte mit verschiedenen Aspekten der Schule | 68 |
| Tabelle 20: Probleme der Schüler/innen, dem Unterricht zu folgen | 71 |
| Tabelle 21: Einleitung von Bußgeldverfahren | 76 |
| Tabelle 22: Ursachen für das Ergreifen von Disziplinarmaßnahmen..... | 77 |
| | |
| Tabelle A 1: Austritt während des ersten Berufsschuljahres | 107 |
| Tabelle A 2: Fehltage (insgesamt, Zählraten) | 108 |
| Tabelle A 3: Unentschuldigte Fehltage (Zählraten)..... | 109 |
| Tabelle A 4: Gewaltneigung der Schüler/innen | 109 |
| Tabelle A 5: Auftreten von Gewalt in der Klasse | 110 |
| Tabelle A 6: Einflussfaktoren auf die Bedeutung von Leistung für die Anerkennung in der Klasse | 111 |
| Tabelle A 7: Einflussfaktoren auf die Schulleistungen | 112 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Anteil männlicher Schüler nach Schulen | 23 |
| Abbildung 2: Konfliktlösungsverhalten der Schüler/innen 2003..... | 52 |
| Abbildung 3: Häufigkeit des Auftretens von Gewalthandlungen | 54 |
| Abbildung 4: Teilnahme der Schüler/innen an Gewalthandlungen | 56 |
| Abbildung 5: Bekanntheitsgrad verschiedener Angebote (Schüler/innen 2002/2003) | 80 |
| Abbildung 6: Nutzung verschiedener Angebote (Schüler/innen 2002/2003)..... | 82 |
| Abbildung 7: Bewertung der Schulsozialarbeit (Schüler/innen 2004)..... | 84 |
| Abbildung 8: Bekanntheit verschiedener Angebote (Lehrkräfte 2002) | 85 |
| Abbildung 9: Gründe für Gespräche mit der Schulsozialarbeit (Lehrkräfte 2003/2004).. | 86 |
| Abbildung 10: Maßnahmen bei Problemen in der Klasse (Lehrkräfte 2003/2004)..... | 87 |
| Abbildung 11: Bewertung der Schulsozialarbeit (Lehrkräfte 2003/2004) | 88 |

1 Einführung

In München wurde im Schuljahr 2001/2002 im Rahmen eines Modellprojekts Schulsozialarbeit auf 17 berufliche Schulen ausgeweitet. Um den Erfolg der Maßnahme einschätzen zu können, wurde das Institut für Soziologie der Universität München damit beauftragt, eine Evaluation des Projekts durchzuführen. Dem zeitlichen Horizont des Modellprojekts entsprechend fand die Evaluation im Zeitraum von Juni 2002 bis November 2004 statt. Der vorliegende Abschlussbericht stellt die Fragestellung, den Ablauf und die Ergebnisse der Studie vor.

Zunächst wird das Konzept der Schulsozialarbeit erläutert (Kapitel 2). Daran anschließend ist es notwendig, die Ziele, die mit der Einführung dieser sozialpolitischen Maßnahme verfolgt werden, genauer abzustecken, um Erfolgskriterien definieren zu können, an denen sich eine Evaluationsstudie notwendigerweise orientieren muss (Kapitel 3). In Kapitel 4 wird das Evaluationsprojekt skizziert und die Konzeption der Studie dargestellt. Kapitel 5 bietet einen Überblick über einige grundlegende Merkmale der befragten Personen und beantwortet die Frage nach dem Erfolg der Schulsozialarbeit. In Kapitel 6 wird abschließend ein zusammenfassendes Fazit gezogen und es werden konkrete Handlungsvorschläge formuliert, die den Beteiligten als eine Grundlage für weitere Entscheidungen dienen sollen.

2 Schulsozialarbeit

2.1 Allgemeine Anmerkungen zur Schulsozialarbeit

Bei Schulsozialarbeit handelt es sich um Jugendsozialarbeit, die direkt an der Schule stattfindet. Eine mögliche Definition für Schulsozialarbeit liefert Olk (2000). Er versteht darunter „sämtliche Aktivitäten und Ansätze einer verbindlich vereinbarten, dauerhaften und gleichberechtigten Kooperation von Jugendhilfe und Schule – bzw. von Fachkräften der Jugendhilfe einerseits und Lehrkräften andererseits – (...), durch die sozialpädagogisches Handeln am Ort sowie im Umfeld der Schule ermöglicht wird.“¹ Bereits diese Definition macht deutlich, dass das Aufgaben- und Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit weit gefasst ist und diese damit in der Lage ist, flexibel auf vielfältige Problemlagen zu reagieren. Die rechtliche Grundlage für Schulsozialarbeit liefert das Kinder- und Jugendhilfegesetz: „Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung indi-

¹ Olk (2000), S. 178.

vidueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.“² Insbesondere der Schnittpunkt von schulischer und beruflicher Bildung ist es, der Schulsozialarbeit auch an beruflichen Schulen nahe legt.

Auf die Unklarheiten des Begriffs „Schulsozialarbeit“ weisen die Autoren des Elften Kinder- und Jugendberichts hin, wenn sie schreiben: „Dabei ist zu berücksichtigen, dass es eine beträchtliche Unklarheit um den Begriff der Schulsozialarbeit gibt. Angesichts der Entwicklung des Verhältnisses von Schule und Kinder- und Jugendhilfe hat sich der Begriff der Schulsozialarbeit als zu eng erwiesen“,³ und im Anschluss darauf hinweisen, dass auch der Schule selbst sozialpädagogische Aufgaben zufallen. Hollenstein konstatiert, dass es auch keine „Theorie der Schulsozialarbeit“ gibt.⁴ Im folgenden werden daher die Ziele und Maßnahmen der Schulsozialarbeit etwas genauer dargestellt.

Die Schulsozialarbeiter/innen sollen in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften die Probleme der Jugendlichen frühzeitig erkennen und durch geeignete Maßnahmen beheben. Dabei soll die soziale Situation an der Schule insgesamt verbessert werden. Die Verringerung der Zahl der Ausbildungsabbrecher und die Verbesserung der Chancen Bildungsbenachteiligter sind dabei explizite Ziele der Schulsozialarbeit. Diese Ziele sind allerdings vor einem weiter gefassten Hintergrund zu sehen: „Im übrigen hat [die Schulsozialarbeit] ebenso wie andere Handlungsformen und Konzepte der Jugendhilfe – und diesen ist sie zuzurechnen – das Ziel, die gesellschaftliche Integration der nachwachsenden Generation sicherzustellen, und zwar sowohl allgemein als auch insbesondere dort, wo diese erkennbar gefährdet ist.“⁵

Die Schulsozialarbeit ist ein Angebot für die Schüler/innen, das sie freiwillig nutzen können, mitunter auf Anraten von Lehrkräften. In vertraulicher Arbeit mit den Schüler/innen wird möglichst eine präventive Lösung von Problemen angestrebt. Beispielsweise soll auf einen deutlichen Leistungsabfall in der Schule oder im Betrieb, der einen erfolgreichen Abschluss der Ausbildung gefährden könnte, durch Schulsozialarbeit reagiert werden. Speziell an beruflichen Schulen befasst sich Schulsozialarbeit mit Schwierigkeiten beim Übergang und bei der Integration der Schüler/innen in die Arbeitswelt.

² KJHG §13 (1).

³ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002), S. 161.

⁴ Vgl. Hollenstein/Tillmann (2000), S. 135 ff.

⁵ Rademacker (1996), S. 216.

Die Organisation von Schulsozialarbeit ist flexibel angelegt, um auf die verschiedenen Problemlagen individuell reagieren zu können und um sich veränderten Problemlagen anpassen zu können. Die Arbeit setzt auf verschiedenen Ebenen an. So bieten die Schulsozialarbeiter/innen neben Einzelberatung und längerer Betreuung Einzelner auch klassen- und schulweite Projekte⁶ an. Darüber hinaus ist die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und die bedarfsgerechte Vermittlung von Schüler/innen in andere Unterstützungsangebote unabdingbarer Bestandteil von Jugendsozialarbeit an Schulen.

Folgende Problemfelder, auf denen Schulsozialarbeit tätig werden soll, wurden für das untersuchte Projekt in München festgelegt:⁷ Gewaltprobleme, sexuelle Belästigung, Drogen, Unterricht, Beruf/Schule.

Unter „Gewaltprobleme“ fällt dabei verbale Gewalt, physische Gewalt, Gewalt gegen Sachen, verbale Gewalt gegen Lehrer, physische Gewalt gegen Lehrkräfte und Erpressung von Schülern. Solche Probleme sollen einerseits durch präventive Angebote wie z.B. die Ausbildung von Streitschlichtern, andererseits durch Reaktionen auf bereits vorgefallene Gewalt wie beispielsweise Schlichtungsgespräche behandelt werden.

Sexuelle Belästigung kann sowohl gegen Mitschüler und Mitschülerinnen als auch gegen Lehrkräfte auftreten und im Übrigen auch am Arbeitsplatz stattfinden. Hierbei sollen die Opfer unterstützt werden (z.B. durch Hilfe bei der Suche nach einer neuen Ausbildungsstelle) sowie den Tätern Grenzen gesetzt werden, wobei natürlich auch rechtliche Schritte nicht ausgeklammert werden können.

Einer etwaigen Drogenproblematik soll einerseits präventiv begegnet werden, indem beispielsweise Fortbildungen für Lehrkräfte organisiert oder Drogenvereinbarungen initiiert werden, andererseits sollen bei Drogen- oder Alkoholmissbrauch Beratungsgespräche geführt und Betroffene in entsprechende Einrichtungen vermittelt werden.

Der Bereich „Unterricht“ zerfällt in die beiden Unterpunkte „Unterrichtsstörung“ und „Schulverweigerung“. In beiden Fällen sind einerseits Beratungsgespräche vorgesehen, im Falle der Schulverweigerung auch die Kontaktaufnahme mit dem Betrieb sowie den Eltern.

Das breiteste Problemspektrum zeigt sich schließlich im Bereich Beruf/Schule. Hierunter fallen zunächst Schwierigkeiten, die sich aus einer falschen Berufswahl ergeben und denen einerseits durch Präventivangebote wie Seminaren zur Berufsvorbereitung, andererseits

⁶ Hierzu kann z.B. auch die Mediation zählen, ein Gewaltpräventions- und interventionsverfahren, das zunehmend Verwendung findet. Vgl. hierzu Schubarth (2003).

⁷ Vgl. Landeshauptstadt München: Konzept für Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen, Anlage 6.

durch eine Vermittlung in die Berufsberatung sowie durch Hilfe bei der Stellensuche begegnet werden soll. Die gleichen Maßnahmen können angewendet werden, wenn sich der/die Schüler/in im Betrieb überfordert fühlt. Hier kommt zusätzlich in Betracht, die Einhaltung der Arbeitsvorschriften zu überprüfen. Falls sich herausstellt, dass ein Schüler das Berufsziel nicht erreichen wird, sollen je nach Ursache differenzierte Maßnahmen ergriffen werden: So kommt bei zu geringer Selbständigkeit des Auszubildenden neben einer Beratung in schweren Fällen auch eine Vermittlung in eine Therapie in Betracht, bei zu geringer Qualifikation z.B. die Vermittlung Ausbildungsbegleitender Hilfen (ABH) oder einer Hausaufgabenhilfe und bei persönlicher Orientierungslosigkeit als Ursache des Scheiterns im Beruf ebenfalls Beratungsgespräche sowie die Vermittlung in therapeutische Maßnahmen.

Ähnliche Maßnahmen wie bei zu geringer Qualifikation im Betrieb kommen in Betracht, wenn mangelnde Schulleistungen vorliegen. Weitere Problembereiche sind interkulturelle Konflikte, Verhaltensauffälligkeiten aufgrund familiärer Verhältnisse oder der Wohnsituation sowie geschlechtsspezifische Probleme. Auch hier sind präventive Projekte, Gespräche oder Maßnahmen wie z.B. eine Heimunterbringung adäquate Problemlösungsstrategien.

An dieser Stelle muss hervorgehoben werden, dass die genannten Maßnahmen keine vollständige Aufstellung des gesamten Instrumentariums der Schulsozialarbeit darstellen sollen, insbesondere weil auf Grund der beschriebenen flexiblen Anlage dieser Arbeit auch neue Vorgehensweisen implementiert werden können und Schulsozialarbeit insofern nicht über einen festgelegten Handlungsrahmen verfügt. Selbstverständlich handelt es sich bei Schulsozialarbeit auch nicht um die einzig mögliche Form der Unterstützung Jugendlicher beim Übergang von der Schule in den Beruf, vielmehr ist sie als ein Baustein wachsender Bemühungen zu sehen, Jugendliche beim Berufseinstieg, der in Anbetracht der wirtschaftlichen und sozialen Lage immer mehr zu einer prekären Phase im Leben Jugendlicher wird, zu unterstützen.⁸ Es sollte jedoch ein Eindruck entstehen, was Schulsozialarbeit konkret bedeutet und erste Hinweise darauf gegeben werden, an welchen Fragestellungen eine Erfolgsmessung, die im vorliegenden Bericht geleistet werden soll, anknüpfen kann.⁹

⁸ So führt das Deutsche Jugendinstitut 29 Projekte auf, die sich um die Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland bemühen, wobei es sich aber auch nur um eine Auswahl handelt. Vgl. Schmidt (2002). Für einen Überblick über die Berufsbildungsförderung des Bundes für benachteiligte Jugendliche siehe das Handbuch „Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung –“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2002).

⁹ Für einen Überblick über Ziele und Aufgaben von Schulsozialarbeit siehe auch Wulfers (1991), S 51 ff.

2.2 Schulsozialarbeit in München

Die Entwicklung der Berufsschulsozialarbeit in München soll hier nur kurz angerissen werden. In München wurde im Herbst 1993 ein Modellprojekt zur Einführung von Schulsozialarbeit an drei Hauptschulen und einer Berufsschule gestartet. Da dieses Projekt sehr positiv verlief, wurde die Schulsozialarbeit 1995 deutlich ausgeweitet. An beruflichen Schulen, die Untersuchungsobjekt der hier vorgestellten Evaluation sind, wurden im Schuljahr 2000/2001 an vier Schulen bzw. beruflichen Schulzentren dauerhaft Stellen für Schulsozialarbeit eingerichtet. Aufgrund einer anhaltend schwierigen sozialen Situation bei manchen Schülerinnen und Schülern wurde von verschiedenen Seiten wiederholt der Wunsch nach einer Ausweitung dieses Angebots geäußert. Wegen der finanziellen Lage des Schul- und Sozialreferats der Stadt München war es jedoch nicht möglich, diesen Wünschen im Einzelnen zu entsprechen. Zunächst wurde ein Gesamtkonzept unter Beteiligung des Arbeitsamtes und des Sozialreferats der Stadt München entwickelt. Empirische Grundlage hierfür war eine im Jahr 1999 durchgeführte Umfrage unter Lehrer/innen an beruflichen Schulen, die zum Ziel hatte, sozialpädagogisch relevante Problemlagen und Bedarfe an den Schulen festzustellen. Alle Berufsschulleitungen waren in einer Sammelabfrage bei Lehrkräften zur Teilnahme an der Umfrage verpflichtet. Wichtiges Ergebnis dieser Befragung war, dass an einer Vielzahl von beruflichen Schulen ein hoher Problemdruck herrschte, der eine Ausweitung von Sozialarbeit rechtfertigen konnte. Vor diesem Ergebnis wurden unter Berücksichtigung bisheriger Erfahrungen mit Schulsozialarbeit sowie der Struktur der Schulen (Unterbringung mehrerer Schulen an einem Ort) 17 Schulen ausgewählt, an denen im Frühjahr 2002 Schulsozialarbeit eingeführt oder ausgeweitet wurde. An diesen Schulen wird eine prozessbegleitende Evaluation durchgeführt. Als Kontrollgruppe werden vier weitere Schulen untersucht, an denen ebenfalls ein hoher Problemdruck herrscht, die aber keine Schulsozialarbeit implementiert haben. Folgende Schulen sind damit Gegenstand der Untersuchung.

Schulen, an denen Schulsozialarbeit implementiert ist (im Text auch als „Untersuchungsschulen“ bezeichnet):

- Berufsschule für Fertigungstechnik
- Berufsschule für Metallbau und Technisches Zeichnen
- Berufsschule für das Bau- und Kunsthandwerk
- Berufsschule für Buchbindetechnik, Fotografie und Vermessungstechnik
- Berufsschule für elektrische Anlagen- und Gebäudetechnik

- Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz
- Berufsschule für den Einzelhandel
- Berufsschule für Kraftfahrzeugtechnik
- Berufsschule für das Bäcker- und Konditorenhandwerk
- Berufsschule für das Hotel-, Gaststätten- und Braugewerbe
- Berufsschule für das Metzgerhandwerk
- Berufsschule für Körperpflege
- Berufsschule für Repro-, Satz und Drucktechnik
- Berufsfachschulen für Hauswirtschaft, Diätetik und Sozialpflege (auch als BSZ Antonienstraße bezeichnet)
- Berufsschule für Farbe und Gestaltung
- Berufsschule für Fachkräfte in Arzt- und Tierarztpraxen (AH/TAH/PKA)
- Berufsschule für zahnmedizinische Fachangestellte

Schulen, an denen keine Schulsozialarbeit implementiert ist (im Text auch als „Kontrollschulen“ bezeichnet):

- Berufsschule für Spedition und Touristik
- Berufsschule für das Spenglerhandwerk
- Berufsfachschule für Kinderpflege
- Berufsschule für Großhandels- und Automobilkaufleute

3 Fragestellungen

Ziel einer Evaluationsstudie ist es, die Frage zu beantworten, ob eine soziale Maßnahme Erfolge zeigt oder nicht. Damit ist die Frage verbunden, ob eingesetzte Gelder sinnvoll investiert wurden und darauf aufbauend, inwieweit und wie es zu einer Optimierung der Maßnahme kommen kann. Im vorliegenden Fall soll also untersucht werden, ob Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen bestimmte Ziele erreicht. Es ist daher notwendig, diese Ziele zu definieren, um Kriterien für die Erfolgsmessung erarbeiten zu können. Dabei ist es sinnvoll, soweit möglich Ziele heranzuziehen, die von den Trägern der Maßnahme defi-

niert wurden. Eine solche Definition wurde bei der Einführung der Schulsozialarbeit geleistet. Tabelle 1 gibt einen Überblick über diese Ziele.

Tabelle 1: Ziele der Schulsozialarbeit

| qualitative Ziele | quantitative Ziele |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • berufliche und schulische Integration der Schüler/innen, Unterstützung von Lehrstellenabbrechern bei der Suche nach neuen Ausbildungsstellen • soziale Stabilisierung der Schüler/innen, um z.B. Bereiche wie Wohnen, Freundschaft, Familie, Freizeit selbständig bewältigen zu können • Fähigkeit zur Wahrnehmung und adäquaten Bearbeitung von eigenen Bedürfnissen und Problemen der Schülerinnen und Schüler, z.B. Rechte und Pflichten als SchülerIn, Auszubildende/r erkennen und durchsetzen bzw. akzeptieren • Unterstützung des Aufbaus von Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, realistische Selbsteinschätzung, positives Selbstwertgefühl • Fähigkeit, sich mit Konflikten in Schule, Beruf und im persönlichen Bereich adäquat auseinanderzusetzen • Beitrag zur Verbesserung der Kommunikation an der Schule • Gelegenheiten und Begegnungsmöglichkeiten schaffen, so dass sich die Schüler/innen und Lehrer/innen an der Schule wohlfühlen | <ul style="list-style-type: none"> • der jeweiligen Problemlage angemessenes Zeitbudget für die Beratung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler • gute Erreichbarkeit des Schulsozialarbeiters/der Schulsozialarbeiterin für Schüler/innen und Lehrer/innen mit einer Anwesenheit bzw. Sprechzeit zu mindestens 50% der Unterrichtszeit • pro Stelle: mtl. ca. 40 – 50 Beratungen jährlich ca. 500 Beratungen • pro Stelle: mtl. ca. 5 – 20 längerfristige Betreuungen, jährlich ca. 120 Betreuungen |

Bei der Überprüfung des Ausmaßes der Erreichung dieser Ziele stellt sich das Problem, dass die angesprochenen Problemfelder von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden¹⁰ und somit nur als indirekte Indikatoren für den Erfolg der Maßnahme dienen können. Dies trifft insbesondere auf die qualitativen Ziele zu. Es ist daher nützlich, zusätzlich direkt

¹⁰ Vgl. zu dieser Problematik auch das folgende Kapitel.

zu erheben, wie die beteiligten Personen (Schüler, Sozialpädagogen, Lehrkräfte) die Maßnahme wahrnehmen und einschätzen, um ein umfassendes Bild zu erhalten. Damit ergeben sich für die Untersuchung die folgenden Leitfragen:

- Inwieweit werden die für die Schulsozialarbeit definierten Ziele erreicht?
- Wie schätzen die betroffenen Personengruppen die Qualität der Maßnahme ein?

4 Methodik

4.1 Allgemeine Anmerkungen

Ziel der Untersuchung ist es, die Frage zu beantworten, ob die Maßnahme „Schulsozialarbeit“ erfolgreich ist. Es ist daher nötig, zu bestimmen, ob diese einen Einfluss auf die von ihr behandelten Probleme, wie sie in Kapitel 2 und 3 dargestellt wurden, hat. Daraus ergeben sich zwei Notwendigkeiten, denen das Forschungsdesign Rechnung tragen muss: Erstens ist es notwendig, die Problemlagen, die vor Einführung der Maßnahme bestanden haben, genau zu kennen, da es sonst nicht möglich ist, Veränderungen auf diesen Gebieten zu messen. Zweitens müssen diese Effekte isoliert werden von möglichen anderen Einflüssen, die auf die bearbeiteten Problemfelder einwirken.

Dies lässt sich leicht verdeutlichen: Würde man die Problemlagen nur nach Abschluss der Maßnahme untersuchen und käme man zu dem Ergebnis, dass keine stark ausgeprägten Probleme auftreten, könnte man dies nicht auf die Schulsozialarbeit zurückführen, da es ja auch sein könnte, dass bereits vor der Implementierung dieser Maßnahme die sozialen Probleme an den Schulen kaum vorhanden waren. Somit würde man die Wirksamkeit der Maßnahme überschätzen. Allerdings kann natürlich auch der umgekehrte Fall eintreten: Fände man ausgeprägte Problemlagen vorhanden, könnte man wiederum nicht auf ein Fehlschlagen der Maßnahme schließen, da die Probleme im Vorfeld evtl. noch größer gewesen sein könnten.

Eine einfache Vorher-Nachher-Messung genügt jedoch ebenfalls nicht, da wie angesprochen auch andere Einflüsse als die Schulsozialarbeit auf die verschiedenen Problemfelder einwirken können. Hier ist beispielsweise an so genannte Drop-Out-Effekte zu denken, also daran, dass im Zeitverlauf eventuell Schüler mit besonderen Problemen die untersuchten Schulen nicht mehr besuchen und daher nicht mehr befragt werden können. Auch können Reifungsprozesse wirken, das heißt, dass bestimmte Probleme durch den Zeitverlauf zu- oder abnehmen. Zu denken wäre hier beispielsweise an Eingewöhnungsprozesse in die neue Lebenssituation „Lehre“. Es ist daher erforderlich, Schulen mit Schulsozialarbeit mit

solchen zu vergleichen, an denen diese nicht implementiert ist, um ihre Effekte isolieren zu können.

In der Literatur werden Forschungsdesigns, die solchen Problemen Rechnung tragen, insbesondere im Zusammenhang mit Evaluationsstudien häufig diskutiert.¹¹ Ein optimales Design, das die beschriebenen Anforderungen erfüllt, ist ein Experiment mit Vorher-Nachher-Messung.¹² Dieses ist durch die zufällige Aufteilung der Versuchspersonen auf eine Versuchs- und eine Kontrollgruppe gekennzeichnet. Die Untersuchungsgruppe erhält dann einen so genannten Stimulus, wird also einer Maßnahme unterzogen, die Kontrollgruppe dagegen nicht. Ein Vergleich beider Gruppen gibt Aufschluss über den Effekt des Stimulus. Durch die Zufallsaufteilung (Randomisierung) wird gewährleistet, dass bei hinreichender Gruppengröße die Wahrscheinlichkeit für systematische Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, die das Untersuchungsergebnis verfälschen, sehr gering wird. Dadurch kann ein Einfluss von Drittvariablen, wie sie auch die oben beschriebenen Drop-Out- oder Reifungsprozesse darstellen, ausgeschlossen werden.

In der Praxis ist eine solche Zufallsaufteilung jedoch häufig und so auch im vorliegenden Fall nicht möglich. So ist es nahe liegend, dass eine zufällige Aufteilung von Schülern auf verschiedene Schulen insbesondere an beruflichen Schulen, an denen jeweils Auszubildende verschiedener Berufe fachspezifisch unterrichtet werden, nicht durchgeführt werden kann. Man nähert sich dem Idealdesign des Experiments dann soweit wie möglich an, indem man ebenfalls eine Vorher-Nachher-Messung durchführt und eine Versuchs- und eine Kontrollgruppe betrachtet, jedoch auf die Zufallsauswahl verzichtet. „Weil quasiexperimentelle Designs weniger aussagekräftig sind als experimentelle, ist die Kontrolle von (...) Störvariablen besonders wichtig.“¹³

Zusammenfassend ergeben sich für ein Forschungsdesign, das die Frage nach der Wirksamkeit einer sozialen Maßnahme beantworten kann, folgende Anforderungen:

- Messung der Variablen, die von der Maßnahme beeinflusst werden sollen, vor und nach der Einführung dieser Maßnahme
- Vergleich einer Gruppe, die die Maßnahme erhält mit einer solchen, bei der dies nicht der Fall ist und damit verbunden,
- Kontrolle auf systematische Unterschiede zwischen diesen Gruppen.

¹¹ Vgl. z.B. Bortz (1995), S. 53ff., Diekmann (1997), S. 309ff. oder Weiss, (1974), S. 95ff.

¹² Allerdings kann evtl. auch schon die Vorher-Messung einen Einfluss auf das Ergebnis der Untersuchung haben, weil die untersuchten Personen auf die Messung reagieren.

¹³ Bortz (1995), S. 111.

Wir entsprechen diesen Anforderungen, indem wir

- eine Panelstudie durchführten, d.h. zu mehreren Zeitpunkten die selben Personen befragten, wobei die erste Befragung zu einem Zeitpunkt stattfand, als die Schulsozialarbeit noch nicht oder gerade erst an den Schulen eingeführt wurde, also noch keinen Einfluss hatte,¹⁴
- neben den 17 Schulen, an denen Schulsozialarbeit stattfindet, vier weitere Schulen untersuchten, an denen dies nicht der Fall ist und
- diese beiden Schulgruppen systematisch miteinander vergleichen und zwar auch im Hinblick auf mögliche Drittvariablen.

Bei einer Panelstudie handelt es sich wie angedeutet um eine Studie, bei der „die Werte der gleichen Variablen zu mehreren Zeitpunkten, jedoch auf der Grundlage einer identischen Stichprobe erhoben [werden]. (...) Damit können Veränderungen auf der individuellen Ebene nachvollzogen werden“¹⁵ und nicht nur Veränderungen auf einer Aggregats- also z.B. auf Klassen- oder Schulebene.

4.2 Aufbau der Studie

Im Folgenden sollen der Aufbau der Evaluationsstudie und ihre verschiedenen Elemente dargestellt werden. Dabei wird nach einigen allgemeinen Anmerkungen zunächst ausgeführt, inwieweit prozessproduzierte Daten herangezogen werden, bevor in einem zweiten Schritt die eigenen Datenerhebungen erläutert werden.

4.2.1 Prozessproduzierte Daten

Für alle Berufschülerinnen und Berufsschüler werden bei Eintritt in die Berufsschule grundlegende Informationen (demografische Eigenschaften, schulische Vorbildung) in Schüler/innen-Dateien erfasst. Die Angaben enthalten auch Informationen zur besuchten Schulklasse und zur angestrebten Berufsausbildung. Die Pflege der Dateien liegt in der Verantwortung der jeweiligen Berufsschule. Insbesondere besondere Ereignisse im Laufe der Ausbildung (wie Fehlzeiten und die Lösung von Ausbildungsverträgen) sollten in diesen Dateien dokumentiert werden. Die Informationen zu Ausbildungsabbrüchen sind durch Befragungen, die an den Schulbesuch gebunden sind, nicht (personenspezifisch) zu ermitteln. Im Rahmen des Projekts sollte auf die prozessproduzierten Informationen als Ergänzung der eigenen Erhebungen zurückgegriffen werden. Auch zur Ermittlung der Beteili-

¹⁴ Zu diesbezüglichen Einschränkungen siehe jedoch den folgenden Abschnitt.

¹⁵ Diekmann (1997), S. 267f.

gung der Schüler/innen an den eigenen Erhebungen sollten die Informationen aus der Schüler/innenkartei nützlich sein.

Für das Schuljahr 2001/2002 wurden uns im Sommer 2002 (nach Abschluss des Schuljahrs) für alle 21 Schulen separat die Schüler/innen-Dateien in anonymisierter Weise übermittelt. Die einzelnen Dateien wurden zusammengefügt, die einzelnen Datenfelder sind in den Auswertungen (Abschnitt 5.3.1.1.) beschrieben. Die erhaltenen Angaben waren in sieben von 21 Schulen offensichtlich nicht zuverlässig (beispielsweise fanden sich Schulen ohne jeglichen Eintrag bei Abbrüchen). Auch in den verbliebenen 14 Schulen sind fehlerbehaftete Daten möglich, da die Pflege der Dateien je nach Schule sehr unterschiedlich erfolgte. Für die Beschreibung von Ausbildungsabbrüchen während des ersten Erhebungsjahres stehen uns jedoch keine anderen (und besseren) Informationen zur Verfügung. Da das Schulreferat aus organisatorischen Gründen die Datenlieferung für das zweite und dritte Untersuchungsjahr nicht mehr gewährleisten konnte, sind weitergehende Analysen – insbesondere zu Rücklaufquoten der eigenen Erhebungen – nicht möglich. Es erscheint nach Ansicht der Dateien auch fraglich, ob die Schüler/innenkarteien den tatsächlichen Schulbesuch abbilden.¹⁶ Die ursprünglich erhoffte Ergänzung der eigenen Erhebung durch prozessproduzierte Daten konnte nur partiell umgesetzt werden.

4.2.2 Eigene Erhebungen

Den eigentlichen Kern der Untersuchungen bilden eigene Datenerhebungen. Hierbei handelt es sich um quantitative Befragungen von Schülern und Lehrkräften sowie um qualitative Befragungen der beteiligten Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen sowie der Schulleitungen derjenigen Schulen, an denen Schulsozialarbeit implementiert wurde. Die Schulleitungen wurden befragt, da davon auszugehen war, dass diese über einen Gesamtüberblick über die Situation an der Schule verfügen und damit wertvolle Informationen zum Gelingen und zum Bedarf der Schulsozialarbeit liefern konnten.

4.2.2.1 Schülerbefragungen

Die Schülerbefragungen waren zu Beginn der Studie als Panelerhebung geplant, dies bedeutet, dass die selben Schüler über den Zeitverlauf beobachtet werden sollten. So wurden im Juni 2002 die Schüler der 10. Jahrgangsstufe der 21 Schulen befragt. Diese erste Befragung erfolgte also zu einem Zeitpunkt, als die Schüler noch keinen oder nur sehr geringen

¹⁶ Es steht uns nicht an, Empfehlungen zur Reorganisation der Schülerdatensysteme zu formulieren. Die uns übergebenen Daten lassen jedoch eine erhebliche Lücke bei der zeitnahen Erfassung schulrelevanter Ereignisse vermuten. Auch könnte ein zentraler Karteizugriff die Durchführung von Forschungsvorhaben erleichtern.

Kontakt zur Schulsozialarbeit hatten und dient somit als die oben erläuterte Nullmessung. Allerdings wurde im Verlauf der Studie das Paneldesign nur eingeschränkt weiterverfolgt. Dies hat zweierlei Gründe. Zunächst stellte sich im Projektverlauf heraus, dass die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter vorwiegend in der 10. Jahrgangsstufe tätig sind, weil in diesen Klassen der stärkste Problemdruck herrscht. So erwachsen in dieser Phase beispielsweise Probleme aus dem Wechsel an die Berufsschule; diese Schwierigkeiten treten natürlich in späteren Jahrgangsstufen nicht mehr auf. Eine Einschätzung der Qualität der Sozialarbeit ist daher in erster Linie den Schülern der 10. Jahrgangsstufe möglich, sodass es aus inhaltlichen Gründen sinnvoll erschien, in der dritten Befragungswelle noch einmal alle 10. Klassen zu befragen. Der zweite Grund für die nur eingeschränkte Durchführung des Panels liegt in den Daten, die in der ersten und zweiten Panelwelle erhoben wurden. Zur Identifikation der Schüler wurden diese gebeten, den ersten Buchstaben des Vornamens ihrer Mutter sowie den Tag und den Monat ihrer Geburt auf dem Fragebogen einzutragen. Zwar handelt es sich hierbei um ein erprobtes Verfahren, leider war es dennoch nur möglich, einen geringen Anteil der Befragten der ersten Welle in der zweiten Welle wieder zu identifizieren. Dies hat seine Ursache einerseits in einem relativ hohen Anteil fehlender Angaben, andererseits vermutlich in der Tatsache, dass ein zu großer Anteil von Schülern und Schülerinnen durch Klassenumbildungen, Ausbildungsabbruch oder -wechsel oder andere Faktoren nicht in der ersten besuchten Klasse verbleibt. Da davon auszugehen war, dass der Anteil derjenigen, die über alle drei Jahre verfolgt werden können, noch geringer sein würde, sprach hier nichts zwingend gegen eine Aufgabe des Panels.

Das ursprüngliche Forschungsdesign wurde daher dahingehend modifiziert, dass in der dritten Befragungswelle noch einmal alle 10. Klasse befragt wurden und das Panel nur an vier Schulen (Berufsschulen für Fertigungstechnik, für elektrische Anlagen- und Gebäudetechnik, für den Einzelhandel und für Kraftfahrzeugtechnik), die in den ersten beiden Befragungswellen einen relativ starken Problemdruck zeigten, sowie an den vier Kontrollschulen durchgehalten wurde. Damit vergrößert sich die Zahl der befragten Schüler/innen in der dritten Befragungswelle.

Die erste Befragungswelle fand wie erwähnt im Juni/Juli 2002 statt, die zweite Befragungswelle im Februar/März 2003 und die dritte Welle schließlich im Mai/Juni 2004.

Mit den Befragungen wurden jeweils verschiedene Bereiche angesprochen:

- (1) Betriebliches/berufliches Umfeld
- (2) Situation in der Berufsschule (z.B. Zufriedenheit mit berufsfachlichen Inhalten, Schulleistungen, abweichendes Verhalten in der Schule),
- (3) Private Situation, Situation in der Familie und im Freundeskreis.

(1) *Betriebliches/berufliches Umfeld*

An erster Stelle standen in diesem Themenbereich Fragen nach dem Grund für die Aufnahme des gewählten Berufs. Daran schlossen sich Fragenblöcke nach Problemen bei der Berufswahl an, bevor erhoben wurde, wie zufrieden die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Aspekten des Ausbildungsbetriebs (z.B. Kompetenz der Ausbilder, Arbeitsklima etc.) waren und nach bestimmten Vorkommnissen im Ausbildungsbetrieb (Ärger mit Kollegen, ungerechte Behandlung) gefragt wurde. Als weitere Variablen wurden die Größe des Betriebs und die Zahl der Auszubildenden, die Tatsache, ob der Befragte bereits eine Abmahnung erhalten habe und die Einschätzung der weiteren Berufsaussichten im Ausbildungsberuf erhoben.

Die in diesem Teil erhobenen Daten sind für den Evaluationsauftrag von Interesse, da zwischen der Situation im Betrieb und der in der Schule enge Zusammenhänge anzunehmen sind und auch die berufliche Integration Arbeitsgebiet der Schulsozialarbeit ist. So wird beispielsweise Unzufriedenheit mit den Ausbildungsinhalten die allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildungssituation und damit auch die Motivation in der Schule negativ beeinflussen. Der Schulsozialarbeit erwachsen daraus Aufgabenfelder, die zwar nicht ursächlich im Schulumfeld verankert sind, aber dennoch von ihr erfasst und abgedeckt werden müssen.

(2) *Situation in der Berufsschule*

Noch unmittelbarer als die Situation im Betrieb fällt die Situation in der Schule in den Aufgabenbereich der Berufsschulsozialarbeit. Daher wurde die Lernmotivation, die allgemeine Zufriedenheit mit der Berufsschulklasse sowie die Zufriedenheit mit einzelnen konkreten Aspekten in der Klasse wie beispielsweise fachliche Inhalte, die Motivation der Lehrer oder das Arbeitsklima in der Klasse erhoben. Daran schlossen sich Fragen an, die im weitesten Sinne das Schul- und Klassenklima abfragten. So wurde erhoben, was wichtig

sei, um in der Klasse anerkannt zu werden, wie oft bestimmte Vorfälle (Beleidigungen, Gewaltausübung) in der Klasse vorkämen, wovon die Schüler selbst schon einmal betroffen gewesen seien und wobei sie selbst schon einmal mitgemacht hätten. Weitere Fragen nach der Erreichbarkeit von Drogen an der Schule und der Zahl und der Ursache erhaltener Verweise ergänzten die Fragen nach schuldeviantem Verhalten.

(3) *Situation in der Familie und im Freundeskreis*

Nach einigen Fragen zum familiären Hintergrund, Freizeitaktivitäten oder der finanziellen Situation wurden am Ende der Fragebögen die soziodemografischen Merkmale der Befragten erhoben. Hierbei war unter anderem die Herkunft der Befragten von besonderem Interesse, weil in München relativ viele junge Menschen aus anderen Regionen Deutschlands ausgebildet werden. Es kann erwartet werden, dass aus der spezifischen Situation dieser Personen, die teilweise auch über große Strecken pendeln oder in einem relativ jungen Alter in München einen eigenen Hausstand gründen, abermals spezielle Probleme erwachsen, die von der Schulsozialarbeit erfasst und berücksichtigt werden müssen.

Die Erhebungsinstrumente aller drei Wellen bestanden der Vergleichbarkeit wegen zu großen Teilen aus den selben Fragen, wurden jedoch jeweils an einigen Stellen gekürzt, an anderen Stellen wurden detailliertere Angaben erhoben. Insbesondere wurden in die Fragebögen der zweiten und der dritten Erhebung Fragen zur nun eingeführten Schulsozialarbeit aufgenommen. Es ist mit den gestellten Fragen möglich, den Umfang der Nutzung der Schulsozialarbeit im Verhältnis zu anderen Beratungsangeboten einzuschätzen sowie die Bewertung der Qualität der Arbeit durch die Schüler zu überprüfen. In der dritten Befragungswelle wurden dabei noch differenziertere Fragen gestellt als in der zweiten. So wurde beispielsweise detaillierter erhoben, welche Art von Angeboten der Schulsozialarbeit (Einzelgespräche, Klassenprojekte etc.) die Schüler nutzten. Die Erhebungsinstrumente finden sich im Anhang.

4.2.2.2 *Lehrerbefragungen*

In Ergänzung zu den Schülerbefragungen fanden parallel quantitative Lehrerbefragungen statt. Somit lassen sich die Ergebnisse der Befragungen gegenseitig validieren. Die Schulen wurden gebeten, für jede befragte Klasse eine Lehrkraft einen Fragebogen ausfüllen zu lassen. Aus Gründen der Anonymität wurde dabei darauf verzichtet, vorzugeben, um welche Lehrkraft (z.B. Klassenleitung) es sich handeln sollte, da die Antwortbereitschaft nicht eingeschränkt werden sollte. Den Schulen wurde jedoch vorgegeben, Lehrkräfte auszuwählen, denen die jeweilige Klasse hinreichend bekannt ist, um zuverlässige Ergebnisse zu erhalten.

Der Fragebogen der ersten Befragung enthielt zu Beginn Fragen zur Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Berufsschule wie der Ausstattung der Fachlehrsäle oder dem Umgang der Lehrkräfte untereinander. Daran schlossen sich Fragen zu bestimmten Problemen in der Klasse an (zu geringe Eingangsqualifikation, Überforderung in Schule oder Betrieb) sowie zum Klassenklima an, wobei soweit möglich identische Fragformulierungen wie in der Schülerbefragung gewählt wurden. Ein weiterer Abschnitt des Fragebogens befasste sich mit zur Verfügung stehenden Disziplinarmaßnahmen. Am Schluss wurden einige Merkmale der Lehrkraft erhoben (Geschlecht, Dauer der Lehrtätigkeit und der Tätigkeit an der Schule), wobei auf die zu detaillierte Erhebung soziodemographischer Daten verzichtet werden mußte, um die Anonymität der befragten Lehrkräfte gewährleisten zu können.

In der zweiten Befragungswelle wurden auch hier im Sinne der Anlage der Studie als Panel gleiche Fragen gestellt und der Fragebogen um Fragen zur Schulsozialarbeit erweitert. Konkret wurde zunächst gefragt, ob die Lehrkraft jeweils wegen verschiedener Probleme bereits Kontakt mit der Schulsozialarbeit gehabt habe:

- (1) Probleme einzelner Schüler/innen,
- (2) klassenspezifische Probleme,
- (3) Probleme der Lehrer untereinander,
- (4) Probleme, welche die ganze Schule betreffen.

Daran anschließend wurden die Befragten gebeten, zu verschiedenen Aussagen Stellung zu nehmen wie „Der/die Schulsozialarbeiter/in ist gut erreichbar“ oder „Der/die Schulsozialarbeiter/in ist gut in die Abläufe der Schule integriert.“ Ergänzend zu diesen Fragen wurde die allgemeine Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit bewertet und angegeben, ob diese bei Problemen in der Klasse herangezogen würde.

In der dritten Befragung wurde der gleiche Fragebogen verwendet wie in der zweiten, da sich das Erhebungsinstrument bewährt hatte und alle interessierenden Themenbereiche abdeckte. Die Fragebögen der Lehrkräftebefragungen findet man ebenfalls im Anhang.

4.2.2.3 Befragungen der Sozialarbeiter/innen und Schulleitungen

In Anbetracht der geringen Fallzahl von 17 Schulsozialarbeitsstellen bot sich hier ein weniger standardisiertes Vorgehen an, welches in der Sozialforschung den qualitativen Verfahren zugeordnet wird: das persönliche Leitfaden-Interview. Die Vorteile eines solchen persönlichen Gesprächs liegen darin, „dass in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen.“ (Flick 1996, S. 94). Um an allen Schulen vergleichbare Ergebnisse zu erhalten, wählten wir ein teilstrukturiertes Vorgehen und befragten sowohl die Sozialarbeiter/innen als auch die Schulleitungen anhand eines Leitfadens. In der Gesprächsführung wurde darauf Wert gelegt, den Befragten die freie Artikulierung ihrer Sicht der Lage zu ermöglichen. Daher wurde der Leitfaden je nach Gesprächssituation unterschiedlich streng befolgt, um den Erzählfluss der Interviewpartner nicht zu hemmen. Weitere Vor- und Nachteile solcher Leitfaden-Interviews und spezielle Erläuterungen der Methodik der qualitativen Sozialforschung beschreibt Flick (1996). Der Leitfaden für die Gespräche mit den Sozialarbeitern umfasste folgende Fragen:

- (1) Wie verläuft die Schulsozialarbeit bisher im Allgemeinen? Wie wird sie aus Ihrer Sicht von verschiedenen Personengruppen angenommen?
- (2) Was ist Ihr Arbeitsschwerpunkt: Einzelfallgespräche, Klassenprojekte oder schulweite Projekte?
- (3) Was sind die Problemfelder, wegen derer Sie tätig werden?
- (4) Bestehen Zielvereinbarungen mit der Schule? Falls ja, können sie eingehalten werden und sind sie einvernehmlich geschlossen worden?
- (5) Wie verläuft die Zusammenarbeit mit der Schule? Fühlen Sie sich in die Arbeit der Schule integriert?
- (6) Treten bei der Arbeit Probleme auf?
- (7) Arbeiten Sie mit anderen Institutionen zusammen? Falls ja, wie verläuft die Zusammenarbeit?
- (8) Wie beurteilen Sie den Bedarf für Ihr Angebot? Wäre eine Ausweitung denkbar?
- (9) Möglichkeit ergänzender Anmerkungen.

Die Schulleitungen wurden ebenfalls mit einem qualitativen Erhebungsinstrument befragt. Dieses umfasste folgende Fragen:

- (1) Wie verläuft die Schulsozialarbeit bisher im Allgemeinen? Wie wird sie aus Ihrer Sicht von verschiedenen Personengruppen angenommen?
- (2) Kennen Sie die Arbeitsschwerpunkte der Schulsozialarbeit? Was sind diese (Einzelfallgespräche, Klassenprojekte, schulweite Projekte)?
- (3) Was sind bzw. kennen Sie die Problemfelder, wegen derer die Schulsozialarbeit tätig wird? Gibt es weitere Felder, in denen die Schulsozialarbeit aus Ihrer Sicht tätig werden sollte?
- (4) Wie verläuft die Zusammenarbeit mit dem Kollegium? Gibt es Zielvereinbarungen? Falls ja, wurden diese einvernehmlich geschlossen?
- (5) Kennen Sie Probleme in der Arbeit der Schulsozialarbeiter/innen?
- (6) Wie schätzen Sie den Bedarf für Schulsozialarbeit an dieser Schule ein?
- (7) Möglichkeit ergänzender Anmerkungen.

Durch den Aufbau der Leitfäden war es einerseits möglich, die Ansichten und Erfahrungen der Beteiligten zu erheben, andererseits konnte man durch einen Vergleich der Antworten auf die gleich oder ähnlich formulierten Fragen Rückschlüsse auf den Grad der Verzahnung von Schulsozialarbeit und Schulleitung ziehen.

4.3 Auswertungstechniken

Im Auswertungsteil des vorliegenden Berichts sind sowohl so genannte bivariate als auch multivariate Auswertungen zu finden. Bivariat bedeutet dabei, dass ein Merkmal in Abhängigkeit eines anderen Merkmals untersucht wird, beispielsweise die Geschlechtsverteilung je nach Schule, multivariat bedeutet, dass mehrere Merkmale (Variablen) simultan untersucht werden, z.B. die Schulleistungen der Schüler/innen in Abhängigkeit von Geschlecht, Nationalität und Vorbildung. Die multivariaten Verfahren wurden dabei überwiegend auf Klassenebene angewendet. Somit ist es nicht möglich, aus diesen Analysen auf individuelles Verhalten der Befragten rückzuschließen. Um jedoch die Problemlagen auf Kollektivebene sinnvoll untersuchen und unterschiedliche Problemlagen in verschiedenen Klassen berücksichtigen zu können, wurde diesem Vorgehen der Vorzug gegeben. Der Datenlage entsprechend kamen für die multivariaten Auswertungen die Methoden der Mehrebenenanalyse zum Einsatz. Diese Verfahren finden Anwendung, wenn Daten auf unterschiedlichen Aggregatsebenen erhoben wurden, in unserem Fall auf der unteren Ebene der Klas-

sen, welche in die höher aggregierte Ebene der Schulen eingebettet sind. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, diese Methoden zu erläutern, für eine Einführung sei daher auf Snijders/Bosker (1999) verwiesen.¹⁷ Einige statistische Verfahren und Begriffe, die bei den Auswertungen zur Anwendung kommen, sollen kurz erläutert werden.

Korrelationskoeffizient

Der Korrelationskoeffizient misst den linearen Zusammenhang zwischen zwei numerischen Variablen. Er kann Werte zwischen -1 und $+1$ annehmen. Dabei bedeutet ein Wert von -1 , dass ein perfekter negativer Zusammenhang besteht (je größer die Werte der einen Variablen, desto kleiner die Werte der anderen), ein Wert von $+1$ tritt bei einem perfekten positiven Zusammenhang auf (je größer die Werte der einen Variablen, desto größer die Werte der anderen). Ein Wert von 0 bedeutet, dass kein linearer Zusammenhang besteht.

Eta

Eta ist eine Maßzahl, die den Zusammenhang zwischen einer numerischen Variable (wie etwa Einkommen) und einer kategorialen Variable (z.B. Geschlecht oder Nationalität) misst. Eta nimmt Werte zwischen 0 und 1 an, wobei 0 auftritt, wenn kein Zusammenhang besteht, 1 tritt bei einem starken Zusammenhang auf.

Signifikanz

Mit dem Begriff „signifikant“ geht man der Frage nach, ob bestimmte Unterschiede wie z.B. ein Altersunterschied zwischen Männern und Frauen, die man im erhobenen Datenmaterial gefunden hat, mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit nicht nur zufällig entstanden sind.

Für alle verwendeten Methoden muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die hier eingesetzten Signifikanztests bei der Schüler/innenbefragung keine statistische Anwendung im eigentlichen Sinn darstellen, da keine Stichprobe gezogen wurde, sondern eine Vollerhebung vorliegt. Üblicherweise dienen Signifikanztests dazu, zu testen, ob man aus statistischer Sicht annehmen kann, dass die in einer vorliegenden Stichprobe gefundenen Verteilungen auch in der Grundgesamtheit vorliegen. Bei einer Vollerhebung haben die Tests daher eher Orientierungsfunktion und geben einen Hinweis darauf, ob gefundene Verteilungen mehr als nur zufällig zustande gekommen sind.

¹⁷ Aufgrund der besonderen Situation der Schule zur Berufsvorbereitung (nur zehnte Klassen, keine Ausbildungsbetriebe) wurden diese in den multivariaten Analysen nicht berücksichtigt. Kontrolluntersuchungen, bei denen diese Schule einbezogen wurde, bestätigten die Ergebnisse allerdings.

Die Signifikanz wird hier als sogenannter P-Wert berichtet. Dieser Wert gibt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit die gefundenen Differenzen zufällig sind oder anders formuliert: wie groß die Wahrscheinlichkeit ist, dass man sich irrt, wenn man die Unterschiede als gegeben betrachtet. Je kleiner dieser Wert also ist, desto geringer ist diese Irrtumswahrscheinlichkeit und desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die gefundenen Unterschiede nicht zufällig entstanden sind. P-Werte unter 0,05 kann man als signifikant betrachten: Bei einem solchen Wert beträgt die Wahrscheinlichkeit, dass die gefundenen Unterschiede zufällig entstanden sind, nur 5 Prozent.

Cronbach's Alpha

Cronbach's Alpha ist eine Maßzahl, die bei der Bildung von Indizes, also dem Zusammenfassen mehrerer Variablen, verwendet wird. Sie basiert auf dem Zusammenhang zwischen den verwendeten Variablen und liegt zwischen 0 und 1. Je größer der Wert ist, desto stärker ist der Zusammenhang und desto eher ist die Bildung des Indizes gerechtfertigt. Die Indexbildung gilt ab einem Wert von Cronbach's Alpha von ca. 0,7 als gerechtfertigt.

Faktorenanalyse

Die Faktorenanalyse ist ein statistisches Verfahren, das es ermöglicht eine Vielzahl von Variablen auf wenige einflussreiche Faktoren zurückzuführen und damit die Variablenzahl zu reduzieren. Sie wird vor der Bildung eines Indizes verwendet, um festzustellen, welche Variablen sinnvoller Weise zusammengefasst werden dürfen. Zum genauen Vorgehen siehe Backhaus et al. 2000, S. 252ff.

F-Test

Der F-Test dient dazu festzustellen, ob sich die Mittelwerte einer Variable in verschiedenen Gruppen signifikant voneinander unterscheiden, beispielsweise das mittlere Alter in den Gruppen „Männer“ und „Frauen“. Dabei wird die Schwankung um den Mittelwert berücksichtigt. Überschreitet der F-Wert einen bestimmten Wert, der in Abhängigkeit von sogenannten Freiheitsgraden (im Text als „df“, degrees of freedom, angegeben) bestimmt wird, geht man davon aus, dass sich die Mittelwerte unterscheiden.

χ^2 -Test

Dieser Test wird bei der Analyse von Kreuztabellen angewendet. „Kreuztabellen dienen dazu, die kombinierten Häufigkeitsverteilungen zweier oder mehrerer Variablen darzustellen. In der Tabelle werden die Häufigkeiten von Gruppen angegeben, die durch die Kom-

bination der Werte zweier Variablen gebildet werden.“¹⁸ Beispielsweise werden die Merkmale Geschlecht und Nationalität in einer Tabelle dargestellt. Der χ^2 -Test dient nun dazu festzustellen, ob es signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen gibt, ob es also z.B. bei den Frauen signifikant mehr oder weniger Personen ausländischer Herkunft gibt als bei den Männern.

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Evaluationsstudie dargestellt. Zunächst werden grundlegende Merkmale der befragten Schüler/innen und Lehrkräfte dargestellt (Abschnitt 5.1), bevor die Tätigkeitsberichte der Schulsozialarbeiter/innen ausgewertet werden (Abschnitt 5.2). Daran anschließend wird überprüft, inwieweit die Schulsozialarbeit messbare Effekte auf verschiedene Aspekte der Schule hat (Abschnitt 5.3). Die Bewertung der Schulsozialarbeit aus Sicht der Schüler/innen und Lehrkräfte stellt einen weiteren Teil dieses Kapitels dar (5.4). Zum Abschluss werden die Ergebnisse der Gespräche mit den Schulsozialarbeiter/innen (5.5) und den Schulleitungen (5.6) präsentiert.

5.1 Grundausswertungen der quantitativen Befragungen

Abschnitt 5.1.1 behandelt zunächst einige grundlegende Merkmale der befragten Schüler/innen (Geschlecht, Alter, Nationalität, Vorbildung und Herkunft), im Anschluss daran werden in Abschnitt 5.1.2 Merkmale der befragten Lehrkräfte dargestellt (Geschlecht, Dauer der Lehrtätigkeit)

5.1.1 Befragungen der Schülerinnen und Schüler

Insgesamt beantworteten in der ersten Befragungswelle 5.618 Schüler/innen den Fragebogen, in der zweiten Befragungswelle 6.137 Schüler/innen und in der dritten Welle 6.772. Die Rücklaufquote liegt mit 66,1 Prozent im ersten Jahr, 84,0 Prozent im zweiten und 62,0 Prozent im dritten Jahr sehr hoch. Zu betonen ist, dass die Berechnung der Rücklaufquote auf die Schüler/innenkartei zurückgreift, die uns vom Schulreferat zur Verfügung gestellt wurde. Beim Abgleich mit einzelnen Schulen weichen die hier berechneten Quoten deutlich von der von Lehrkräften angegebenen Quote ab. Die Ursachen hierfür dürften in den Jahren 2002 und 2004 in der relativ späten Befragung im Schuljahr liegen, eine nicht unwesentliche Anzahl von Schüler/innen könnte die Ausbildung bereits vor der Befragungsteilnahme wieder beendet haben. Andere Ursachen liegen in einer offenbar wenig zielge-

¹⁸ Brosius 1995, S. 347.

nauen Erfassung der Schülerdaten. Tabelle 2 gibt einen Überblick über den Fragebogenrücklauf an den einzelnen Schulen in den drei Erhebungswellen.

Tabelle 2: Rücklauf der Schüler/innenbefragung

| | 1. Welle 2002 | 2. Welle 2003 | 3. Welle 2004 |
|--------------------------|---------------|---------------|---------------------|
| Fertigungstechnik | 474 | 475 | 663 |
| Metallbau/Tech. Zeich. | 157 | 191 | 41 |
| Bau-/Kunsth Handwerk | 137 | 216 | 168 |
| Buch/Foto/Verm. | 162 | 208 | 148 |
| El. Anl./Gebtech. | 259 | 221 | 484 |
| Berufsvorbereitung | 286 | 500 | 393 |
| Spedition/Touristik | 160 | 163 | 268 |
| Einzelhandel | 565 | 615 | 790 |
| Kfz-Technik | 242 | 244 | 392 |
| Bäcker/Konditoren | 168 | 183 | 205 |
| Gastronomie | 733 | 580 | 741 |
| Metzgerhandwerk | 265 | 101 | 131 |
| Körperpflege | 132 | 215 | 150 |
| Repro/Satz/Druck | 261 | 293 | 157 |
| Spenglerhandwerk | 102 | 142 | 168 |
| BSZ Antonienstr. | 56 | 47 | 141 |
| Farbe/Gestaltung | 238 | 266 | 206 |
| Kinderpflege | 216 | 188 | 203 |
| AH/TAH/PKA | 486 | 419 | 357 |
| Zahnmed. FA | 290 | 274 | 353 |
| Großhandel/Automobil | 229 | 596 | 613 |
| Schulsozialarbeit | 4911 | 5048 | 5520 |
| Keine Sozialarbeit | 707 | 1089 | 1252 |
| Gesamt | 5618 | 6137 | 6772 |
| Geschätzte Rücklaufquote | 66,1% | 84,0% | 62,0% ^{a)} |

^{a)}Die Rücklaufquote wurde ohne die Berufsschule zur Berufsvorbereitung berechnet, da der Rücklauf hier außergewöhnlich gering war. Unter Berücksichtigung dieser Schule beträgt die Quote 58,3 Prozent.

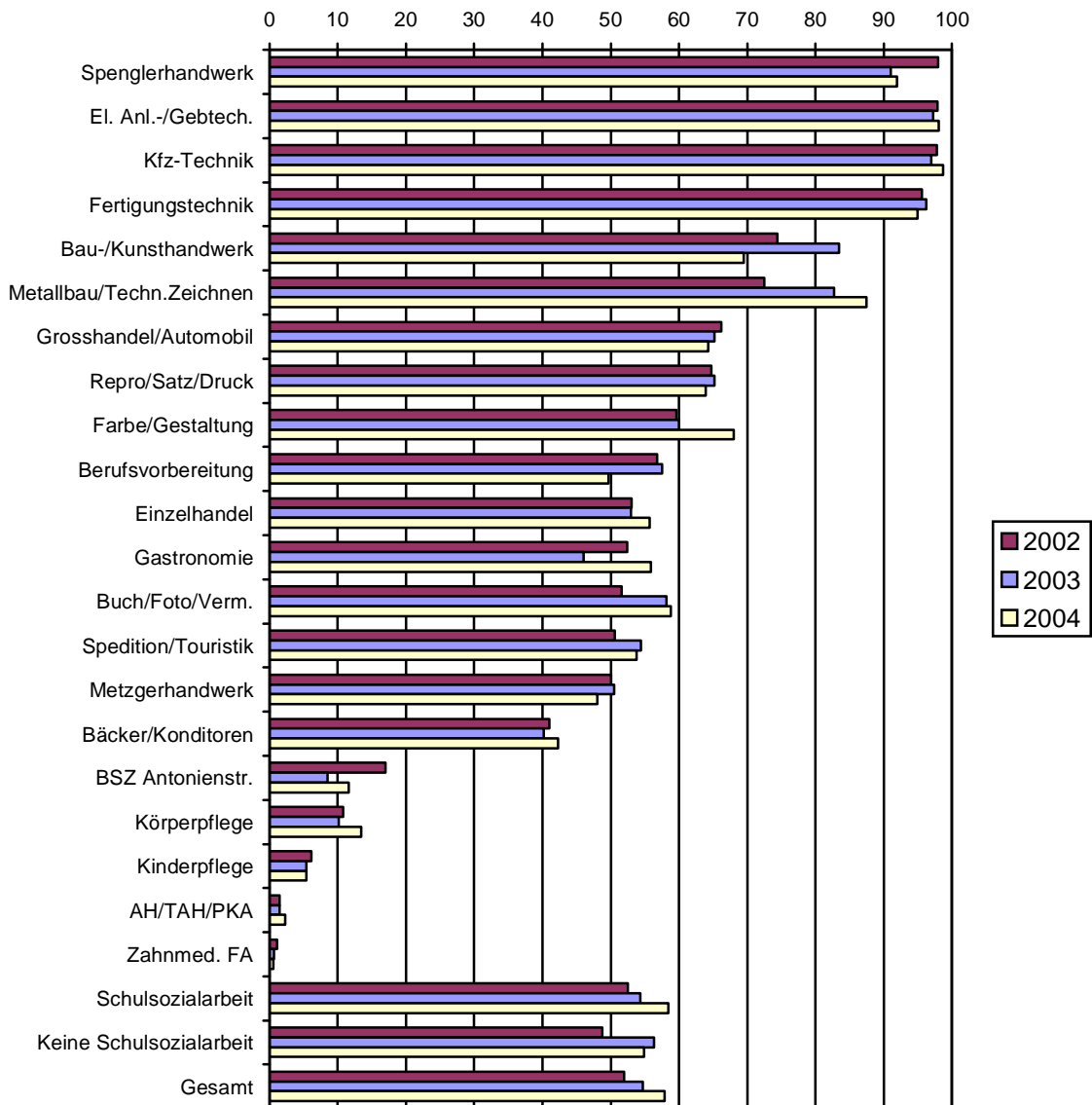
5.1.1.1 Geschlecht

Die Geschlechterverteilung der Schüler/innen an einer Schule ist für die Schulsozialarbeit eine wichtige Rahmenbedingung. Dies ergibt sich aus unterschiedlichen Verhaltensweisen, die männliche und weibliche Jugendliche zeigen, womit geschlechtsspezifisch unterschiedliche Problemlagen bestehen, mit denen die Schulsozialarbeit konfrontiert wird. Außerdem kann es zwischen Männern und Frauen zu Konflikten kommen, wobei hier nicht nur an Extremfälle wie sexuelle Belästigung zu denken ist. Diese Konflikte werden je nach Geschlechterverteilung in unterschiedlichem Ausmaß auftreten: So ist an Schulen, an denen nur sehr wenig Schüler/innen des einen oder des anderen Geschlecht unterrichtet werden, an denen die Schülerpopulation diesbezüglich also eher homogen ist, mit solchen Konflikten in geringerem Ausmaß zu rechnen als an Schulen, an denen das Geschlechterverhältnis ausgeglichener ist.

Der Anteil männlicher Befragter lag in allen Befragungswellen über 50 Prozent. An den untersuchten Schulen zeigte sich eine sehr starke Differenzierung bezüglich der Geschlechterverteilung. So fanden sich Anteile männlicher Schüler an den Schulen für das Spenglerhandwerk, für elektrische Anlagen- und Gebäudetechnik, für Kfz-Technik und für Fertigungstechnik in allen Befragungswellen von deutlich über 90 Prozent, während sie an den Schulen für Hauswirtschaft, Diätetik und Sozialpflege, für Körperpflege, für Fachkräfte in Arzt- und Tierarztpraxen sowie für zahnmedizinische Fachangestellte nur nahe bei oder deutlich unter zehn Prozent lagen. Die Geschlechterverteilung an den Berufsschulen folgte somit traditionellen Vorstellungen von „Männer- und Frauenberufen“. Zwischen den beiden Schulgruppen bestanden trotz der großen Differenzen auf Schulebene nur geringe Unterschiede in der Geschlechterverteilung.¹⁹

¹⁹ 2002: $\chi^2=3,274$, $df=1$, $p=0,07$; 2003: $\chi^2=1,437$, $df=1$, $p=0,231$; 2004: $\chi^2=2,651$, $df=1$, $p=0,103$. Die Signifikanz des Unterschiedes im Jahr 2004 ist eher auf die höhere Fallzahl als auf eine inhaltliche Veränderung zurückzuführen, da der Unterschied des Männeranteils 2002 an den beiden Schulgruppen 3,7 Prozentpunkte betrug, 2004 dagegen nur 3,6 Prozentpunkte.

Abbildung 1: Anteil männlicher Schüler nach Schulen



N 2002=5342, 2003=5870, 2004=6529

5.1.1.2 Alter

Das Alter der befragten Schüler/innen lag 2002 im Schnitt bei 18,1 Jahren. Dabei waren die Schüler/innen der Schule für Berufsvorbereitung mit einem Altersdurchschnitt von 17,2 Jahren am jüngsten, an der Berufsschule für Buchbindetechnik lag der Altersdurchschnitt mit 19,4 Jahren am höchsten. An den Schulen, an denen Schulsozialarbeit eingeführt wurde, betrug der Mittelwert des Alters 18,1 Jahre, an den Schulen ohne Schulsozialarbeit 18,2 Jahre.

Im Jahr 2003 betrug der Altersdurchschnitt insgesamt 18,7 Jahre. In diesem Jahr war der Altersdurchschnitt in der Schule zur Berufsvorbereitung mit 16,8 Jahren am niedrigsten, in

der für Buchbindetechnik mit 20,3 Jahren am höchsten. Auch 2003 war der Altersunterschied zwischen den Schülern/innen in den Kontroll- und den Untersuchungsschulen mit 19,0 und 18,8 Jahren nicht signifikant. Der Unterschied zwischen den ersten beiden Befragungswellen betrug 8,5 Monate, entsprach also relativ exakt der Zeitspanne, die zwischen den Befragungswellen vergangen ist.²⁰

Im Jahr 2004 musste bei der Untersuchung der Altersstruktur berücksichtigt werden, dass nun Schüler/innen aus zehnten und zwölften Klassen befragt wurden, während zuvor stets nur eine Jahrgangsstufe befragt wurde. Der Altersdurchschnitt aller Schüler/innen betrug in dieser Befragungswelle 18,5 Jahre, in den zehnten Klassen 18,1 Jahre, in den zwölften 19,8 Jahre. Betrachtet man nur die zehnten Klassen, ergibt sich an der Berufsschule für Fertigungstechnik und an der für elektrische Anlagen- und Gebäudetechnik der geringste Altersdurchschnitt (17,4 Jahre), an der Schule für Buchbindetechnik, Fotografie und Vermessungstechnik mit 19,3 Jahren der höchste Schnitt. In den zwölften Klassen schwankte der Altersdurchschnitt an den meisten Schulen nur zwischen 19,6 und 20,0 Jahren, nur an der Schule für Großhandels- und Automobilkaufleute lag er mit 20,2 Jahren geringfügig höher. Zwischen den Kontrollschulen mit einem Altersdurchschnitt von 19,2 Jahren und den Untersuchungsschulen mit einem Schnitt von 18,4 Jahren bestanden zwar signifikante Unterschiede, die aber auf die Stichprobe zurückzuführen sind: An allen Kontrollschulen wurden soweit möglich zwölfte Klassen befragt, was aber nur an vier ausgewählten Untersuchungsschulen der Fall war. So war der Altersunterschied in den zehnten Klassen auch nicht signifikant (18,2 Jahre an den Kontroll-, 18,1 Jahre an den Untersuchungsschulen), in den zwölften Klassen lagen allerdings signifikante Unterschiede vor (20,1 Jahre an den Kontroll-, 19,7 Jahre an den Untersuchungsschulen).

Insgesamt kann man in allen drei Befragungswellen von einer sehr ähnlichen Altersstruktur an den Schulen mit Schulsozialarbeit und jenen ohne dieses Angebot sprechen, so dass das Alter keinen verzerrenden Einfluss auf die interessierenden Faktoren haben dürfte.

5.1.1.3 Nationalität

Im Jahr 2002 betrug der Anteil der in Deutschland geborenen Ausländer/innen insgesamt 13,2 Prozent, der Anteil der im Ausland geborenen Ausländer/innen 9,7 Prozent. Dabei schwankte der erstgenannte Anteil zwischen 2,4 Prozent an der Schule für das Metzgerhandwerk und 22,7 Prozent an der Schule zur Berufsvorbereitung, der Anteil der im Ausland geborenen Ausländer/innen zwischen 2,4 (Metzgerschule) und 39,2 Prozent (Berufs-

²⁰ Für diese Berechnung sowie für die Berechnung des Unterschieds zwischen den Schulgruppen 2003 wurde die Schule zur Berufsvorbereitung ausgeschlossen, da dort nur Schüler der 10. Klasse unterrichtet werden.

vorbereitung). Zwischen den Schulen mit und ohne Schulsozialarbeit bestanden in der ersten Befragungswelle signifikante Unterschiede.²¹

Ähnliche Schwankungen zeigten sich auch 2003. Lag der Gesamtanteil der in Deutschland geborenen Ausländer/innen bei 10,2 Prozent und der der auslandsgebürtigen Ausländer/innen bei 8,1 Prozent, so schwankte ersterer zwischen 2,5 Prozent in der Berufsschule für Repro-, Satz- und Drucktechnik und 22,6 Prozent in der Schule zur Berufsvorbereitung. Der Anteil der zugewanderten Ausländer/innen war in der Schule für das Metzgerhandwerk mit 2,0 Prozent am niedrigsten, in der Schule zur Berufsvorbereitung mit 24,2 Prozent am höchsten. In dieser Befragungswelle waren die Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Kontrollschulen nicht mehr signifikant.

Auch 2004 traten ähnlich große Schwankungen auf. So lag der Anteil in Deutschland geborener Ausländer/innen zwischen 1,6 Prozent an der Schule für das Metzgerhandwerk und 22,4 Prozent an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung (gesamt: 10,1 Prozent), der der im Ausland geborenen Ausländer/innen zwischen 2,8 Prozent an der Schule für Buchbindetechnik, Fotografie und Vermessungstechnik und 28,2 Prozent an der Schule zur Berufsvorbereitung (gesamt: 9,3 Prozent). Die Unterschiede zwischen den Schulgruppen waren signifikant.²²

²¹ $\chi^2=15,675$, $df=2$, $p=0,000$.

²² $\chi^2=7,041$, $df=2$, $p=0,030$

Tabelle 3: Nationalität der Schüler/innen

| | 1. Welle 2002 | | | 2. Welle 2003 | | | 3. Welle 2004 | | |
|------------------------|---------------|------|------|---------------|------|------|---------------|------|------|
| | I | II | III | I | II | III | I | II | III |
| Fertigungstechnik | 85,4 | 7,9 | 6,8 | 88,3 | 6,9 | 4,9 | 89,5 | 5,4 | 5,1 |
| Metallbau/Tech. Zeich. | 89,7 | 4,5 | 5,8 | 93,6 | 4,3 | 2,1 | 85,0 | 7,5 | 7,5 |
| Bau-/Kunsthandwerk | 85,0 | 9,0 | 6,0 | 92,3 | 3,8 | 3,8 | 90,9 | 3,0 | 6,1 |
| Buch/Foto/Verm. | 92,5 | 3,8 | 3,8 | 91,5 | 4,5 | 4,0 | 93,8 | 3,4 | 2,8 |
| El. Anl.-/Gebtech. | 75,4 | 16,3 | 8,3 | 80,8 | 12,1 | 7,0 | 84,4 | 8,0 | 7,6 |
| Berufsvorbereitung | 38,1 | 22,7 | 39,2 | 53,2 | 22,6 | 24,2 | 49,3 | 22,4 | 28,3 |
| Spedition/Touristik | 76,6 | 16,5 | 7,0 | 79,4 | 15,0 | 5,6 | 83,1 | 11,0 | 5,9 |
| Einzelhandel | 69,3 | 18,5 | 12,2 | 74,4 | 14,4 | 11,1 | 71,8 | 14,8 | 13,3 |
| Kfz-Technik | 72,0 | 15,1 | 12,9 | 76,4 | 8,9 | 14,7 | 79,1 | 11,4 | 9,5 |
| Bäcker/Konditoren | 84,6 | 9,9 | 5,6 | 92,6 | 4,0 | 3,4 | 87,6 | 9,3 | 3,1 |
| Gastronomie | 87,1 | 7,6 | 5,3 | 90,5 | 5,4 | 4,1 | 89,9 | 5,9 | 4,2 |
| Metzgerhandwerk | 95,2 | 2,4 | 2,4 | 92,0 | 6,0 | 2,0 | 92,1 | 1,6 | 6,3 |
| Körperpflege | 69,1 | 19,3 | 11,5 | 69,7 | 18,9 | 11,4 | 68,1 | 22,2 | 9,6 |
| Repro/Satz/Druck | 90,7 | 6,5 | 2,8 | 95,1 | 2,5 | 2,5 | 91,7 | 4,5 | 3,8 |
| Spenglerhandwerk | 76,0 | 17,0 | 7,0 | 91,0 | 4,5 | 4,5 | 87,3 | 7,6 | 5,1 |
| BSZ Antonienstr. | 74,5 | 16,4 | 9,1 | 80,0 | 11,1 | 8,9 | 87,6 | 6,6 | 5,8 |
| Farbe/Gestaltung | 82,0 | 10,4 | 7,7 | 87,2 | 8,1 | 4,7 | 80,8 | 10,1 | 9,1 |
| Kinderpflege | 73,9 | 16,6 | 9,5 | 73,5 | 16,0 | 10,5 | 74,7 | 12,6 | 12,6 |
| AH/TAH/PKA | 69,7 | 18,4 | 11,9 | 76,6 | 14,2 | 9,2 | 75,5 | 11,2 | 13,3 |
| Zahnmed. FA | 75,6 | 14,0 | 10,4 | 80,3 | 10,4 | 9,3 | 69,4 | 13,6 | 17,0 |
| Großhandel/Automobil | 73,4 | 19,8 | 6,8 | 83,6 | 9,8 | 6,6 | 83,8 | 9,5 | 6,7 |
| Schulsozialarbeit | 77,5 | 12,5 | 10,0 | 81,6 | 10,1 | 8,3 | 80,2 | 10,1 | 9,8 |
| Keine Sozialarbeit | 74,7 | 17,7 | 7,7 | 82,1 | 11,0 | 6,9 | 82,6 | 10,1 | 7,3 |
| Gesamt | 77,1 | 13,2 | 9,7 | 81,7 | 10,2 | 8,1 | 80,6 | 10,1 | 9,3 |

I: Deutsche (inkl. Aussiedler) II: Ausländer, in Deutschland geboren, III Ausländer, zugewandert (inkl. Asylbewerber), N 2002=5389, 2003=5867, 2004=6466

5.1.1.4 Vorbildung

Da man einen engen Zusammenhang zwischen schulischer Vorbildung, sozialem Hintergrund und Problemen an der Schule annehmen kann, sind die Angaben zur Vorbildung von besonderem Interesse. Die genaue Verteilung der Abschlüsse getrennt nach Schulen kann Tabelle 4 entnommen werden. Hier soll nur auf einige wichtige Punkte hingewiesen werden.

In allen Befragungswellen stellten Schüler/innen mit Mittlerer Reife den höchsten Anteil (2002: 34,5 Prozent, 2003: 35,8 Prozent, 2004: 35,5 Prozent), gefolgt von Hauptschülern/innen mit Qualifizierendem Abschluss (30,7, 29,3 bzw. 32,5 Prozent) und Hauptschülern/innen mit einfachem Abschluss (22,8, 21,8 und 19,5 Prozent). Einen eher geringen Anteil haben Schüler/innen mit Abitur sowie Schüler/innen ohne Abschluss. Der Anteil derjenigen, die eine Förderschule besucht haben, ist zu vernachlässigen, weshalb er auch in Tabelle 4 nicht eigens ausgewiesen wurde.

Bezüglich der Vorbildung bestanden große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen. So schwankte der Anteil der Schüler/innen ohne Schulabschluss bzw. mit Förderschulab-

schluss 2002 zwischen 0,8 Prozent (Bau- und Kunsthandwerk, Repro-, Satz und Drucktechnik und Kinderpflege) und 34,1 Prozent (Berufsvorbereitung), der Anteil der Abiturienten/innen zwischen 0,8 Prozent (Metzgerhandwerk) und 24,0 Prozent (Buchbindetechnik). Erwartungsgemäß zeigt sich 2003 eine ähnliche Verteilung, der Anteil von Schülern/innen ohne Schulabschluss schwankte zwischen 1,2 Prozent an der Schule für Buchbindetechnik und 23,2 Prozent an der Schule zur Berufsvorbereitung, der Anteil derer mit Hochschulreife zwischen 0,6 Prozent (Metallbau/technisches Zeichnen) und 29,5 Prozent (Repro-, Satz und Drucktechnik). In der dritten Befragungswelle wiederum lag der Anteil der Schüler/innen ohne Abschluss oder mit Förderschulabschluss zwischen 0,6 Prozent an der Schule für Fachkräfte in Arzt- und Tierarztpraxen und 22,8 Prozent an der Schule für Berufsvorbereitung, der der Schüler/innen mit Abitur zwischen 1,1 Prozent (Kfz-Technik) und 21,3 Prozent (Buchbindetechnik, Fotografie und Vermessungstechnik).

In allen Befragungswellen bestanden zwischen den Untersuchungsschulen und den Kontrollschulen signifikante Unterschiede in der Verteilung der Bildungsabschlüsse.²³ So war z.B. im Jahr 2002 der Anteil der Schüler/innen mit Mittlerer Reife an den Schulen mit Schulsozialarbeit deutlich höher als an den Schulen ohne Schulsozialarbeit (35,9 Prozent gegenüber 25,0 Prozent), der der Schüler/innen mit Qualifizierendem Hauptschulabschluss dagegen niedriger. Im Jahr 2004 war der Anteil der Schüler mit Mittlerer Reife an den Schulen ohne Schulsozialarbeit um 8,5 Prozentpunkte höher als an jenen, an denen Schulsozialarbeiter beschäftigt sind, der Anteil der Schüler/innen, die über einen einfachen Hauptschulabschluss verfügen dagegen um 8,3 Prozentpunkte niedriger. Während an den Untersuchungsschulen zwischen 2004 und 2003 keine großen Veränderungen in der Verteilung der Schulabschlüsse auftraten, sind die Veränderungen an den Kontrollschulen stärker.

²³ 2002: $\chi^2=86,465$, $df=5$, $p=0,000$, 2003: $\chi^2=31,457$, $df=5$, $p=0,000$, 2004: $\chi^2=68,859$, $df=4$, $p=0,000$

Tabelle 4: Vorbildung der Schüler/innen

| | 1. Welle 2002 | | | | | 2. Welle 2003 | | | | | 3. Welle 2004 | | | | |
|---------------------|---------------|------|------|------|------|---------------|------|------|------|------|---------------|------|------|------|------|
| | I | II | III | IV | V | I | II | III | IV | V | I | II | III | IV | V |
| Fertigungstechnik | 1,6 | 9,8 | 31,8 | 52,2 | 4,7 | 1,3 | 11,7 | 29,1 | 53,3 | 4,6 | 1,6 | 7,3 | 38,3 | 49,8 | 3,0 |
| Metallbau/Tech. Z. | 2,6 | 9,9 | 23,0 | 57,2 | 7,2 | 3,9 | 15,2 | 28,1 | 52,2 | 0,6 | 4,9 | 14,6 | 19,5 | 56,1 | 4,9 |
| Bau-/Kunsthandw. | 0,8 | 16,0 | 33,6 | 40,5 | 9,2 | 5,6 | 24,7 | 32,8 | 28,3 | 8,6 | 9,0 | 21,9 | 19,4 | 36,8 | 12,9 |
| Buch/Foto/Verm. | 1,9 | 7,8 | 18,8 | 47,4 | 24,0 | 1,2 | 8,3 | 28,3 | 41,7 | 20,6 | 2,8 | 5,7 | 15,6 | 54,6 | 21,3 |
| El. Anl./Gebtech. | 4,7 | 29,1 | 40,2 | 24,4 | 1,7 | 2,5 | 24,4 | 37,8 | 33,8 | 1,5 | 3,9 | 18,4 | 44,9 | 30,6 | 2,2 |
| Berufsvorbereitung | 34,1 | 39,6 | 19,3 | 4,0 | 2,9 | 23,2 | 42,2 | 29,5 | 3,4 | 1,7 | 22,8 | 48,7 | 23,9 | 2,5 | 2,0 |
| Spedition/Touristik | 1,3 | 21,3 | 39,3 | 34,7 | 3,3 | 2,6 | 21,6 | 39,2 | 34,0 | 2,6 | 2,0 | 11,6 | 33,6 | 51,6 | 1,2 |
| Einzelhandel | 5,6 | 34,6 | 32,1 | 26,7 | 9 | 4,7 | 31,1 | 34,4 | 26,7 | 3,1 | 4,7 | 25,8 | 43,1 | 23,8 | 2,6 |
| Kfz-Technik | 3,5 | 21,5 | 49,1 | 22,8 | 3,1 | 3,6 | 25,5 | 40,9 | 26,4 | 3,6 | 4,4 | 20,3 | 42,0 | 28,6 | 4,7 |
| Bäcker/Konditoren | 8,9 | 27,2 | 32,3 | 29,7 | 1,9 | 8,3 | 26,6 | 30,8 | 32,0 | 2,4 | 7,5 | 29,6 | 33,3 | 28,5 | 1,1 |
| Gastronomie | 2,3 | 14,6 | 23,1 | 39,3 | 20,7 | 2,3 | 12,6 | 19,4 | 40,5 | 25,2 | 2,7 | 11,6 | 21,0 | 44,7 | 20,0 |
| Metzgerhandwerk | 4,1 | 25,4 | 16,4 | 53,3 | 0,8 | 4,2 | 29,5 | 13,7 | 52,6 | | 4,9 | 25,4 | 23,8 | 44,3 | 1,6 |
| Körperpflege | 5,1 | 32,9 | 28,7 | 30,4 | 3,0 | 6,6 | 31,1 | 29,6 | 30,1 | 2,6 | 9,6 | 35,3 | 30,9 | 21,3 | 2,9 |
| Repro/Satz/Druck | 0,8 | 5,9 | 23,3 | 52,2 | 17,8 | 1,5 | 5,2 | 18,8 | 45,0 | 29,5 | 2,0 | 5,9 | 21,1 | 44,1 | 27,0 |
| Spenglerhandwerk | 11,0 | 34,0 | 30,0 | 24,0 | 1,0 | 1,6 | 29,0 | 30,6 | 37,1 | 1,6 | 4,5 | 15,9 | 35,7 | 38,9 | 5,1 |
| BSZ Antonienstr. | 2,0 | 38,0 | 36,0 | 24,0 | 4,7 | | 34,8 | 39,1 | 26,1 | | 5,2 | 24,6 | 26,9 | 32,1 | 11,2 |
| Farbe/Gestaltung | 7,0 | 27,4 | 28,4 | 28,4 | 8,8 | 9,4 | 28,1 | 23,0 | 33,2 | 6,4 | 9,1 | 26,9 | 22,8 | 28,9 | 12,2 |
| Kinderpflege | 1,3 | 39,0 | 42,4 | 16,2 | 1,9 | 2,3 | 32,8 | 49,4 | 11,5 | 4,0 | 1,1 | 19,8 | 63,1 | 12,8 | 3,2 |
| AH/TAH/PKA | 1,3 | 20,9 | 34,6 | 38,7 | 4,5 | 1,8 | 21,1 | 36,7 | 38,5 | 1,8 | 0,6 | 15,1 | 35,2 | 37,3 | 11,7 |
| Zahnmed. FA | 3,6 | 28,2 | 22,7 | 39,9 | 5,5 | 3,5 | 24,4 | 27,9 | 39,1 | 5,0 | 1,6 | 32,9 | 25,8 | 34,8 | 5,0 |
| Großh./Automobil | 2,4 | 17,4 | 48,8 | 27,2 | 4,2 | 2,8 | 8,6 | 20,3 | 54,2 | 14,1 | 2,7 | 9,9 | 25,0 | 49,1 | 13,3 |
| Schulsozialarbeit | 5,2 | 22,1 | 29,0 | 35,9 | 7,8 | 5,4 | 22,7 | 29,2 | 34,7 | 8,0 | 5,2 | 21,0 | 32,1 | 33,9 | 7,8 |
| Keine Sozialarbeit | 2,8 | 27,5 | 41,9 | 25,0 | 2,8 | 2,5 | 17,7 | 30,0 | 40,9 | 8,8 | 2,5 | 12,7 | 34,5 | 42,4 | 7,9 |
| Gesamt | 4,9 | 22,8 | 30,7 | 34,5 | 7,1 | 4,9 | 21,8 | 29,3 | 35,8 | 8,2 | 4,7 | 19,5 | 32,5 | 35,5 | 7,9 |

I: Ohne Schulabschluss/Förderschule, II: Hauptschule 9. Klasse, III: Quali, IV: Mittlere Reife, V: Abitur, Angaben in v.H., N 2002=5297, 2003=5832, 2004=6276

5.1.1.5 Herkunft

Die Herkunft der Schüler/innen ist ebenfalls von Interesse, da auch von ihr ein starker Einfluss auf bestimmte soziale Probleme ausgehen kann. Beispielsweise wohnen Schüler/innen, die für die Ausbildung nach München gekommen sind, häufig zum ersten Mal getrennt von ihren Eltern und sind somit der elterlichen Kontrolle entzogen, welche bei Schülern/innen, die zu Hause wohnen, sicher auch dann gegeben sein kann, wenn diese bereits volljährig sind. Auch können aus der Notwendigkeit, eventuell eine Wohnung anzumieten, finanzielle Schwierigkeiten erwachsen, die dann wiederum die soziale Lage der betroffenen Person beeinflussen. Nicht zuletzt können Spannungen innerhalb der Klassen aufgrund unterschiedlicher Herkunft der Schüler entstehen.

Wie schon im Falle bislang untersuchter Merkmale zeigt sich auch hier eine große Spannweite der jeweiligen Anteile zwischen den Schulen. Beispielsweise schwankte 2002 der Anteil der Schüler/innen, die von außerhalb Bayerns kamen,²⁴ zwischen Null Prozent am BSZ Antonienstraße und 75,8 Prozent, also gut drei Viertel, an der Schule für das Metzgerhandwerk (gesamt: 20,3 Prozent). Ähnlich verhielt es sich 2003, wo bei einem Gesamtanteil von 20,4 Prozent die Schule für Kinderpflege mit 0,5 Prozent den geringsten Anteil solcher Schüler/innen aufwies und die Metzger-Schule abermals mit 73 Prozent der Befragten über den höchsten Anteil verfügte.²⁵ Im Jahr 2004 war der Gesamtanteil dieser Schüler/innen geringer, er belief sich nur noch auf 16,1 Prozent. Der geringste Anteil betrug 2,4 Prozent an der Schule für Metallbau und technisches Zeichnen, der höchste lag bei 66,1 Prozent an der Berufsschule für das Metzgerhandwerk. In allen Befragungswellen waren die Unterschiede zwischen den Kontroll- und den Untersuchungsschulen bezüglich dieses Merkmals signifikant²⁶.

²⁴ An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass der größte Anteil dieser Schüler aus den neuen Bundesländern stammt. Andere Gruppen, insbesondere Schüler aus dem Ausland, sind dagegen zu vernachlässigen.

²⁵ Die Ursache für diesen hohen Anteil liegt nach Auskunft der Schule für das Metzgerhandwerk darin, dass die Firma VinzenzMurr besonders in den neuen Bundesländern Lehrlinge anwirbt.

²⁶ 2002: $\chi^2=60,237$, $df=2$, $p=0,000$, 2003: $\chi^2=68,326$, $df=2$, $p=0,000$, 2004: $\chi^2=29,171$, $df=2$, $p=0,000$.

Tabelle 5: Herkunft der Schüler/innen

| | 1. Welle 2002 | | | 2. Welle 2003 | | | 3. Welle 2004 | | |
|------------------------|---------------|------|------|---------------|------|------|---------------|------|------|
| | I | II | III | I | II | III | I | II | III |
| Fertigungstechnik | 58,7 | 21,2 | 20,1 | 59,8 | 20,2 | 20,0 | 73,5 | 13,6 | 12,9 |
| Metallbau/Tech. Zeich. | 55,3 | 28,7 | 16,0 | 54,8 | 29,3 | 16,0 | 85,4 | 12,2 | 2,4 |
| Bau-/Kunsth Handwerk | 51,9 | 31,8 | 16,3 | 37,7 | 43,6 | 18,6 | 63,0 | 28,5 | 8,5 |
| Buch/Foto/Verm. | 31,3 | 52,7 | 16,0 | 30,8 | 51,2 | 17,9 | 53,5 | 38,2 | 8,3 |
| El. Anl./Gebtech. | 75,0 | 8,8 | 16,2 | 72,9 | 8,6 | 18,6 | 79,0 | 10,4 | 10,6 |
| Berufsvorbereitung | 91,1 | 6,4 | 2,6 | 83,6 | 2,8 | 13,7 | 81,9 | 6,1 | 12,0 |
| Spedition/Touristik | 66,0 | 21,3 | 12,7 | 67,7 | 18,1 | 14,2 | 65,1 | 22,4 | 12,5 |
| Einzelhandel | 72,6 | 9,2 | 18,1 | 73,6 | 8,7 | 17,6 | 75,9 | 9,6 | 14,5 |
| Kfz-Technik | 77,3 | 8,0 | 14,7 | 74,1 | 6,9 | 19,0 | 85,5 | 2,7 | 11,8 |
| Bäcker/Konditoren | 53,8 | 9,5 | 36,7 | 49,1 | 13,3 | 37,6 | 59,5 | 11,1 | 29,5 |
| Gastronomie | 47,6 | 16,9 | 35,5 | 43,5 | 17,0 | 39,5 | 56,1 | 18,0 | 25,9 |
| Metzgerhandwerk | 21,0 | 3,2 | 75,8 | 20,0 | 7,0 | 73,0 | 30,7 | 3,1 | 66,1 |
| Körperpflege | 83,6 | 8,4 | 8,0 | 80,7 | 9,2 | 10,1 | 84,9 | 5,8 | 9,4 |
| Repro/Satz/Druck | 53,6 | 40,0 | 6,4 | 56,8 | 34,7 | 8,4 | 64,9 | 29,1 | 6,1 |
| Spenglerhandwerk | 65,3 | 7,4 | 27,4 | 54,5 | 28,0 | 17,4 | 60,1 | 23,4 | 16,5 |
| BSZ Antonienstr. | 74,5 | 25,5 | | 76,6 | 19,1 | 4,3 | 75,2 | 21,2 | 3,6 |
| Farbe/Gestaltung | 58,9 | 23,2 | 17,9 | 55,2 | 21,6 | 23,2 | 66,8 | 18,4 | 14,8 |
| Kinderpflege | 88,2 | 10,9 | ,9 | 93,0 | 6,5 | ,5 | 85,7 | 11,7 | 2,6 |
| AH/TAH/PKA | 74,2 | 10,2 | 15,6 | 73,1 | 11,4 | 15,6 | 73,5 | 7,1 | 19,4 |
| Zahnmed. FA | 53,9 | 3,3 | 42,8 | 56,8 | 3,4 | 39,8 | 63,8 | 5,5 | 30,7 |
| Großhandel/Automobil | 77,6 | 12,1 | 10,3 | 72,2 | 14,5 | 13,3 | 74,2 | 13,0 | 12,8 |
| Schulsozialarbeit | 62,1 | 16,1 | 21,8 | 61,1 | 16,6 | 22,4 | 70,3 | 12,5 | 17,2 |
| Keine Sozialarbeit | 76,6 | 13,1 | 10,3 | 73,0 | 15,3 | 11,7 | 72,3 | 16,2 | 11,5 |
| Gesamt | 64,0 | 15,7 | 20,3 | 63,2 | 16,4 | 20,4 | 70,7 | 13,2 | 16,1 |

I: München, II: andere Teile Bayerns, III: andere Teile Deutschlands/Ausland, N 2002=5204, 2003=5882, 2004=6430

5.1.2 Lehrkräftebefragungen

Wie oben bereits angedeutet, war es wichtig, die Anonymität der befragten Lehrkräfte so weit wie möglich zu gewährleisten, um die Antwortbereitschaft nicht zu beeinträchtigen. Daher wurden keine detaillierten soziodemographischen Angaben erhoben sondern nur Fragen zum Geschlecht sowie der Dauer der Lehrtätigkeit gestellt. Um einschätzen zu können, inwieweit Unterschiede in den Antworten der verschiedenen Schulen sowie der verschiedenen Erhebungswellen auf individuelle Merkmale der Befragten zurückzuführen sind und inwieweit somit eine Isolierung der Effekte der Schulsozialarbeit möglich ist, ist es von Interesse, diese Merkmale näher zu betrachten.

An den schriftlichen Befragungen der Lehrkräfte beteiligten sich im Jahr 2002 insgesamt 227 Lehrkräfte, davon 13,7 Prozent an den Kontrollschulen. Bezogen auf die 284 Klassen, aus denen Schüler/innen befragt wurden, liegt die Rücklaufquote damit bei 79,9 Prozent. Der Rücklauf dieser Befragung konnte im Jahr 2003 sogar noch auf 283 Befragte gesteigert werden, wovon 17,3 Prozent an Kontrollschulen tätig waren. Auf 322 befragte Klassen bezogen betrug die Rücklaufquote damit 87,9 Prozent. Der Anteil der Befragten an Untersuchungs- und Kontrollschulen ist in etwa konstant geblieben.

Obwohl im Jahr 2004 mehr Klassen befragt wurden, liegt die Zahl der eingegangenen Lehrkräftefragebögen niedriger als im Vorjahr und beträgt 263. Abermals auf die befragten 339 Klassen bezogen liegt der Rücklauf jedoch immer noch bei als hoch einzustufenden 77,6 Prozent. 17,4 Prozent der Lehrkräfte, die einen Fragebogen ausgefüllt haben, waren an einer Kontrollschule tätig.

106 der im Jahr 2003 befragten Personen hatten bereits an der Befragung ein Jahr zuvor teilgenommen, womit der Anteil derer, die sich ein zweites Mal an der Befragung beteiligt haben, bei 37,5 Prozent liegt. Auch im Jahr 2004 gab es 137 Personen, die den Fragebogen im Vorjahr ausgefüllt hatten, was einem Anteil von 52,7 Prozent entspricht. Zumindest teilweise können somit Effekte, die auf unterschiedliche Befragte zurückzuführen sind, ausgeschlossen werden, wenngleich es nicht möglich ist festzustellen, wie viele Lehrkräfte sich an allen drei Befragungen beteiligt haben.

5.1.2.1 *Geschlecht*

Betrachtet man zunächst das Geschlecht der Befragten aus dem Jahr 2002, zeigt sich, dass 58,8 Prozent der befragten Lehrkräfte männlich sind. An den Untersuchungsschulen beträgt der Anteil männlicher Befragter 60,7 Prozent, an den Kontrollschulen 48,4 Prozent.²⁷ Im Jahr 2003 liegt der Männeranteil mit 68,1 Prozent deutlich höher. Die Unterschiede zwischen Kontroll- und Untersuchungsschulen waren noch geringer (Untersuchungsschulen: 68,3 Prozent männlich, Kontrollschulen: 67,3 Prozent). Im Jahr 2004 waren 59,4 Prozent der Befragten männlich. An den Untersuchungsschulen waren 60,4 Prozent männlich, an den Kontrollschulen 51,1 Prozent.

5.1.2.2 *Dauer der Lehrtätigkeit*

Bei der Dauer der Lehrtätigkeit insgesamt (also nicht nur an der aktuellen Schule) fällt in allen Befragungswellen auf, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrkräfte bereits über zehn Jahre diesen Beruf ausübt. So waren 2002 57,4 Prozent aller Befragten länger als zehn Jahre tätig, nur 5,7 Prozent dagegen weniger als drei Jahre. Im Jahr 2003 unterrichteten insgesamt 60,9 Prozent bereits länger als 10 Jahre, davon wiederum 52,0 Prozent sogar länger als 20 Jahre²⁸, dagegen nur 6,0 Prozent weniger als drei Jahre. In dieser Befragung waren die Unterschiede zwischen den Schulgruppen signifikant²⁹, wobei an den

²⁷ Da diese Unterschiede nicht signifikant sind, können nennenswerte Effekte des Geschlechts auf die Ergebnisse ausgeschlossen werden.

²⁸ Die Kategorie „Über 20 Jahre“ wurde aufgrund des sehr hohen Anteils von Lehrkräften mit einer sehr langen Tätigkeit in der Befragungswelle 2002 in der zweiten Erhebung eingeführt.

²⁹ $\chi^2=8,772$, $df=3$, $p=0,032$.

Kontrollschulen die Lehrkräfte tendenziell noch länger ihren Beruf ausübten als an den Untersuchungsschulen.

Diese Tendenz zeigte sich auch im Jahr 2004. In der letzten Befragung waren lediglich 2,0 Prozent der Lehrkräfte kürzer als drei Jahre tätig, 58,2 Prozent länger als 10 Jahre und davon 62,4 Prozent mehr als 20 Jahre.

Tabelle 6: Dauer der Lehrtätigkeit der befragten Lehrkräfte

| | 1. Welle 2002 | | | 2. Welle 2003 | | | 3. Welle 2004 | | |
|----------------------------------|---------------|------|------|---------------|------|------|---------------|------|------|
| | U | K | G | U | K | G | U | K | G |
| (1) Weniger als 3 Jahre | 5,0 | 10,0 | 5,7 | 7,3 | 0,0 | 6,0 | 2,4 | 0,0 | 2,0 |
| (2) 3 bis 10 Jahre | 37,4 | 33,3 | 36,8 | 34,1 | 28,6 | 33,1 | 41,2 | 33,3 | 39,8 |
| (3) länger als 10 Jahre | 57,5 | 56,7 | 57,4 | 30,2 | 24,5 | 29,2 | 21,3 | 24,4 | 21,9 |
| (4) länger als 20 Jahre | * | * | * | 28,4 | 46,9 | 31,7 | 35,1 | 42,2 | 36,3 |
| (5) Summe Zeilen 3 und 4 | | | | 58,6 | 71,4 | 60,9 | 56,4 | 66,6 | 58,2 |
| (6) Zeile 4 als v.H. von Zeile 5 | | | | 48,5 | 65,7 | 52,0 | 62,2 | 63,3 | 62,4 |
| (7) Anzahl gesamt | 176 | 30 | 209 | 232 | 49 | 281 | 211 | 45 | 256 |

U=Untersuchungsschulen, K=Kontrollschulen, G=Gesamt, *=nicht erhoben, Angaben in v.H. N 2002=209, 2003=281, 2004=256

Erläuterung: Zeile 5 gibt an, wie viel Prozent der Befragten insgesamt länger als 10 Jahre tätig sind, umfasst also auch die Personen, die länger als 20 Jahre tätig sind. Zeile 6 gibt an, wie viel Prozent der Personen, die länger als 10 Jahre tätig sind, bereits länger als 20 Jahre arbeiten.

Insgesamt bestehen zwischen den Untersuchungs- und den Kontrollschulen bezüglich der Tätigkeitsdauer nur geringe Differenzen, sodass eine Beeinflussung der Untersuchungsergebnisse durch eine unterschiedliche Struktur des Kollegiums weitgehend ausgeschlossen werden kann. Darüber hinaus kann man von diesen Ergebnissen auf eine ähnliche Altersstruktur der Befragten schließen, da die bisher vollbrachte Lebensarbeitszeit sicherlich mit dem Alter korreliert.

In Anbetracht der gerade berichteten Ergebnisse überrascht es nicht, dass auch ein hoher Anteil der Lehrkräfte bereits relativ lange an der derzeitigen Schule tätig ist. Dies deutet auf eine geringe Fluktuation der Lehrerinnen und Lehrer hin. Im Jahr 2002 waren ca. 70,5 Prozent bereits länger als drei Jahre an ihrer Schule beschäftigt, nur knapp 7 Prozent weniger als ein Jahr. Die Lehrkräfte an den Kontrollschulen waren etwas kürzer an ihrer Schule tätig als diejenigen an den Untersuchungsschulen. Anders verhielt sich dies im Jahre 2003. Hier gaben insgesamt 70,6 Prozent eine Tätigkeit von mehr als 3 Jahren an der aktuellen Schule an, nur 6,5 Prozent waren erst seit weniger als einem Jahr an ihrer Schule. Während bei dieser Befragung an den Untersuchungsschulen 7,4 Prozent weniger als ein Jahr und 67,4 Prozent länger als drei Jahre unterrichteten, gaben an den Kontrollschulen 85,7 Pro-

zent der untersuchten Personen an, länger als drei Jahre an ihrer Schule zu lehren, wohingegen nur 2,0 Prozent kürzer als ein Jahr beschäftigt waren.³⁰

2004 waren diese Unterschiede erneut etwas geringer. Betrachtet man die Gesamtheit aller Befragten, zeigt sich, dass knapp 80 Prozent mehr als 3 Jahre an der Schule unterrichteten, 2,7 Prozent kürzer als 1 Jahr. Die Unterschiede zwischen den Untersuchungs- und den Kontrollschulen sind nur schwach signifikant. An den Schulen mit Schulsozialarbeit gaben 88,9 Prozent eine über dreijährige Tätigkeit an der aktuellen Schule an, an den Schulen ohne Sozialarbeit 77,7 Prozent.

Tabelle 7: Lehrtätigkeit an der jeweiligen Schule

| | 1. Welle 2002 | | | 2. Welle 2003 | | | 3. Welle 2004 | | |
|--------------------|---------------|------|------|---------------|------|------|---------------|------|------|
| | U | K | G | U | K | G | U | K | G |
| weniger als 1 Jahr | 6,4 | 10,0 | 6,9 | 7,4 | 2,0 | 6,5 | 4,4 | 2,4 | 2,7 |
| 1 bis 3 Jahre | 21,4 | 30,0 | 22,7 | 25,2 | 12,2 | 22,9 | 6,7 | 19,9 | 17,6 |
| länger als 3 Jahre | 72,3 | 60,0 | 70,4 | 67,4 | 85,7 | 70,6 | 88,9 | 77,7 | 79,7 |
| Anzahl gesamt | 173 | 30 | 203 | 230 | 49 | 279 | 45 | 211 | 256 |

U=Untersuchungsschulen, K=Kontrollschulen, G=Gesamt, Angaben in v.H.

Betrachtet man die berichteten Ergebnisse insgesamt, so zeigen sich zwischen den Schulgruppen nur vereinzelt signifikante Unterschiede in den Individualmerkmalen der Befragten. Somit liegt ein Hinweis darauf vor, dass Differenzen in den interessierenden Variablen nicht vorrangig auf Unterschiede der Befragten zurückzuführen sind.

5.2 Quantitative Ziele

In diesem Kapitel soll zunächst auf die quantitativen Zielsetzungen eingegangen werden, das heißt die Zahl der Beratungsgespräche und durchgeführten Projekte sind nun Gegenstand der Betrachtung. Die vorliegenden Zahlen entstammen dem Jahresbericht 2002/2003 „Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen“ des Kolping-Bildungswerks DV München und Freising e.V. sowie dem der Gesellschaft zur Förderung beruflicher und sozialer Integration (gfi) gemeinnützige GmbH. Aus den 13 Schulen³¹, zu denen konkrete Daten vorliegen, sind acht Schulen (54 Prozent) mit einer Teilzeitstelle besetzt, während vier Schulen (30 Prozent) über eine Vollzeitstelle und zwei Schulen (16 Prozent) über 1,5 Stellen verfügen. Die letztgenannte Prozentangabe ergibt sich aus 1,5 Stellen an der Berufsschule für Fachkräfte in Arzt- und Tierpraxen und pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte zusammen mit der Berufsschule für zahnmedizinische Fachangestellte und aus 1,5 Stellen an der Be-

³⁰ Diese Unterschiede sind signifikant zum 5%-Niveau, $\chi^2=6,676$, $df=2$, $p=0,035$

³¹ Es liegen keine Daten für die Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz und für die Städtische Berufsschule für Kraftfahrzeugtechnik vor.

rufsschule für Einzelhandel, bestehend aus einem „trärgemischten“ Team. Dabei wird in den vorliegenden statistischen Angaben allerdings nur die Tätigkeit einer Sozialarbeiterin berücksichtigt, die eine Teilzeitstelle besetzt, da das Jahresbericht 2002/2003 des Kolping Bildungswerks die Tätigkeit der vom Stadtjugendamt besetzten Vollzeitstelle unberücksichtigt lässt.

5.2.1 Beratungs- und Betreuungsarbeit

Untersucht man das Verhältnis von Betreuungen und Beratungen innerhalb der einzelnen Schulen, lässt sich tendenziell eine häufigere Inanspruchnahme der Betreuungs- als der Beratungsgespräche feststellen. Unter Beratung wird hier ein einmaliges bzw. zweimaliges Gespräch verstanden, während im Falle einer Betreuung die Schüler dreimal oder mehr als dreimal beraten wurden. Dabei weichen die Anteile der Betreuungen sowie die der Beratungen im interschulischen Vergleich stark voneinander ab. So verzeichnen beispielweise jene Berufsschulen, die eine hohe Anzahl von Beratungsgesprächen aufweisen, einen Anteil von etwa 70 Prozent Beratungsgespräche im Jahr 2002/2003 (Berufsschule für das Bäcker- und Konditorenhandwerk), während an anderen Berufsschulen nur 9,0 Prozent der Schüler, die die Sozialarbeit aufsuchten, von den Sozialarbeitern beraten wurden. Auch im Falle der Betreuungsgespräche liegen die untersuchten Berufsschulen weit auseinander. Während es sich an einigen Berufsschulen in etwa 90 Prozent aller berichteten Fälle um Betreuungsgespräche handelt, findet an anderen Berufsschulen lediglich in 28 Prozent der Fälle eine Betreuung der Schüler durch den Schulsozialarbeiter statt.

Betrachtet man den Anteil der beratenen Schüler an der gesamten Schülerschaft an den 13 von den 17 untersuchten Schulen, so ergibt sich mit einigen Ausnahmen ein annähernd einheitliches Bild. In den meisten Fällen liegt der Anteil jener Schüler, die entweder eine Beratung oder eine Betreuung durch den Sozialarbeiter in Anspruch genommen haben, zwischen 10 und 15 Prozent. Von diesen Zahlen lassen sich sowohl Abweichungen nach unten als auch eine starke Abweichung nach oben erkennen: während einige der untersuchten Berufsschulen einen Anteil von lediglich 3 bis 5 Prozent beratener Schüler verzeichnen, liegt eine der Berufsschulen (Berufsschule für Hauswirtschaft, Diätetik und Sozialpflege) mit 51 Prozent beratene Schüler deutlich über den Durchschnitt. Diese Abweichungen lassen sich teilweise auf die stark differierenden Gesamtzahlen der Schüler in den jeweiligen Schulen zurückführen: während die 5,3 Prozent der beratenen Schüler einer Gesamtzahl von 2439 Schülern entstammen, beziehen sich die 51 Prozent auf eine Gesamtschülerzahl von 177 Schüler. Daher ist es von Interesse, einen einheitlichen Vergleichsmaßstab für die Zahl der Gespräche zu verwenden.

Betrachtet man die Anzahl der Gespräche pro ganze Stelle getrennt nach der Stellenanzahl, so ergibt sich eine stark unterschiedliche Auslastung: es lassen sich nicht nur erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Stellenzahlen verzeichnen - was zu erwarten ist - sondern auch zwischen gleichbesetzten Stellen: beispielsweise wurden im Rahmen einer Teilzeitstelle an eine der untersuchten Berufsschulen 80 Beratungsgespräche geführt, während an einer anderen Berufsschule mit 190 Gesprächen mehr als das doppelte an Beratungsgesprächen geleistet wird. Insgesamt ergibt sich ein recht uneinheitliches Bild: obwohl an einer der Berufsschulen eine Vollzeitstelle besetzt ist, wurden hier im Jahr 2002/2003 lediglich 252 Beratungsgespräche geführt, während eine andere Berufsschule (Berufsschule für Hauswirtschaft, Diätetik und Sozialpflege) eine jährliche Gesamtzahl von 636 Beratungsgesprächen verzeichnet, und dies bei der Besetzung mit nur einer Teilzeitstelle.

Tabelle 8: Anzahl der jährlichen Beratungsgespräche

| Schule | Stellenanzahl | Gespräche pro ganze Stelle | Anteil Beratungen* | Anteil Betreuungen* | Gesamtzahl Schüler | Anteil beratene Schüler* |
|--------|---------------|----------------------------|--------------------|---------------------|--------------------|--------------------------|
| 1 | 1,0 | 391 | 48,5 | 51,4 | 1132 | 18,2 |
| 2 | 1,0 | 252 | 61,9 | 38,1 | 1060 | 13,9 |
| 3 | 0,5 | 200 | 60,0 | 40,0 | 2000 | 3,0 |
| 4 | 0,5 | 160 | 52,5 | 48,7 | 800 | 5,0 |
| 5 | 0,5 | 380 | 41,5 | 58,5 | 946 | 9,0 |
| 6 | 0,5 | 276 | 45,6 | 54,4 | 1583 | 11,2 |
| 7 | 1,0 | 728 | 35,7 | 64,3 | 2887 | 10,8 |
| 8 | 0,5 | 356 | 69,5 | 30,5 | 813 | 9,0 |
| 9 | 0,5 | 382 | 42,3 | 57,1 | 543 | 14,3 |
| 10 | 1,0 | 629 | 14,3 | 85,7 | 939 | 13,5 |
| 11 | 1,5 | 897 | 11,7 | 88,2 | 1647 | 15,5 |
| 12 | 0,5 | 392 | 71,9 | 28,1 | 2439 | 5,3 |
| 13 | 0,5 | 1272 | 9,0 | 91,0 | 177 | 51,9 |

*Angaben in Prozent

Zusammenfassend lässt sich eine unterschiedliche Auslastung der Sozialarbeitsstellen an den untersuchten Berufsschulen feststellen. Allerdings ist hinzuzufügen, dass sich die Tätigkeitsbereiche der an diesen Schulen eingesetzten Sozialarbeiter neben Beratungsgesprächen mit Schülern auch Projektarbeit umfassen. Die im Rahmen einer solchen Arbeit durchgeführten Projekte sind Gegenstand der folgenden Betrachtung.

5.2.2 Projektarbeit

Die von den Sozialarbeitern an den dreizehn untersuchten Schulen durchgeführten Projekte lassen sich in klassen- und schulbezogene Angebote unterteilen. Ihrem Themenschwerpunkt nach werden die jeweiligen Angebote in Projekte mit einem schul-, ausbildungs- oder jugendspezifischen Thema differenziert.

Betrachtet man die Gesamtzahl der Projekte, die an den jeweiligen Schulen durchgeführt wurden, so machen sich erhebliche Unterschiede bemerkbar: mit einer Anzahl von 6 Projekten im Jahr liegen drei der untersuchten Berufsschulen deutlich hinter den anderen Berufsschulen. Im Durchschnitt beläuft sich die jährliche Projektanzahl bei den Teilzeitstellen auf 18,5, bei den Vollzeitstellen auf 19,5 und bei den 1,5 Stellen auf 6 Projekte im Jahr. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die geringe Anzahl an Projekten, die von dem Schulsozialarbeiter an eine der Berufsschulen geleistet wurde, unter anderem auf die hohe Anzahl an Beratungsgesprächen (1346 Beratungsgespräche im Schuljahr 2002/2003) zurückzuführen ist.

Im Vergleich zwischen den Schulen lassen sich auch im Falle der Projektarbeit erhebliche Differenzen feststellen. Bei gleichbesetzten Stellen weicht die Anzahl der durchgeführten Projekte stark voneinander ab: während an eine mit einer Teilzeitstelle besetzten Berufsschule im Schuljahr 2002/2003 35 Projekte durchgeführt wurden, waren im Falle anderer Berufsschulen lediglich 14 Projekte zu verzeichnen. Dabei erstreckt sich die jährliche Projektanzahl sowohl bei den Teilzeitstellen als auch bei den Vollzeitstellen zwischen 6 und 35 bzw. 36 Projekten im Jahr. Teilweise lassen sich diese Schwankungen auf die unterschiedliche Anzahl von durchgeführten Beratungsgesprächen zurückzuführen. Es gibt aber auch Berufsschulen, an denen sowohl die Anzahl der Beratungsgespräche als auch die der Projekte pro ganze Stelle gering ist. So wurden beispielweise an einer der untersuchten Berufsschulen im Schuljahr 2002/2003 252 Beratungsgespräche und 6 Projekte durchgeführt.

Vergleicht man die klassenbezogenen Angebote mit den schulbezogenen, zeigt sich, dass die Anzahl der klassenbezogenen Projekte die der schulbezogenen weit übersteigt. An den meisten Schulen liegt der Anteil klassenbezogener Angebote zwischen 74 und 93 Prozent, während bei anderen Berufsschulen die schulbezogenen Angeboten ganz fehlen. Auch im Falle der behandelten Themen ergibt sich keine einheitliche Verteilung: die Themenschwerpunkte der unterschiedlichen Projekten beziehen sich hauptsächlich auf schulspezifische Themen.

Tabelle 9: Anzahl der jährlich durchgeführten Projekte

| Schule | Stellen | Projekte/ Stelle | Themenschwerpunkte | | | Klassen- bezogen | Schul- bezogen | Gesamt |
|--------|---------|---------------------|--------------------|--------|--------|---------------------|-------------------|--------|
| | | | Ausbil- dung | Schule | Jugend | | | |
| 1 | 1,0 | 36 | 2 | 34 | | 30 | 6 | 36 |
| 2 | 1,0 | 6 | | 2 | 4 | 5 | 1 | 6 |
| 3 | 0,5 | 60 | | 34 | 1 | 26 | 9 | 35 |
| 4 | 0,5 | 26 | | 14 | | 11 | 3 | 14 |
| 5 | 0,5 | 46 | | 24 | | 22 | 2 | 24 |
| 6 | 0,5 | 34 | | 21 | | 17 | 4 | 21 |
| 7 | 1,0 | 27 | 7 | 20 | | 27 | | 27 |
| 8 | 0,5 | 28 | | 14 | | 14 | | 14 |
| 9 | 0,5 | 46 | 4 | 5 | 14 | 23 | | 23 |
| 10 | 1,0 | 14 | 1 | 1 | 12 | 13 | 1 | 14 |
| 11 | 1,5 | 4 | | 6 | | 6 | | 6 |
| 12 | 0,5 | 12 | 1 | 3 | 2 | 5 | 1 | 6 |
| 13 | 0,5 | 22 | | 5 | 6 | 11 | | 11 |

Abschließend muss die eingeschränkte Vergleichbarkeit der jährlich durchgeführten Projekte wegen der unterschiedlichen Aufschlüsselung in den Jahresberichten der beiden Träger erwähnt werden. So ist die Aufschlüsselung bei der Gesellschaft zur Förderung beruflicher und sozialer Integration (gfi) einerseits differenzierter, andererseits wurden hier auch Tätigkeiten berichtet, die nicht direkt zur klientenorientierten Projektarbeit zu rechnen sind wie z.B. Teamsitzungen und Fortbildungen.

5.3 Qualitative Ziele

In diesem Abschnitt wird anhand verschiedener Indikatoren die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit untersucht. Zunächst werden dabei Indikatoren aus den Befragungen der Schülerinnen und Schüler herangezogen, danach solche aus der Befragung der Lehrkräfte.

5.3.1 Schüler/innen

Im Mittelpunkt der folgenden Abschnitte stehen neben Ausbildungsabbrüchen und Fehlzeiten vor allem die Situation im Betrieb und die Situation in der Schule.

5.3.1.1 Abbruch der Ausbildung und Fehlzeiten³² (prozessproduzierte Daten)

Dem Berufsbildungsbericht 2004 der Bundesregierung zu Folge wird ungefähr jede fünfte berufliche Ausbildung im Dualen System vorzeitig beendet. Bevor ein Ausbildungsvertrag gekündigt wird, machen beide Vertragsparteien in der Regel eine Reihe von schlechten

³² Dieses Kapitel wurde nach Analyse von prozessproduzierten Daten (Schülerkartei 2001/2002) verfasst. Da die prozessproduzierten Daten nur für 14 der 21 Schulen vorliegen – und dies nur für das erste Schuljahr im Untersuchungszeitraum³² – sind Auswertungen zu möglichen Wirkungen der Schulsozialarbeit auf die Austrittsrate und die Fehlzeiten nicht möglich. Da eine Fortschreibung der Schülerkartei aus organisatorischen Gründen seitens des Schulreferates nicht erfolgte, kann lediglich die Ausgangssituation vor Einführung der Schulsozialarbeit beschrieben werden.

Erfahrungen miteinander. Meistens geht der Vertragskündigung ein längerer Prozess voraus, in dem sich Unzufriedenheiten mit der Ausbildungssituation ergeben, anhäufen und nicht mehr ausräumen lassen. Die konkreten Gründe einer Vertragsauflösung sind sowohl auf der Seite der Auszubildenden als auch auf der Seite der Betriebe zu suchen. Die Auszubildenden können mit dem Ausbildungsberuf, der Qualität der Ausbildung oder dem Arbeitsklima im Ausbildungsbetrieb unzufrieden sein. Sie können bessere Alternativen wahrnehmen und verfolgen. Umgekehrt können sich Auszubildende als unzuverlässig, ungeeignet oder unsozial erweisen. Den Betrieben steht entsprechend den arbeitsrechtlichen Regelungen das Instrument der Abmahnung zur Verfügung, die bei Vertragsverletzungen durch die Auszubildenden zunächst zum Einsatz kommt. Lassen sich bestehende Unzufriedenheiten nicht abbauen und häufen sich Probleme und Fehlverhalten (etwa unentschuldigte Fehlzeiten) an, wird die Vertragsauflösung wahrscheinlicher. Dabei ist eine möglichst frühzeitige Vertragsauflösung aus Sicht der Auszubildenden positiv zu bewerten, falls die begonnene Berufsausbildung deren Fähigkeiten und Ansprüchen nicht entspricht. In den meisten Fällen sind die Folgen von Ausbildungsabbrüchen für die Jugendlichen jedoch kritisch zu bewerten. Mit dem Abbruch sind häufig sinkende Motivation und in manchen Fällen ein persönliches Scheitern beim Einstieg in das Berufsleben verbunden. Auch die negative Signalwirkung für weitere Bewerbungen sollte nicht unterschätzt werden. Daher ist es wenig verwunderlich, wenn beide Vertragsparteien und die Akteure der Arbeitsmarktpolitik Anstrengungen unternehmen, eine vorzeitige Vertragsauflösung unwahrscheinlicher zu machen. Neben einer besseren gegenseitigen Information über die jeweiligen Erwartungen und Ansprüche *vor* Abschluss des Ausbildungsvertrags (etwa durch eingehende Berufsberatung der Jugendlichen oder sorgfältige Personalauswahl durch die Ausbildungsbetriebe) spielen dabei Möglichkeiten, auftretende Konflikte rechtzeitig zu erkennen und zu lösen, eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang können auch Vermittlungspotenziale von Berufsschule und Schulsozialarbeit genutzt werden.

Bevor die Probleme im Ausbildungsverhältnis, welche einem Ausbildungsabbruch vorangehen, aus der Sicht der Auszubildenden eingehender dargestellt werden, wird die *Häufigkeit des Ausbildungsabbruchs* bei den Schüler/innen der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Da einer Vertragssauflösung zumeist negative und sich verstärkende Ereignisse vorangehen, werden ergänzend *Fehlzeiten*, insbesondere *Zeiten unentschuldigter Fehlens*, untersucht. Die Fehlzeiten beziehen sich auf die Anwesenheit in den Berufsschulen und nicht auf die in den Ausbildungsbetrieben. Vermutlich dürften in den meisten Fällen die Fehlzeiten in beiden Einrichtungen zusammenhängen, in einigen Fällen sind Fehlzeiten in

der Berufsschule auf die gleichzeitige Anwesenheit der Auszubildenden in den Betrieben zurückzuführen.

Tabelle 10: Verteilung der Schüler/innen nach Schulen

| | Anzahl | in Prozent |
|----------------------------|--------|------------|
| Fertigungstechnik | 571 | 7,61 |
| Metallbau/Techn. Zeichnen | 181 | 2,41 |
| Bau-/Kunsth Handwerk | 299 | 3,99 |
| Buch/Foto/Verm. | 217 | 2,89 |
| El. Anlagen/Gebäudetechnik | 417 | 5,56 |
| Einzelhandel | 1106 | 14,75 |
| Kfz-Technik | 656 | 8,75 |
| Bäcker/Konditoren | 291 | 3,88 |
| Gastronomie | 1564 | 20,85 |
| Repro/Satz/Druck | 323 | 4,31 |
| Spenglerhandwerk | 138 | 1,84 |
| Farbe/Gestaltung | 436 | 5,81 |
| Kinderpflege | 639 | 8,52 |
| AH/TAH/PKA | 662 | 8,83 |
| Gesamt | 7500 | 100,00 |

Quelle: anonymisierte und bereinigte Schülerkartei, 10. Klasse, 2001/2002

Zur Untersuchung werden prozessproduzierte Daten aus den Schülerkarteien der an der Studie teilnehmenden Berufsschulen herangezogen. Für das Schuljahr 2001/2002 liegen sämtliche anonymisierten Schülerdaten für die 10. Klassen vor, für die – relativ kurz nach Ausbildungsbeginn – die meisten Abbrüche zu verzeichnen sind.³³ Die Angaben in den Schülerkarteien sind für 14 der 21 am Forschungsprojekt beteiligten Schulen auswertbar, in sieben Schulen sind die Einträge zu abgebrochenen Ausbildungen nicht vorhanden oder erscheinen ungenau.³⁴ Auch bei den schließlich genutzten prozessproduzierten Daten zu 7.500 Schülerinnen und Schülern sind Unwägbarkeiten bei der Datenerfassung, wie sie sich beispielsweise durch unvollständige Eintragungen ergeben, nicht auszuschließen. Die prozessproduzierten Daten können die Informationen aus eigenen Befragungen dennoch sinnvoll ergänzen, da diese im Hinblick auf das *Abbruchverhalten* wenig aussagekräftig sind. In den Schulklassen können nur solche Schülerinnen und Schüler befragt werden, die bis zum Zeitpunkt der Befragung ihre Ausbildung nicht abgebrochen haben. In der schriftlichen Befragung liegt somit eine verzerrte Stichprobe aller Schüler/innen der 10. Klasse vor.

Die zu Schuljahresende im Sommer 2002 übergebenen prozessproduzierten Daten enthalten ein Datenfeld, in dem die *Austritte* aus der Berufsschule personenbezogen festgehalten

³³ Spätere Ausbildungsabbrüche sind laut Berufsbildungsbericht 2004 (S. 83) seltener.

³⁴ Die Schülerkarteien werden von den einzelnen Schulen in sehr unterschiedlicher Weise geführt. Siehe auch: Rücklaufquote der Befragung.

ten sind. Nicht in allen Einzelfällen sind solche Austritte auch mit Ausbildungsabbrüchen verbunden. In der überwiegenden Mehrzahl dürften damit jedoch vorzeitige Auflösungen des Ausbildungsvertrags angezeigt werden. Die Dateien enthalten außerdem Informationen zu den *Fehltagen* und den *unentschuldigtem Fehltagen*. Da der Zeitpunkt eines Austritts in der Datei nicht erfasst wird, sind die Fehltag nur für diejenigen Schüler/innen sinnvoll zu interpretieren, für die kein Austritt angezeigt wird.³⁵

Tabelle 11: Austrittsraten nach Schulen

| | Austrittsrates | Anzahl |
|------------------------|----------------|--------|
| Fertigungstechnik | 0,0578 | 571 |
| Metallbau/Tech. Zeich. | 0,0221 | 181 |
| Bau/Kunsth Handwerk | 0,1271 | 299 |
| Buch/Foto/Verm. | 0,0968 | 217 |
| El. Anl./Gebtech. | 0,2950 | 417 |
| Einzelhandel | 0,2152 | 1106 |
| Kfz-Technik | 0,1387 | 656 |
| Bäcker/Konditoren | 0,2096 | 291 |
| Gastronomie | 0,0396 | 1564 |
| Repro/Satz/Druck | 0,1115 | 323 |
| Spenglerhandwerk | 0,1159 | 138 |
| Farbe/Gestaltung | 0,1216 | 436 |
| Kinderpflege | 0,0203 | 639 |
| AH/TAH/PKA | 0,0921 | 662 |
| Gesamt | 0,1133 | 7500 |

Quelle: anonymisierte und bereinigte Schülerkartei, 10. Klasse 2001/2002

Die Austrittsraten fallen je nach Schule sehr unterschiedlich aus. Die niedrigsten Werte finden sich bei der Berufsfachschule für Kinderpflege (2,0 Prozent) und bei der Berufsschule Metallbau/technisches Zeichnen (2,2 Prozent). Der Maximalwert liegt bei 29,5 Prozent für die Berufsschule für elektrische Anlagen- und Gebäudetechnik. Wie schon betont werden die Austritte hier in Zusammenhang mit den Risiken eines Ausbildungsabbruchs interpretiert, die für das abgedeckte Berufsspektrum sehr weit auseinander liegen.

Die Fehltag und die unentschuldigtem Fehltag werden in Tabelle 12 im Mittelwert der Schulen dargestellt. Auch hier erkennt man eine große Streuung. Die Fehlzeiten sind bei der Schule für Fachkräfte in Arzt- und Tierarztpraxen bei 5,31 Tagen im Durchschnitt am höchsten und bei der Schule für das Hotel-, Gaststätten- und Braugewerbe bei 1,41 am niedrigsten. Bei den unentschuldigtem Fehltag liegen die Extremwerte der durch-

³⁵ Schüler/innen, die beispielsweise schon nach einem Monat das Ausbildungsverhältnis beenden, haben eine stark begrenzte Risikozeit für Fehlzeiten. Im Durchschnitt haben in der Schülerkartei Schüler/innen, bei denen kein Ausbildungsabbruch verzeichnet wird, 2,95 Fehltag und Schüler/innen, bei denen einen Austritt eingetragen ist, 1,75 Fehltag.

schnittlichen Fehltage ebenfalls in diesen beiden Schulen. Auffallend ist, dass die Mehrzahl der Fehlzeiten auf unentschuldigtes Fehlen zurückgeht. Die niedrigste Quote von etwa 58 Prozent unentschuldigtem Fehlen liegt bei der Berufsschule für Farbe und Gestaltung vor, die höchste Quote an der Berufsschule für Fertigungstechnik (96 Prozent).

Tabelle 12: Durchschnittliche Fehltage nach Schulen

| | Fehltage | unentschuldigte Fehltage | Verhältnis in Prozent |
|--------------------------------|----------|--------------------------|-----------------------|
| Fertigungstechnik | 2,77 | 2,65 | 95,51 |
| Metallbau/Technisches Zeichnen | 4,27 | 3,70 | 86,64 |
| Bau-/Kunsthandwerk | 4,96 | 4,19 | 84,47 |
| El. Anl./Gebtech. | 4,79 | 3,82 | 79,69 |
| Einzelhandel | 4,63 | 3,61 | 77,98 |
| Kfz-Technik | 2,58 | 1,91 | 74,09 |
| Bäcker/Konditoren | 3,88 | 2,37 | 61,03 |
| Gastronomie | 1,41 | 1,07 | 75,95 |
| Spenglerhandwerk | 3,91 | 2,98 | 76,31 |
| Farbe/Gestaltung | 3,83 | 2,22 | 57,95 |
| AH/TAH/PKA | 5,31 | 4,19 | 78,93 |
| Gesamt | 2,95 | 2,29 | 77,60 |

Anmerkung: Die Schulen für Buchbinder, Kinderpflege und Drucker sind ausgeschlossen, da hier keine Fehlzeiten berichtet werden.

Quelle: anonymisierte und bereinigte Schülerkartei, 10. Klasse 2001/2002

In den folgenden Auswertungen werden die Austritte und die Fehlzeiten jeweils in Abhängigkeit von einer Reihe von Schülermerkmalen betrachtet. Gefragt wird, mit welchen personenbezogenen Eigenschaften die Austrittswahrscheinlichkeiten und Fehlzeiten zusammenhängen. Aus dieser Analyse können besondere sozialpädagogische Handlungsbedarfe abgeleitet werden, falls sich etwa besonders hohe Austrittsraten für bestimmte Personen zeigen sollten.

Betrachtet werden folgende in der Schülerkartei verzeichneten Merkmale: Alter, Geschlecht, Nationalität, Vorbildung und schulische Vorgeschichte (Schulbesuch im Vorjahr). In den statistischen Auswertungen wird auch berücksichtigt, welche Berufsschule die Schüler/innen besuchen, da sich je nach Ausbildungsberuf die Austrittswahrscheinlichkeit sowie die Fehlzeiten unterscheiden. In den Schätzungen werden jeweils alle verfügbaren Informationen verwendet. Damit sind Aussagen über die Zusammenhänge bei gleichzeitiger Kontrolle aller anderen Faktoren möglich.

5.3.1.1.1 Austrittsraten

Auf die theoretischen Zusammenhänge, die für die einzelnen Variablen in ihrer Wirkung auf die Austrittsraten aus einer Berufsausbildung diskutiert werden, kann an dieser Stelle

nicht ausführlich eingegangen werden. Einige Andeutungen sollen genügen: Mit dem *Lebensalter* nehmen bei der untersuchten Schülerschaft die Entscheidungsmöglichkeiten zu (z.B. Volljährigkeit oder erweiterte Netzwerke), was einen positiven Effekt auf die Austrittsrate erwarten lässt. Mit steigendem Lebensalter entwickelt sich auch die Persönlichkeit der Jugendlichen, Lebensziele werden deutlicher und die Wege zur Verwirklichung der Ziele erscheinen ebenfalls klarer. Hieraus würde ein negativer Effekt des Alters auf die Austrittsrate abzuleiten sein. Im statistischen Modell wird auch ein quadratischer Term berücksichtigt, mit dem ein möglicherweise nicht linearer Effekt³⁶ auf die Austrittswahrscheinlichkeit abgebildet werden kann. Folgt man Überlegungen der ökonomischen Theorie zu *geschlechtsspezifischem* Arbeitsmarktverhalten, dann würde eine erhöhte Abbruchneigung für Frauen zu erwarten sein. Diesbezüglich ist jedoch auch ein anders begründeter Zusammenhang denkbar. So könnten Schülerinnen, weil sie in geringerem Ausmaß als Jungen zu abweichendem Verhalten neigen, eine niedrigere Austrittswahrscheinlichkeit aufweisen. Außerdem wird die *Nationalität* als Einflussgröße untersucht, wobei sechs Kategorien unterschieden werden: Südeuropa (EG), Türkei, ehemaliges Jugoslawien, ehemaliger Ostblock, sonstiges Ausland und als Referenzkategorie die Angehörigen deutscher Nationalität. Unterschiede in der Austrittsrate nach Nationalität sind vor allem dann zu erwarten, wenn Nationalität ein Kriterium für Diskriminierung am Arbeitsmarkt darstellt oder sich die Lebenssituation für Angehörige bestimmter Nationalitäten allgemein anders darstellt als für die deutsche Bevölkerung. Zu denken ist hier beispielsweise an Asylbewerber/innen. Schließlich könnten auch ethnische Subkulturen von Bedeutung sein.

Die Einbeziehung der *Vorbildung* rechtfertigt sich daraus, dass bereits erzielte Bildungsabschlüsse eine erfolgreiche Selbst- und Fremddisziplinierung belegen. Man erwartet bei Schüler/innen ohne nachgewiesenen Schulabschluss eine erhöhte Abbruchneigung. Mit der Schülerkartei kann darüber hinaus identifiziert werden, welche *Schule im letzten Jahr* besucht wurde. Vier Typen werden hier unterschieden: keine Schule bzw. Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme (wie dem BVJ), Berufsschule, Fachoberschule (FOS) und allgemeinbildende Schule (als Referenzkategorie). Schüler/innen, die vor Ausbildung keine Schule besucht bzw. an einer ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen teilgenommen haben, stellen eine Selektion von Personen dar, die keinen bruchlosen Weg in die Berufsausbildung gefunden haben. Ihre Austrittswahrscheinlichkeiten aus der aktuellen Ausbildung sollten möglicherweise erhöht sein. Gleiches trifft auf Schülerinnen zu, die – obwohl sie die 10. Klasse (das erste Ausbildungsjahr) durchlaufen – auch im Vorjahr an einer

³⁶ Etwa: bis zu einem bestimmten Lebensalter steigt die Austrittsrate, bei Schüler/innen mit noch höherem Alter sinkt die Austrittsrate.

Berufsschule eingeschult waren. Es dürfte sich bei diesen Personen überwiegend um Ausbildungsabbrecher handeln, bei denen auch ein erneuter Abbruch wahrscheinlicher wird. Allerdings könnte man beim zweiten Ausbildungsversuch eine bessere Übereinstimmung zwischen den Erwartungen der Betriebe und der Auszubildenden erwarten.

Es wurden zwei Modelle berechnet, bei denen zunächst die Datenstruktur nach Schulen (und damit nach Ausbildungsberufen) unberücksichtigt blieb und anschließend in das Modell aufgenommen wurde. Der Modellvergleich zeigt, inwieweit mögliche Effekte auf die Austrittswahrscheinlichkeit durch die Aufteilung von Schülerinnen und Schülern nach unterschiedlichen Schulen zu Stande kommen. Die Koeffizienten werden an dieser Stelle nur in der Richtung interpretiert: positive Koeffizienten bei Variablen besagen, dass ein entsprechend verstärkender Effekt auf die Austrittswahrscheinlichkeit vorliegt. Bei einem negativen Koeffizienten wird die Austrittswahrscheinlichkeit (bei Ansteigen der Werte der Variablen) geringer.

Tabelle A 1 hier

Die Ergebnisse der statistischen Modelle belegen einen Anstieg der Austrittswahrscheinlichkeit mit steigendem Alter der Schüler/innen.³⁷ Wenn man die Koeffizienten zur Schätzung von Austrittswahrscheinlichkeiten heran zieht, dann ergeben sich vor allem bei Schüler/innen zwischen 21 und 27 Jahren besonders hohe Austrittsraten. Dieses Ergebnis mag mit der besonderen Zusammensetzung älterer Schüler/innen zusammen hängen. Mit höherem Alter werden möglicherweise eher alternative Ausbildungen wahrgenommen oder direkte Einstiege in die Erwerbstätigkeit gesucht.

Schülerinnen zeigen eine niedrigere Austrittswahrscheinlichkeit als Schüler. Allerdings hat dies ausschließlich mit der unterschiedlichen Austrittsrate in von Schülerinnen besuchten Schulen (und den damit zusammenhängenden Ausbildungsberufen) zu tun. Im zweiten Modell, in dem dieser Effekt der Zusammensetzung kontrolliert ist, unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler nicht mehr in statistisch signifikanter Weise. Hinsichtlich des geschlechtsspezifischen Abbruchrisikos folgt daraus, dass eigens auf männliche Schüler zielende Maßnahmen nicht sinnvoll sind, sondern eher die Ausbildungsberufe mit besonders hoher Abbruchquote in den Blick rücken müssen.

³⁷ Eine genauere Betrachtung zeigt, dass die Austrittswahrscheinlichkeit unter 18 Jahren gering ist (8-9 Prozent), dann auf 12 Prozent ansteigt (18-21 Jahre), weiter auf etwa 17 Prozent wächst (22-27 Jahre) und danach wieder zurückgeht.

Bei der Nationalität als Einflussfaktor sind insbesondere bei Schüler/innen türkischer und sonstiger Nationalität erhöhte Austrittsraten im Vergleich zu deutschen Schüler/innen zu beobachten. Bei Berücksichtigung der Schulkontexte gehen die Effekte zwar sehr deutlich zurück, sie bleiben jedoch wesentlich stärker als der auf Zusammensetzung kontrollierte Geschlechtseffekt. Maßnahmen zur Verringerung des Abbruchrisikos müssen die Zusammensetzung der Schulen nach Nationalität und die unterschiedliche Situation von deutschen und türkischen Schüler/innen berücksichtigen. Auch die zahlenmäßig kleine Gruppe der Schüler/innen sonstiger Nationalität sollte nicht vernachlässigt werden. Hier könnten möglicherweise aufenthaltsrechtliche Entscheidungen mit den erhöhten Austrittsraten verknüpft sein. Schüler/innen aus dem ehemaligen Jugoslawien und dem ehemaligen Ostblock haben ähnliche Austrittsraten wie Angehörige deutscher Nationalität. Ausländer aus südeuropäischen EU-Staaten treten zumindest in der Tendenz weniger wahrscheinlich aus der Berufsschule aus.

Ein sehr deutlicher Effekt zeigt sich für die Variable „ohne Schulabschluss“. Hier erhöhen sich die Austrittswahrscheinlichkeit auch bei Kontrolle der Schule signifikant. Sozialpädagogische Konzepte zur Verringerung der Abbruchrate sollten demnach explizit diese auffällige Gruppe (etwa 6 Prozent der Schüler/innen) einbeziehen. Ebenso zeigt die schulische Situation im Vorjahr Wirkungen. Im Vergleich zum voran gegangenen Schulbesuch in allgemeinbildenden Schulen weisen Schüler/innen, die im Vorjahr in keiner Schule oder in einer berufsvorbereitenden Maßnahme waren oder bereits eine andere Berufsschule besucht haben, eine erhöhte Abbruchrate auf.

5.3.1.1.2 Fehlzeiten

Die theoretische Argumentation für die Zusammenhänge zwischen den Schülermerkmalen und den Fehlzeiten verläuft ähnlich wie bei der Untersuchung der Austrittsraten. Die einzelnen Wirkungsbeziehungen sollen nicht wiederholt werden. Zu betonen ist allerdings, dass die folgenden Auswertungen auf diejenigen Schüler/innen bezogen sind, die keinen Austritt im Laufe der 10. Klasse zu verzeichnen hatten. Fehlzeiten deuten in ihrem Fall auf eingeschränkt problematisches Verhalten hin. Dennoch sind Fehlzeiten wohl mit den Ausbildungsziel gefährdenden Problemen wie mangelnde Motivation, Schwierigkeiten in der Schule und im Betrieb verbunden.

Tabelle A 2 und A 3 hier

Ähnlich wie bei der Austrittsraten erhöhen sich die Fehlzeiten insgesamt (Modelle 3 und 4) sowie die unentschuldigsten Fehlzeiten (Modelle 5 und 6) bei Schüler/innen mit höherem

Alter. Hier ist auf die Möglichkeit hinzuweisen, dass volljährige Schüler/innen nicht mehr durch erziehungsberechtigte Eltern kontrolliert und zum Schulbesuch angehalten werden. Schülerinnen fehlen häufiger als Schüler – dies gilt zunächst für eine Betrachtung ohne Berücksichtigung der besuchten Berufsschulen. Berücksichtigt man die Aufteilung der Schüler/innen auf die Schulen, dann wechselt der Koeffizient sein Vorzeichen. Betrachtet man die unentschuldigten Fehlzeiten, dann sind Schülerinnen eher abwesend als Schüler.

Schüler/innen mit türkischer Staatsangehörigkeit und Schüler/innen aus Osteuropa weisen höhere Fehlzeiten im Vergleich zu deutschen Schüler/innen auf – unabhängig von den Berufsschulen, die sie besuchen. Die Personen ohne Schulabschluss stellen auch bei den Fehlzeiten eine klar identifizierbare Problemgruppe dar: Neben dem Alterseffekt ist der Zusammenhang von Fehlzeiten (in allen vier Modellschätzungen) mit der Vorbildung am deutlichsten ausgeprägt. Auch die schulische Situation im Vorjahr beeinflusst die Fehlzeiten im Untersuchungsjahr. Schüler/innen, die nicht zur Schule gingen bzw. an einer ausbildungsvorbereitenden Maßnahme teilnahmen, haben im Vergleich zu Besuchern einer allgemeinbildenden Schule erhöhte Fehlzeiten (in allen vier Modellschätzungen). Dagegen sind für Schüler/innen, die im Vorjahr eine Berufsschule oder eine Fachoberschule besucht haben, die Fehlzeiten durchwegs geringer. Anders als bei den Austrittsrisiken verhalten sich nun Schüler/innen, die wiederholt eine Berufsschule besuchen, weniger problematisch als die Referenzgruppe.

5.3.1.1.3 Zusammenfassung

Mit den prozessproduzierten Daten ist die Ausgangssituation in den untersuchten Berufsschulen wie folgt zu beschreiben:

- (1) In etwa 11 Prozent der Ausbildungsverhältnisse kommt es zu einer Auflösung des Ausbildungsvertrages innerhalb des ersten Schuljahres.³⁸ Über die Ursachen können auf der Grundlage der Schülerkartei keine gesicherten Aussagen getroffen werden.
- (2) Folgende personenbezogene Merkmale sind (auch bei Kontrolle der besuchten Schulen) mit höheren Austrittsraten verbunden: Schüler/innen ohne Schulabschluss, Schüler/innen, die im Vorjahr keine Schule besucht bzw. an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teilgenommen haben, Schüler/innen, die bereits im Vorjahr eine Berufsschule besucht haben (vermutlich Abbrecher), Schüler/innen im Alter von 22-27 Jahren.

³⁸ In der schriftlichen Befragung der Schüler/innen sagen zusätzlich etwa 8 Prozent, dass sie die Chance, ihre Ausbildung abzuschließen, als klein oder sehr klein bezeichnen.

Vor allem bei der Kombination dieser Merkmale liegen besondere Risikogruppen für ein vorzeitiges Ende der Ausbildung vor. Unterbrochene, unregelmäßige und nicht abgeschlossene Schulkarrieren haben für weitere Ausbildungsschritte große Auswirkungen und sollten nach Möglichkeit vermieden werden.

(3) Im Durchschnitt sind für die Schüler/innen, die ihre Ausbildung im ersten Jahr nicht beendet haben, drei Fehltag (zwei davon unentschuldig) in der Berufsschule zu verzeichnen. Dies erscheint als ein eher geringer (und unproblematischer) Wert.

(4) Folgende personenbezogene Merkmale sind jedoch (auch bei Kontrolle der besuchten Schulen) mit signifikant erhöhten Fehlzeiten verbunden: Schüler/innen ohne Schulabschluss, Schüler/innen, die im Vorjahr keine Schule besucht bzw. an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teilgenommen haben, Schüler/innen im Alter von 18-19 Jahren, Schülerinnen im Vergleich zu Schülern.

5.3.1.2 *Unentschuldigtes Fehlen (eigene Erhebungen)*

Da wie im vorangegangenen Abschnitt erläutert anhand der prozessproduzierten Daten keine Analyse des Einflusses der Schulsozialarbeit auf die Fehlzeiten möglich war, wurden die Schüler/innen in den Befragungswellen 2003 und 2004 direkt befragt, ob sie schon einmal unentschuldig gefehlt hätten. Da diese Frage im Jahr 2002 nicht gestellt wurde (eben weil zu diesem Zeitpunkt noch eine Analyse der Schüler/innenkartei geplant war), fehlt hier eine Messung des Ausgangszustandes, sodass auch diese Auswertungen nur eingeschränkt Auskunft über den Erfolg der Schulsozialarbeit auf diesem Gebiet geben können.³⁹ Zwar führt das Vorgehen, die Schüler/innen selbst nach unentschuldigtem Fehlen zu fragen, vermutlich zu einer Unterschätzung des Schwänzens, weil Schüler/innen, die besonders häufig fehlen, mit größerer Wahrscheinlichkeit nicht befragt wurden, dennoch handelt es sich hierbei aus verschiedenen Gründen um ein häufiger angewendetes Verfahren, das zumindest starke Hinweise auf die Häufigkeit des unentschuldigtes Fehlens gibt.⁴⁰

Im Jahr 2003 gaben insgesamt 3,8 Prozent der befragten Schüler/innen an, häufig oder sehr häufig unentschuldig gefehlt zu haben, im Jahr 2004 stieg dieser Anteil sogar auf 4,4 Prozent an. Dabei zeigten sich zwischen den Schulen deutliche Unterschiede. Im Jahr 2003 schwankte der Anteil der Schwänzer zwischen 0,5 Prozent an der Schule für das Bau- und Kunsthandwerk und 8,7 Prozent an der Schule zu Berufsvorbereitung. Ähnlich im Jahr 2004: Hier schwankte der Anteil zwischen 0,6 Prozent (Fertigungstechnik) und 15,4 Pro-

³⁹ Aufgrund der unterschiedlichen Erfassung der Daten in der Schüler/innenkartei ist diese auch nicht als Ausgangsmessung für die eigenen Erhebungen geeignet.

⁴⁰ Vgl. zu dieser Methode der Messung Wagner (2004), S. 468.

zent (Berufsvorbereitung). Zwischen den Kontroll- und den Untersuchungsschulen zeigen sich interessante Unterschiede: Lag der Anteil der Schüler/innen, die die Schule schwänzten, im Jahr 2003 an den Schulen mit Schulsozialarbeit noch um 0,9 Prozentpunkte höher als an den Schulen ohne Schulsozialarbeit, verringerte sich diese Differenz im Jahr 2004 auf 0,5 Prozentpunkte. In den zwölften Klassen war nun der Anteil der Schwänzer an den Untersuchungsschulen niedriger (4,6 Prozent) als an den Kontrollschulen (5,2 Prozent). Auch wenn diese Differenz nicht signifikant war, verdient die Entwicklungstendenz Beachtung. In den zehnten Klassen lag der Schwänzeranteil mit 4,4 Prozent an den Untersuchungsschulen wiederum höher als an den Kontrollschulen mit 2,7 Prozent.

Tabelle 13: Unentschuldigtes Fehlen

| | 2. Welle 2003 | 3. Welle 2004 |
|-------------------------|---------------|---------------|
| Fertigungstechnik | 1,5 | 0,6 |
| Metallbau/Techn. Zeich. | 3,7 | 2,4 |
| Bau-/Kunsthandwerk | 0,5 | 4,8 |
| Buch/Foto/Verm. | 1,0 | 2,0 |
| El. Anl./Gebtech. | 1,9 | 3,6 |
| Berufsvorbereitung | 8,7 | 15,4 |
| Spedition/Touristik | 3,8 | 3,8 |
| Einzelhandel | 7,1 | 6,3 |
| Kfz-Technik | 2,5 | 3,9 |
| Bäcker/Konditoren | 6,6 | 2,5 |
| Gastronomie | 3,9 | 2,6 |
| Metzgerhandwerk | 5,0 | 3,1 |
| Körperpflege | 2,3 | 3,4 |
| Repro/Satz/Druck | 5,9 | 7,6 |
| Spenglerhandwerk | 0,7 | 6,6 |
| BSZ Antonienstr. | 6,5 | 7,9 |
| Farbe/Gestaltung | 0,8 | 4,4 |
| Kinderpflege | 1,6 | 2,5 |
| AH/TAH/PKA | 2,9 | 2,2 |
| Zahnmed. FA | 2,6 | 4,0 |
| Großhandel/Automobil | 4,0 | 3,8 |
| Schulsozialarbeit | 4,0 | 4,5 |
| Keine Sozialarbeit | 3,1 | 4,0 |
| Gesamt | 3,8 | 4,4 |

N 2003=6053, 2004=6685, Anteil Nennungen „sehr häufig“ und „häufig“

Kontrolliert man den Einfluss der oben behandelten Faktoren, lässt sich kein Einfluss der Schulsozialarbeit auf den Anteil der Schulschwänzer in der Klasse feststellen. Auch in der Analyse der selbst erhobenen Daten erweisen sich andere Faktoren, wie der Anteil von Schüler/innen mit niedriger Vorbildung oder das Verhältnis zu den Eltern als wichtigere Einflussgrößen für unentschuldigtes Fehlen.

5.3.1.3 *Situation im Betrieb*

Wie bereits in Kapitel 2 verdeutlicht, zählt zum Aktionsfeld der Berufsschulsozialarbeit auch die Situation im Ausbildungsbetrieb der Schüler/innen. Als Indikator für die Wirksamkeit der Maßnahme auf diesem Gebiet soll zunächst die Zufriedenheit der Schüler/innen mit verschiedenen Aspekten des Ausbildungsbetriebes untersucht werden. Hierfür wurde ein Index gebildet, der bei einer sehr hohen Zufriedenheit den Wert 0, bei großer Unzufriedenheit den Wert 1 annimmt.⁴¹ In allen Befragungswellen zeigt sich eine relativ hohe Zufriedenheit. So lag der Durchschnitt 2002 insgesamt bei 0,29, 2003 bei 0,33 und 2004 bei 0,31. Er befand sich damit stets unter 0,5, d.h. im positiven Bereich. Zwischen den einzelnen Schulen bestanden nur relativ geringe Unterschiede. Der Mittelwert schwankte im Jahr 2002 zwischen 0,23 an der Berufsschule für Metallbau und Technisches Zeichnen und 0,35 an der Schule für das Metzgerhandwerk, 2003 zwischen 0,25 am BSZ Antonienstraße und 0,40 an der Berufsschule für Spedition und Touristik und in der dritten Erhebungswelle zwischen 0,22 an der Schule für Metallbau und Technisches Zeichnen und 0,36 an der Schule für Großhandels- und Automobilkaufleute. In den ersten beiden Befragungswellen zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kontroll- und den Untersuchungsschulen, anders als in der dritten Befragungswelle: Hier waren die Unterschiede signifikant zum 5%-Niveau. An den Untersuchungsschulen ergab sich dabei eine signifikant höhere Zufriedenheit (0,31) als an den Kontrollschulen (0,32), womit der Unterschied aber sehr gering ist.⁴² Die multivariaten Analysen zeigen keinen Einfluss der Schulsozialarbeit auf die Zufriedenheit der Schüler/innen mit der Situation im Betrieb. Weitergehende Untersuchungen ergaben, dass hier offensichtlich andere Faktoren eine weitaus wichtigere Rolle spielen. So hatte der Faktor, ob der Beruf gewählt wurde, weil er Spaß macht, einen starken positiven Einfluss auf die Zufriedenheit. In den Befragungswellen 2002 und 2004 zeigte darüber hinaus das Geschlecht einen signifikanten Einfluss: Je höher der Frauenanteil in der Klasse war, desto geringer war die durchschnittliche Zufriedenheit mit der Situation im Betrieb.

Schulsozialarbeit soll auch darauf hinwirken, die Zahl von Ausbildungsabbrüchen zu verringern. Die Schüler/innen wurden daher in den Jahren 2003 und 2004 gefragt, ob sie schon einmal Gedanken an einen Ausbildungsabbruch hatten. Im Jahr 2003 gaben 49,5 Prozent an, dies sei noch nie vorgekommen, 34,5 Prozent gaben an, selten über einen Aus-

⁴¹ Frageblock 4 im Fragebogen 2002, Frageblock 2 in den Fragebögen von 2003 und 2004. Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, gingen nur Items in den Index ein, die in allen drei Befragungswellen erhoben wurden. Die Indexbildung ist aus statistischer Sicht gerechtfertigt (Cronbach's Alpha zwischen 0,808 und 0,821).

⁴² $F=6,354$, $df=1$, $p=0,012$.

bildungsabbruch nachgedacht zu haben und 16,0 Prozent meinten, dies sei schon häufig vorgekommen. Die Ergebnisse in der dritten Erhebungswelle waren hier sehr ähnlich: 50,4 Prozent hatten noch nie an einen Ausbildungsabbruch gedacht, 33,4 Prozent selten und 16,2 Prozent häufig. An den Schulen, an denen Schulsozialarbeit implementiert ist, lag der Anteil der Schüler/innen, die bereits einen Abbruch der Ausbildung in Erwägung gezogen haben, in beiden Befragungswellen deutlich höher als an den Schulen ohne Schulsozialarbeit. So lag der Anteil derer, die angaben, häufig über einen Abbruch nachgedacht zu haben, im Jahr 2003 um 4,6 Prozentpunkte höher, im Jahr 2004 sogar um 5,4 Prozentpunkte.

Tabelle 14: Gedanken der Schüler/innen an Ausbildungsabbruch

| | 2. Welle 2003 | | | 3. Welle 2004 | | |
|-------------------------|---------------|--------|------|---------------|--------|------|
| | häufig | selten | nie | häufig | selten | nie |
| Fertigungstechnik | 10,8 | 30,7 | 58,5 | 9,3 | 29,4 | 61,3 |
| Metallbau/Techn. Zeich. | 10,5 | 31,1 | 58,4 | 12,8 | 20,5 | 66,7 |
| Bau-/Kunsthandwerk | 9,0 | 32,4 | 58,6 | 8,2 | 22,6 | 69,2 |
| Buch/Foto/Verm. | 15,6 | 31,2 | 53,2 | 10,9 | 29,3 | 59,9 |
| El. Anl./Gebtech. | 17,8 | 40,9 | 41,3 | 18,0 | 40,8 | 41,2 |
| Spedition/Touristik | 17,5 | 37,5 | 45,0 | 8,8 | 29,8 | 61,5 |
| Einzelhandel | 17,9 | 36,7 | 45,4 | 17,3 | 35,7 | 46,9 |
| Kfz-Technik | 12,7 | 34,3 | 53,0 | 14,1 | 29,3 | 56,5 |
| Bäcker/Konditoren | 24,4 | 36,1 | 39,4 | 27,2 | 35,9 | 36,9 |
| Gastronomie | 18,2 | 38,9 | 42,8 | 16,5 | 33,8 | 49,7 |
| Metzgerhandwerk | 31,7 | 44,6 | 23,8 | 23,8 | 40,5 | 35,7 |
| Körperpflege | 23,9 | 37,1 | 39,0 | 25,0 | 40,7 | 34,3 |
| Repro/Satz/Druck | 8,7 | 32,5 | 58,8 | 11,8 | 21,7 | 66,4 |
| Spenglerhandwerk | 12,8 | 26,2 | 61,0 | 15,2 | 33,9 | 50,9 |
| BSZ Antonienstr. | 19,6 | 17,4 | 63,0 | 19,7 | 40,1 | 40,1 |
| Farbe/Gestaltung | 14,0 | 30,0 | 56,0 | 14,5 | 25,3 | 60,2 |
| Kinderpflege | 9,6 | 49,2 | 41,2 | 14,4 | 41,3 | 44,3 |
| AH/TAH/PKA | 20,5 | 40,2 | 39,3 | 22,9 | 36,5 | 40,6 |
| Zahnmed. FA | 26,6 | 31,0 | 42,4 | 29,7 | 35,7 | 34,5 |
| Großhandel/Automobil | 11,6 | 26,9 | 61,4 | 11,3 | 31,7 | 57,0 |
| Schulsozialarbeit | 16,9 | 35,0 | 48,1 | 17,2 | 33,5 | 49,3 |
| Keine Sozialarbeit | 12,3 | 32,3 | 55,5 | 11,8 | 33,2 | 55,0 |
| Gesamt | 16,0 | 34,5 | 49,5 | 16,2 | 33,4 | 50,4 |

N 2003=5519, 2004=6104, Angaben in v.H.

Dieser Zusammenhang ließ sich allerdings nur für das Jahr 2003 bestätigen, hier hatte die Schulgruppenzugehörigkeit einen positiven Einfluss auf die Häufigkeit der Abbruchgedanken. Insgesamt hatten andere Faktoren einen stärkeren Einfluss. So ergab der Frauenanteil abermals einen signifikanten Einfluss, wobei Frauen häufiger über einen Abbruch der Ausbildung nachdachten als Männer. Vermutlich hängt dies mit der geringeren tatsächlichen Abbruchrate zusammen, die in Abschnitt 5.3.1.1.1 berichtet wurde. So haben männliche Schüler die Ausbildung möglicherweise eher abgebrochen, weshalb weniger Schüler als Schülerinnen befragt wurden, die schon über einen Abbruch *nachgedacht* hatten. Einen

starken Einfluss hatte ferner die Tatsache, ob der Beruf gewählt wurde, weil er Spaß macht. War dies der Fall, wurde weniger über einen Ausbildungsabbruch nachgedacht.

Untersucht man die Gründe, aus denen die Schüler/innen über einen Abbruch der Ausbildung nachdachten, wird deutlich, dass es sich häufig um Aspekte handelt, auf die die Schulsozialarbeit relativ wenig Einfluss nehmen kann. An erster Stelle standen nämlich „zu viel Stress“, „zu wenig Geld“, „Probleme mit Ausbilder“ und „andere Interessen“. Schulinterne Probleme, wie die Anforderungen in der Schule oder Probleme mit Mitschülern, die die Schulsozialarbeit leichter bearbeiten kann, folgten als Ursachen erst weiter unten.

Tabelle 15: Gründe für den Gedanken an Ausbildungsabbruch

| | 2003 | 2004 |
|---------------------------------|------|------|
| Zu viel Stress | 35,5 | 36,8 |
| Zu wenig Geld | 32,4 | 34,8 |
| Probleme mit Ausbilder | 30,8 | 28,5 |
| Andere Interessen | 26,7 | 29,0 |
| Probleme mit Kollegen | 22,2 | 23,6 |
| Kein Spaß | 22,0 | 23,3 |
| Gesundheitliche Probleme | 16,5 | 13,9 |
| Anforderungen in der Schule | 15,8 | 15,6 |
| Habe/hatte besseres in Aussicht | 15,5 | 17,9 |
| Anforderungen im Betrieb | 14,1 | 15,5 |
| Probleme in Familie | 12,2 | 10,8 |
| Betrieb unzufrieden | 9,0 | 9,2 |
| Probleme mit Mitschülern | 4,6 | 4,5 |
| Jemand drängt mich | 3,7 | 4,0 |

N 2003=2752, 2004=3004, Angaben in v.H., Mehrfachnennungen möglich

5.3.1.4 Situation in der Schule

Bezüglich der Situation in der Schule werden das Konfliktverhalten der Schüler/innen sowie in der Klasse auftretende Probleme, das Klassenklima, die Lernmotivation der Schüler/innen und ihre Schulleistungen sowie die Zufriedenheit mit der Situation in der Schule untersucht.

5.3.1.4.1 Konfliktverhalten

Da Schulsozialarbeit auch das Ziel hat, den Schüler/innen einen besseren Umgang mit Konflikten zu vermitteln, soll im Folgenden untersucht werden, ob die Schüler/innen an den Schulen mit und an jenen ohne Schulsozialarbeit unterschiedliche Konfliktlösungsstrategien anwenden und ob Unterschiede in der Häufigkeit des Auftretens von Konflikten bestehen. Die Schulsozialarbeit wird auf diesem Gebiet auf vielfältige Weise tätig: Neben

Einzelgesprächen beim Auftreten von Konflikten sind hier vor allem Klassenprojekte zu diesem Thema zu nennen.

Betrachten wir zunächst einige Aussagen zum Umgang mit Konflikten, die den Schüler/innen im Jahr 2003 vorgelegt wurden. Die Befragten wurden gebeten, den Grad ihrer Zustimmung zu den jeweiligen Aussagen anzugeben. Es handelte sich dabei um Feststellungen wie „Wenn mir eine/einer blöd kommt, dann wird sie/er es ganz sicher später bereuen“ oder „Gewalt ist immer vermeidbar.“⁴³ Die Angaben wurden zu einem Index⁴⁴ zusammengefasst, bei dem Werte um Null eine niedrige Gewaltneigung zeigen, Werte um 1 dagegen auf ein gewaltsameres Konfliktlösungsverhalten hinweisen.

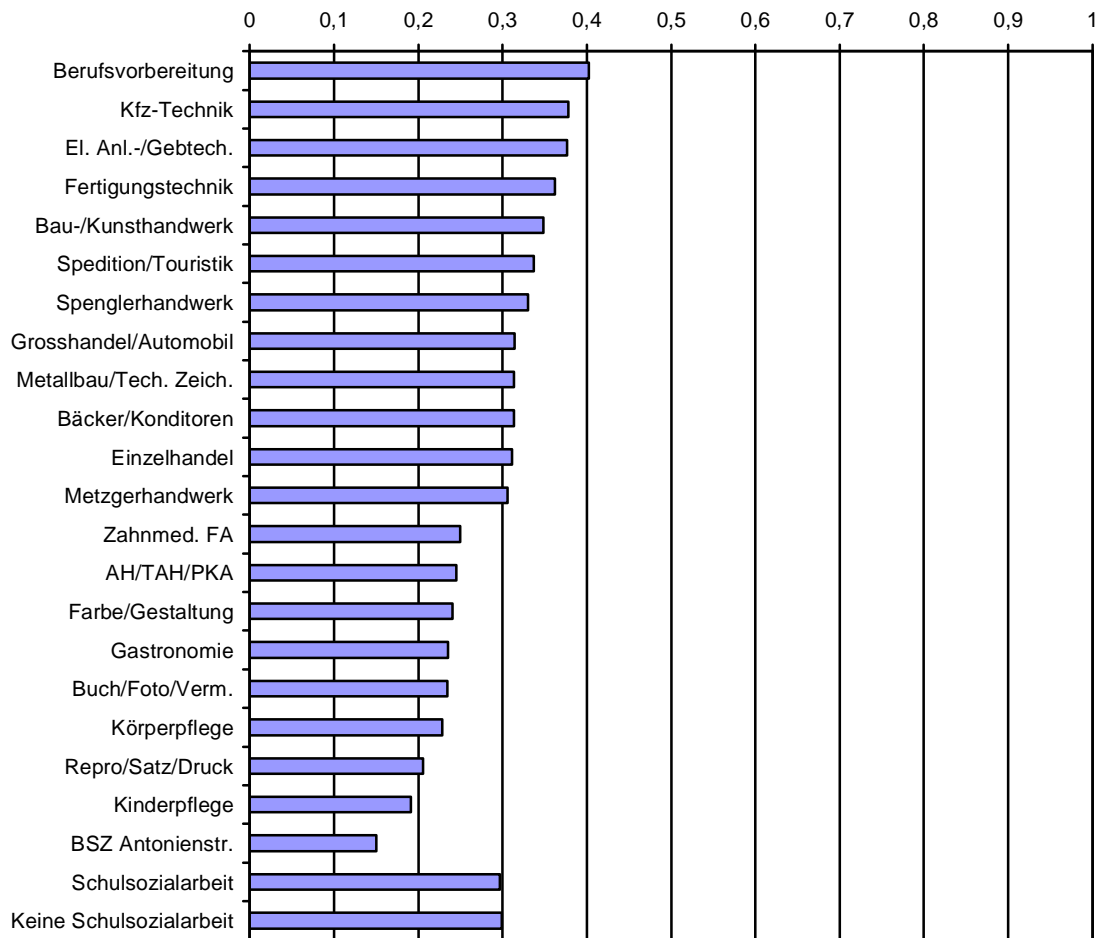
Der Gesamtdurchschnitt lag bei 0,30. Damit zeigt sich zwar, dass die Mehrheit der Schüler/innen eine gewaltfreie Konfliktlösung bevorzugt, jedoch ergaben sich zwischen den Schulen Unterschiede in der Gewalttendenz der Schüler/innen. Am höchsten war diese an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung mit einem Indexmittelwert von 0,40, am geringsten am BSZ Antonienstraße (0,15). Relativ hoch war sie auch an den Schulen für Kfz-Technik, für elektrische Anlagen- und Gebäudetechnik und für Fertigungstechnik, eher gering dagegen an der Schule für Kinderpflege (Abbildung 2). Bereits hier ergibt sich ein Hinweis auf einen Einfluss der Geschlechterverteilung an den Schulen auf die Häufigkeit des Auftretens gewalttätiger Konflikte, da Schulen mit einem höheren Männeranteil auch eher eine größere Gewaltneigung der Schülerschaft aufwiesen.

Zwischen den Schulen mit und denen ohne Sozialarbeit zeigten sich keine signifikanten Unterschiede, tendenziell jedoch gaben die Schüler/innen an den Schulen mit Schulsozialarbeit eine etwas geringere Zustimmung zu den Items an, die auf eine Konfliktbewältigung mit gewalttätigen Mitteln hinweisen.

⁴³ Vgl. Frageblock 16 im Fragebogen von 2003.

⁴⁴ Cronbach's Alpha 0,662.

Abbildung 2: Konfliktlösungsverhalten der Schüler/innen 2003



N=5890, Index (0: niedrige, 1: hohe Gewaltneigung), Durchschnitte

Die multivariaten Analysen bestätigen diese Ergebnisse. So zeigt sich ein negativer, aber nicht signifikanter Einfluss der Schulgruppe auf den Indexwert, was auf eine geringere Gewaltneigung der Schüler/innen an den Schulen mit Schulsozialarbeit hindeutet. Wesentlich bedeutsamer ist jedoch die Klassenzusammensetzung. So zeigt sich in Klassen mit einem höheren Frauenanteil eine geringere Gewaltneigung, in solchen mit einem höheren Ausländeranteil eine höhere. Der Einfluss beider Variablen ist hochsignifikant. Ebenfalls einen signifikanten Einfluss zeigt der Anteil der Schüler mit geringer Bildung: Je höher er liegt, desto größer ist Neigung, Konflikte nicht auf argumentative Weise zu lösen. Allerdings ist dieser Einfluss schwächer als der der Geschlechterverteilung und des Ausländeranteils, er ist nur zum 5%-Niveau signifikant. Die Erklärungskraft des Modells ist relativ hoch.

Tabelle A 4 hier

Neben der Neigung der Schüler/innen zu Gewalttätigkeiten ist auch das tatsächliche Auftreten von Gewalt an der Schule von Interesse. Aus theoretischer Sicht ist dabei anzunehmen, dass Gewaltneigung und tatsächliche Gewalttätigkeit zwar in einem mehr oder minder engen Zusammenhang stehen, dass aber auch andere Faktoren die Häufigkeit des Auftretens von Gewalthandlungen beeinflussen. Zu denken ist hierbei beispielsweise an die wahrgenommene Wahrscheinlichkeit, sanktioniert zu werden oder die Strafhöhe im Falle einer Bestrafung, aber auch an das Vorhandensein alternativer Konfliktlösungsstrategien.⁴⁵

Die Schüler/innen wurden in allen drei Befragungswellen gebeten anzugeben, wie oft bestimmte Vorfälle in ihrer Klasse auftreten: „Mitschüler wird geschlagen“, „Einrichtung wird beschädigt“ oder „Clique verprügelt einen Mitschüler“ sind einige Beispiele für die abgefragten Gewaltakte. Im Folgenden wird auf einen Index Bezug genommen, bei dem gezählt wurde, bei wie vielen von zehn abgefragten Geschehnissen die Befragten angaben, dies sei in ihrer Klasse vorgekommen. Ein Indexwert von 0 bedeutet also, dass keines der Ereignisse auftrat, ein Indexwert von 10 heißt, dass alle abgefragten Ereignisse auftraten.⁴⁶ Der Index korrelierte im Jahr 2003 relativ hoch mit der Gewaltneigung: Je höher die durchschnittlich angegebene Gewaltneigung in einer Klasse war, desto häufiger wurden auch gewalttätige Vorfälle in der Klasse berichtet.⁴⁷

Im Gesamtdurchschnitt erreichte der Index in den Jahren 2002 und 2004 einen Wert von 2,9, im Jahr 2003 lag er mit 2,8 geringfügig niedriger. Abermals zeigten sich zwischen den verschiedenen Schulen relativ deutliche Differenzen. So schwankten beispielsweise die Werte am BSZ Antonienstraße in den drei Befragungswellen zwischen 1,3 und 2,3, womit die Schüler/innen an dieser Schule ein relativ geringes Gewaltpotential zeigten. An der Berufsschule für Spedition und Touristik dagegen lagen die Werte zwischen 3,2 und 4,4. Auch die Schule für das Spenglerhandwerk erreichte zumindest in der ersten und der dritten Befragungswelle hohe Werte (fast 5,0 bzw. 4,0).

Die Schüler/innen in den Schulen ohne Schulsozialarbeit gaben signifikant häufiger an, es komme in der Klasse zu Gewalthandlungen (Indexwert 3,3 gegenüber 2,9 an den Schulen mit Schulsozialarbeit).⁴⁸ Während dieser Wert an den Schulen, an denen Schulsozialarbeiter/innen tätig sind, über die drei Befragungswellen hinweg ungefähr konstant blieb, verbesserte er sich an den Schulen ohne Schulsozialarbeit auf 2,9, womit in der zweiten und

⁴⁵ Für einen Überblick über Theorien zu abweichendem Verhalten siehe Lamnek (1997) und Lamnek (1999).

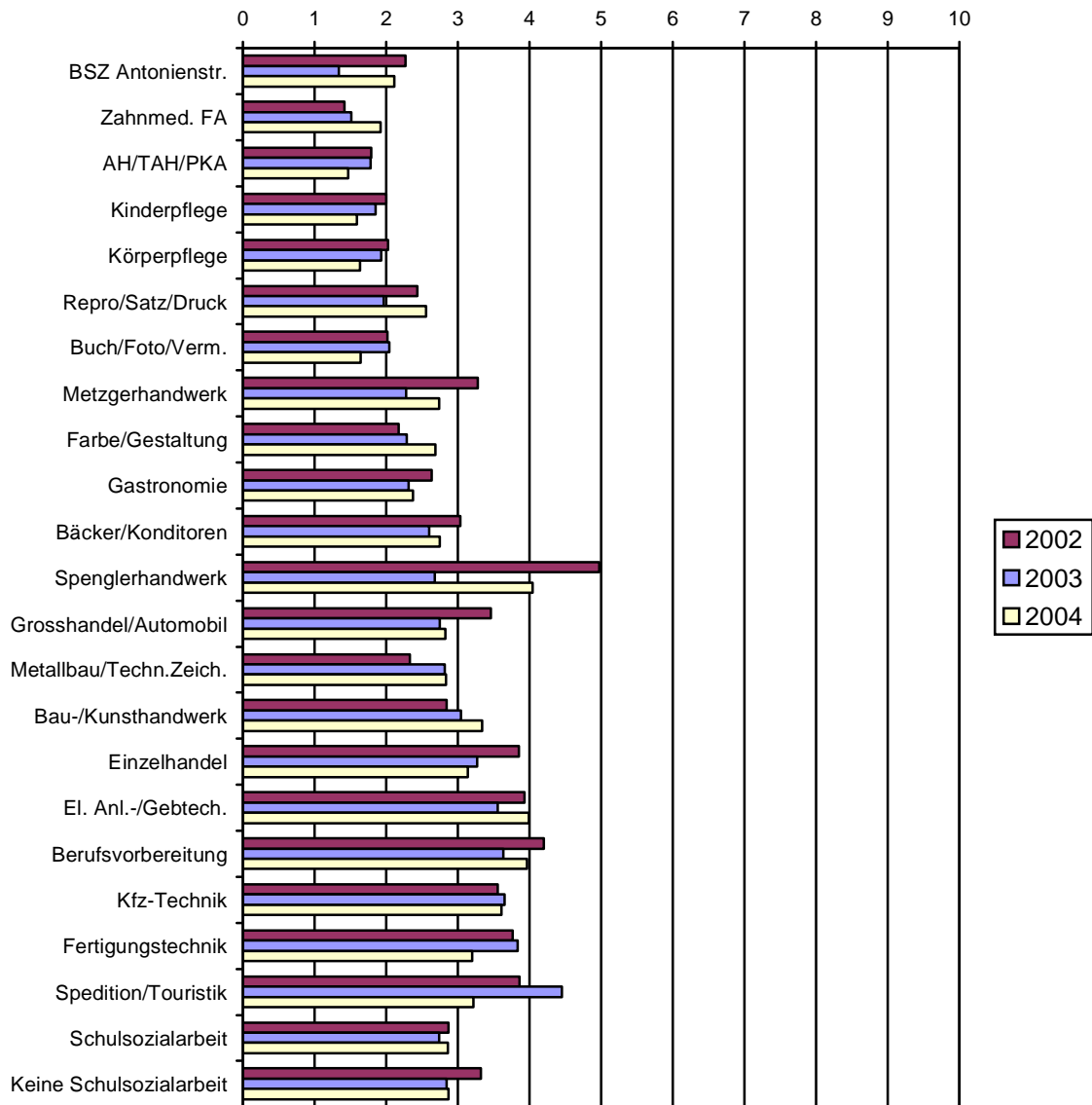
⁴⁶ Dieser Index berücksichtigt also nicht, ob die jeweiligen Delikte „häufig“ oder „selten“ auftraten, sondern nur, ob sie überhaupt auftraten. Zur Kontrolle wurde auch ein Index gebildet, der die Abstufung in häufig oder selten berücksichtigt, die Ergebnisse entsprachen aber exakt den berichteten.

⁴⁷ Korrelationskoeffizient 0,7103.

⁴⁸ $F=22,025$, $df=2$, $p=0,000$.

dritten Befragungswelle kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulgruppen mehr feststellbar war.

Abbildung 3: Häufigkeit des Auftretens von Gewalthandlungen



N 2002=5618, 2003=6137, 2004=6772, 0: kein Delikt aufgetreten, 10: 10 Delikte aufgetreten, Mittelwerte

Erneut wurden die Ergebnisse der bivariaten Analysen durch die multivariaten Untersuchungen bestätigt. So zeigte sich unter Berücksichtigung des Frauenanteils in der Klasse, des Ausländeranteils und des Anteils von Schüler/innen mit geringer Vorbildung im Jahr 2002 ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Gewaltvorfällen und der Zugehörigkeit der Schule zu einer der beiden Gruppen: An den Schulen mit Schulsozialarbeit gab es weniger Gewalthandlungen als an jenen ohne. Ebenfalls einen signifikanten Einfluss zeigten der Frauenanteil (je höher er war, desto weniger Gewalthandlungen wur-

den berichtet) und der Anteil der Schüler/innen mit geringer Vorbildung (je höher er lag, desto mehr Gewalthandlungen traten auf). Insgesamt erwiesen sich die betrachteten Variablen als gute Prädiktoren für das Auftreten von Gewalt in der Klasse.

Ähnliche Ergebnisse zeigten sich 2003 und 2004: Auch hier hatten der Anteil gering gebildeter Schüler/innen sowie der Frauenanteil einen signifikanten Einfluss auf die Gewalthäufigkeit. In diesen beiden Befragungswellen zeigte im Gegensatz zur ersten Welle auch der Ausländeranteil einen zum 5%-Niveau signifikanten Einfluss, wobei ein höherer Anteil eine höhere Gewalthäufigkeit implizierte. Ein Einfluss der Schulgruppenzugehörigkeit ließ sich in beiden Befragungswellen nicht mehr nachweisen.⁴⁹ Auch 2003 und 2004 zeigten die betrachteten Merkmale eine hohe Erklärungskraft für das Auftreten von Gewalthandlungen.

Tabelle A 5 hier

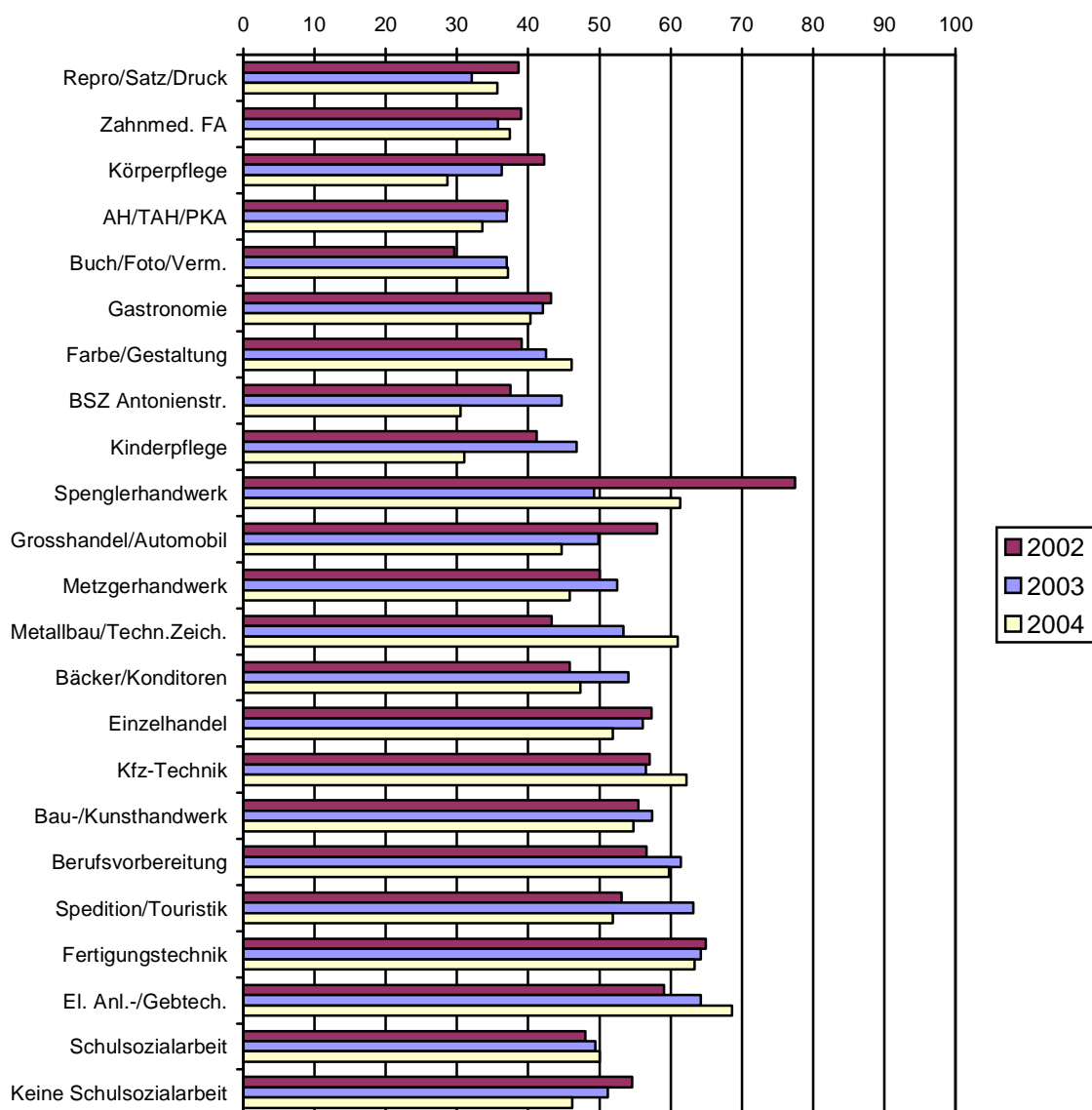
Nach der Häufigkeit des Auftretens von Gewalt in der Klasse soll nun die von den Schülern selbst berichtet eigene Teilnahme an gewalttätigen Handlungen untersucht werden.⁵⁰ Abbildung 4 zeigt den Anteil der Schüler/innen, die angaben, mindestens einmal eine Gewalttat begangen zu haben. Dieser Anteil lag in der Befragungswelle 2002 insgesamt bei 48,8 Prozent, 2003 bei 49,7 Prozent und 2004 bei 49,3 Prozent. Auch hier zeigten sich starke Schwankungen von Schule zu Schule. Schwankte der Anteil der Schüler/innen, die angaben, bereits gewalttätig geworden zu sein, an der Schule für Repro-, Satz und Drucktechnik in den drei Befragungswellen zwischen 32,1 und 38,7 Prozent, betrug er an der Schule für elektrische Anlagen- und Gebäudetechnik zwischen 59,1 und 68,6 Prozent. Bezüglich der Unterschiede zwischen den Schulen mit Schulsozialarbeit und jenen ohne dieses Angebot zeigte sich das selbe Bild wie bei der Häufigkeit des Auftretens von Gewalt: Im Jahr 2002 gaben an den Untersuchungsschulen signifikant weniger Schüler/innen an, bereits eine oder mehrere Gewalthandlungen begangen zu haben,⁵¹ durch einen Rückgang der berichteten Gewalttätigkeit an den Kontrollschulen verschwand dieser Unterschied aber in den folgenden Erhebungswellen.

⁴⁹ Auf Grund der sehr hohen Schwankung der Angaben an der Schule für das Spenglerhandwerk wurde diese versuchsweise aus den Analysen ausgeschlossen. Dabei ergab sich 2003 ein signifikanter negativer Einfluss der Schulsozialarbeit auf die Gewalthäufigkeit, im Jahr 2004 blieben die Ergebnisse aber konstant.

⁵⁰ Erwartungsgemäß korrelieren auch die Häufigkeit des Auftretens von Gewalthandlungen und die berichtete Teilnahme an solchen Handlungen miteinander: der entsprechende Korrelationskoeffizient schwankte in den drei Befragungswellen zwischen 0,70 (2003) und 0,75 (2004).

⁵¹ $\chi^2=10,783$, $df=1$ $p=0,001$.

Abbildung 4: Teilnahme der Schüler/innen an Gewalthandlungen



N 2002=5618, 2003=6137, 2004=6772, Anteil der Schüler/innen, die mindestens einmal an einer Gewalthandlung beteiligt waren

Auch hier bestätigen sich die Ergebnisse, wenn man den Einfluss weiterer Merkmale kontrolliert. Die Schulgruppenzugehörigkeit hatte 2002 noch einen signifikanten Einfluss, der in den Jahren 2003 und 2004 nicht mehr zu finden war. Wiederum erwiesen sich der Frauenanteil in der Klasse und der Anteil von Schüler/innen mit niedriger Vorbildung in allen drei Erhebungswellen als einflussreich, während der Ausländeranteil keinen signifikanten Einfluss zeigte. Wie schon bei den vorangegangenen Analysen zeigte sich eine relativ hohe Erklärungskraft der betrachteten Variablen.

5.3.1.4.2 Klassenklima

Im Folgenden sollen einige Indikatoren für das Klassen- und Schulklima betrachtet werden. Diese sind von Interesse, da ein Ziel der Schulsozialarbeit darin besteht, das Wohlbefinden der Schüler/innen und Lehrkräfte an der Schule zu verbessern (vgl. Tabelle 1).

Zunächst soll untersucht werden, welche Faktoren aus Sicht der Schüler/innen von Bedeutung dafür sind, in der Klasse anerkannt zu werden. Hierbei ergeben sich Hinweise darauf, inwieweit in den Schulen ein leistungsförderndes oder -feindliches Klima herrscht, inwieweit es also gelingt, ein positives Lernklima aufzubauen. Tabelle 16 zeigt exemplarisch für das Jahr 2003 die Bedeutung verschiedener Faktoren für die Anerkennung in der Klasse in den einzelnen Schulen. Ohne auf diese Zahlen näher einzugehen, sei auf deutliche Unterschiede zwischen den Schulen bei einzelnen Faktoren hingewiesen. Beispielsweise schwankt der Anteil der Schüler, die „Coole Sprüche“ für „wichtig“ oder „sehr wichtig“ hielten, um in der Klasse Anerkennung zu finden, zwischen 4,3 Prozent am BSZ Antonienstraße und 39,2 Prozent an der Berufsschule für Fertigungstechnik.

Tabelle 16: Bedeutung verschiedener Faktoren für die Anerkennung in der Klasse

| | Gute Leistungen | Intelligenz | Coolle Sprüche | Lehrkräften wider-sprechen | Bei Auseinandersetzungen der Stärkere sein | Viele Freunde haben | Den Macho spielen | Blödsinn mitmachen | Alkohol trinken | Bei Prügeleien ordentlich zulangen |
|-----------------------|-----------------|-------------|----------------|----------------------------|--|---------------------|-------------------|--------------------|-----------------|------------------------------------|
| Fertigungstechnik | 35,6 | 41,5 | 39,2 | 22,3 | 28,8 | 49,7 | 12,8 | 29,1 | 12,6 | 13,9 |
| Metallb./Tech. Zeich. | 30,4 | 34,6 | 27,7 | 14,7 | 19,4 | 44,5 | 5,2 | 26,2 | 8,9 | 9,9 |
| Bau-/Kunsthandwerk | 29,2 | 31,9 | 27,8 | 12,0 | 24,1 | 46,8 | 9,7 | 27,8 | 15,7 | 12,0 |
| Buch/Foto/Verm. | 19,2 | 26,9 | 24,5 | 18,8 | 14,9 | 39,9 | 6,3 | 26,9 | 9,6 | 6,7 |
| El. Anl./Gebtech. | 29,4 | 22,2 | 33,0 | 18,6 | 25,8 | 38,5 | 11,8 | 26,7 | 11,3 | 12,2 |
| Berufsvorbereitung | 46,8 | 41,8 | 32,4 | 15,2 | 27,0 | 59,2 | 9,8 | 18,0 | 9,2 | 15,8 |
| Spedition/Touristik | 26,4 | 33,7 | 36,2 | 23,3 | 27,0 | 46,0 | 18,4 | 33,7 | 15,3 | 16,0 |
| Einzelhandel | 26,3 | 28,9 | 34,8 | 16,4 | 24,7 | 47,8 | 12,0 | 25,0 | 9,1 | 9,9 |
| Kfz-Technik | 31,6 | 31,6 | 38,1 | 19,3 | 28,3 | 48,4 | 12,3 | 31,6 | 8,6 | 16,4 |
| Bäcker/Konditoren | 21,9 | 29,5 | 32,8 | 23,5 | 30,1 | 49,7 | 13,1 | 29,5 | 12,6 | 10,9 |
| Gastronomie | 26,7 | 36,4 | 26,6 | 13,4 | 17,6 | 36,2 | 8,1 | 19,5 | 7,8 | 6,4 |
| Metzgerhandwerk | 30,7 | 30,7 | 26,7 | 12,9 | 21,8 | 44,6 | 7,9 | 21,8 | 7,9 | 6,9 |
| Körperpflege | 22,8 | 25,6 | 15,3 | 9,3 | 16,7 | 30,7 | 7,0 | 15,8 | 3,7 | 2,8 |
| Repro/Satz/Druck | 20,5 | 42,3 | 30,0 | 9,6 | 14,7 | 35,2 | 6,8 | 22,2 | 7,2 | 5,1 |
| Spenglerhandwerk | 32,4 | 35,9 | 28,2 | 7,7 | 21,8 | 52,1 | 7,7 | 19,7 | 6,3 | 8,5 |
| BSZ Antonienstr. | 31,9 | 31,9 | 4,3 | 8,5 | 8,5 | 19,1 | | 8,5 | | |
| Farbe/Gestaltung | 29,7 | 27,1 | 23,3 | 11,7 | 15,0 | 39,1 | 6,0 | 18,4 | 4,5 | 6,8 |
| Kinderpflege | 23,4 | 27,7 | 16,5 | 8,5 | 10,6 | 30,3 | 5,3 | 16,5 | 1,1 | 1,6 |
| AH/TAH/PKA | 19,6 | 25,5 | 20,3 | 11,9 | 16,0 | 37,0 | 6,2 | 18,1 | 3,3 | 2,6 |
| Zahnmed. FA | 23,4 | 26,6 | 20,4 | 10,6 | 17,2 | 39,1 | 6,9 | 15,7 | 4,0 | 5,1 |
| Großh./Automobil | 23,0 | 30,5 | 34,1 | 17,1 | 25,0 | 45,8 | 12,9 | 29,4 | 11,4 | 12,2 |
| Schulsozialarbeit | 28,6 | 32,5 | 28,9 | 15,1 | 21,5 | 43,3 | 9,1 | 22,7 | 8,3 | 9,1 |
| Keine Sozialarbeit | 24,8 | 31,2 | 30,6 | 15,3 | 22,4 | 44,0 | 11,8 | 26,5 | 9,6 | 10,5 |
| Gesamt | 27,9 | 32,3 | 29,2 | 15,1 | 21,7 | 43,5 | 9,6 | 23,4 | 8,6 | 9,4 |

N=6137, 2003, Nennungen „sehr wichtig“ oder „wichtig“, Angaben in v.H.

Für die weiteren Analysen wurden basierend auf einer Faktorenanalyse⁵² zwei Indizes gebildet, die die Bedeutung der in Tabelle 16 gezeigten einzelnen Faktoren widerspiegeln. Dabei ergab sich ein Faktor, der die Items „Gute Leistungen“ und „Intelligenz“ umfasst und ein Faktor, der die übrigen in der Tabelle ausgewiesenen Items einschließt.

An allen Schulen wurde dem Leistungsfaktor ein höherer Stellenwert zugesprochen als dem „Coolness“-Faktor. So lag der Mittelwert des Leistungsfaktors im Jahr 2002 bei 0,49, der des „Coolness“-Faktors bei 0,66 (0 bedeutet eine hohe, 1 eine geringe Bedeutung). Auch in den Jahren 2003 und 2004 wurden gute Leistungen und Intelligenz als wichtiger für die Anerkennung in der Klasse betrachtet als das Zeigen auffälligen oder gar devianten Verhaltens (Indexmittelwerte 2003 0,50 bzw. 0,67, 2004 0,52 bzw. 0,66). Dabei schwank-

⁵² Die Bildung der Faktoren ist in unserem Fall aus statistischer Sicht gerechtfertigt. Berücksichtigt wurden der Vergleichbarkeit wegen nur Items, die in allen drei Befragungswellen im Fragebogen enthalten waren.

ten die Mittelwerte an den Schulen im Jahr 2002 beim Leistungsfaktor zwischen 0,40 an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung und 0,55 an der Schule für Repro-, Satz- und Drucktechnik, die Mittelwerte für den „Coolness“-Faktor zwischen 0,58 an der Schule für das Spenglerhandwerk und 0,78 am BSZ Antonienstraße. Im Jahr 2003 lag der Mittelwert des Leistungsfaktors zwischen 0,39 an der Schule zur Berufsvorbereitung und 0,56 an der Schule für Elektrische Anlagen und Gebäudetechnik, der des „Coolness“-Faktors zwischen 0,60 an der Berufsschule für Fertigungstechnik und 0,85 am BSZ Antonienstraße. Im Jahr 2004 schließlich betrug der Mittelwert für den Leistungsfaktor zwischen 0,43 an der Schule zur Berufsvorbereitung und 0,59 am BSZ Antonienstraße, der Coolness-Faktor lag zwischen 0,59 an der Berufsschule für Kfz-Technik und 0,77 an der Schule für Kinderpflege und der Schule für Körperpflege.

Untersucht man die Indizes auf Unterschiede zwischen den Schulgruppen, zeigen sich beim „Coolness“-Faktor in keiner Befragungswelle signifikante Unterschiede: Sein Mittelwert lag stets bei beiden Gruppen zwischen 0,65 und 0,67. Anders der Leistungs-Faktor: Er lag in allen drei Befragungswellen bei den Untersuchungsschulen signifikant⁵³ niedriger als an den Kontrollschulen, das heißt seine Bedeutung wurde an den Schulen mit Schulsozialarbeit höher eingestuft als an jenen, an denen dieses Angebot nicht implementiert wurde (Tabelle 17).

Tabelle 17: Bedeutung von Leistung für die Anerkennung in der Klasse

| | 2002 | 2003 | 2004 |
|--------------------|------|------|------|
| Schulsozialarbeit | 0,48 | 0,49 | 0,52 |
| Keine Sozialarbeit | 0,52 | 0,52 | 0,55 |
| Gesamt | 0,49 | 0,50 | 0,52 |

N 2002=5371, 2003=5874, 2004= 6481, Index, 0: sehr wichtig, 1: sehr unwichtig, Mittelwerte

Unter Berücksichtigung der Merkmale Frauenanteil, Ausländeranteil und Anteil niedrig gebildeter Personen in der Klasse bestätigen sich diese Ergebnisse weitgehend. So konnte bei insgesamt guter Erklärungskraft der betrachteten Variablen für die Jahre 2002 und 2004 ein signifikanter Einfluss der Gruppenzugehörigkeit auf die Bedeutung der Leistungsfaktoren für die Anerkennung in der Klasse gefunden werden. Lediglich im Jahr 2003 bestätigte sich der gefundene Zusammenhang nicht. Einen konstanten Einfluss hatte darüber hinaus der Frauenanteil: je höher dieser lag, desto geringer war die Bedeutung der Leistungsfaktoren.

⁵³ 2002: F=12,702, df=1, p=0,000, 2003: F=5,640, df=1, p=0,018, 2004: F=21,072, df=1, p=0,000.

Tabelle A 6 hier

Ergänzend zu den oben berichteten Analysen wurden die Antworten auf einen Frageblock ausgewertet, der in den Jahren 2003 und 2004 das Klassenklima in etwas anderer Weise erhob. Gefragt wurde beispielsweise, ob man von den Mitschüler/innen anerkannt werde, ob man in der Klasse Freunde habe und ob es Konflikte zwischen verschiedenen Gruppen in der Klasse gebe.⁵⁴ Diese Analysen sollen hier nicht im Detail dargestellt werden, da sie im wesentlichen die selben Ergebnisse erbrachten wie die eben beschriebenen Untersuchungen. Ein Einfluss der Schulsozialarbeit konnte auch in dieser Betrachtungsweise nicht gefunden werden (weder in der bivariaten noch in der multivariaten Betrachtung). Die Differenzen zwischen den einzelnen Schulen waren ebenfalls ähnlich den oben gezeigten. Daher soll an dieser Stelle der Hinweis genügen, dass die berichteten Ergebnisse auch bei einer anderen Art der Fragestellung bestätigt werden.

5.3.1.4.3 Lernmotivation, Schulleistungen

Einen weiteren Hinweis auf den Erfolg der Schulsozialarbeit kann die Lernmotivation der Schüler/innen geben. So sollten verschiedene Maßnahmen wie die Durchführung von Projekten zum Thema „Lernen“ oder die Vermittlung in leistungsfördernde Maßnahmen Schwierigkeiten der Schüler/innen, dem Unterricht zu folgen, mindern und die Lernmotivation, die Leistungsbereitschaft und damit auch die Leistungen selbst positiv beeinflussen.

Betrachtet man zunächst die Lernmotivation, zeigte sich auf einer fünfstufigen Skala (1=immer groß, 5=immer gering) in den Jahren 2002 und 2003 ein Gesamtmittelwert für alle Schulen von 2,9, im Jahr 2004 von 2,8. Dabei waren die Unterschiede zwischen den Schulen etwas geringer als bei den bisher betrachteten Fragen: Im Jahr 2002 schwankte der Mittelwert zwischen 2,6 (Berufsschule zur Berufsvorbereitung) und 3,2 (Berufsschule für Spedition und Touristik, im Jahr 2003 zwischen 2,5 (Berufsschule zur Berufsvorbereitung) und 3,2 (Berufsschule für Fertigungstechnik) und in der Befragungswelle 2004 zwischen 2,5 (Berufsschule zur Berufsvorbereitung) und 3,1 (Berufsschule für Großhandels- und Automobilkaufleute). Zwischen den Schulgruppen zeigten sich in den Jahren 2002 und 2004 zwar schwache, aber signifikante⁵⁵ Unterschiede. So war die Lernmotivation in diesen beiden Erhebungswellen an den Schulen mit Schulsozialarbeit höher als an jenen ohne.

Ähnlich Ergebnisse finden sich bei den Schulleistungen. Hier lag der Mittelwert für alle Schulen, ebenfalls gemessen auf einer fünfstufigen Skala, bei der 1 sehr gute, 5 schlechte

⁵⁴ Frageblock 15 im Jahr 2003, Frageblock 14 im Jahr 2004, vgl. die Fragebögen im Anhang.

⁵⁵ 2002: $F=12,081$, $p=0,001$, 2004: $F=41,353$, $p=0,000$; $df=1$ für beide Wellen.

Leistungen bedeutet, im Jahr 2002 bei 2,7, im Jahr 2003 bei 2,6 und im Jahr 2004 bei 2,5. Die Schwankungen zwischen den Schulen waren auch hier eher gering: 2002 lagen die schulspezifischen Mittelwerte zwischen 2,4 (Berufsschule für Buchbindetechnik) und 3,0 (Spenglerhandwerk), 2003 zwischen 2,3 (BSZ Antonienstraße) und 2,9 (Fachkräfte in Arzt- und Tierarztpraxen) und 2004 zwischen 2,3 (Bau- und Kunsthandwerk) und 2,8 (Metzgerhandwerk). Zwischen den Schulgruppen gab es abermals geringe, aber signifikante⁵⁶ Unterschiede, wobei die von den Befragten berichteten Leistungen an den Schulen mit Schulsozialarbeit stets etwas höher waren als den Schulen ohne Schulsozialarbeit.

Tabelle 18: Motivation und Schulleistungen der Schüler/innen

| | 2002 | | 2003 | | 2004 | |
|--------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | Motivation | Leistungen | Motivation | Leistungen | Motivation | Leistungen |
| Schulsozialarbeit | 2,9 | 2,6 | 2,9 | 2,6 | 2,8 | 2,5 |
| Keine Sozialarbeit | 3,0 | 2,8 | 2,9 | 2,7 | 3,0 | 2,7 |
| Gesamt | 2,9 | 2,7 | 2,9 | 2,6 | 2,8 | 2,5 |
| N | 5420 | 5290 | 6067 | 5970 | 6642 | 6445 |

Mittelwerte, 1: hohe Motivation/gute Leistungen, 5: geringe Motivation, schlechte Leistungen

In den multivariaten Analysen ließen sich diese Ergebnisse nur eingeschränkt bestätigen. Neben den Merkmalen Ausländeranteil, Frauenanteil und Anteil niedrig gebildeter Schüler/innen wurden zusätzlich der oben beschriebene Index für die Bedeutung von Leistungsfaktoren für die Anerkennung in der Klasse sowie die Häufigkeit des Vorkommens gewalttätiger Vorfälle in der Klasse in die Analyse aufgenommen, um den Einfluss des Klassenklimas auf die Lernmotivation und die Schulleistungen zu kontrollieren. Ferner wurde die Zufriedenheit mit der Situation im Betrieb berücksichtigt, da von einem Einfluss auf die Lernmotivation auszugehen ist: Lehrlinge, die sich im Beruf unwohl fühlen, werden vermutlich auch eine geringere Leistungsmotivation in der Schule zeigen.

Die Tatsache, ob es an einer Schule Schulsozialarbeit gibt oder nicht, zeigte unter Berücksichtigung dieser Faktoren keinen Einfluss mehr auf die Lernmotivation. Andere Faktoren stehen hier im Vordergrund: Einen in allen drei Befragungswellen zu findenden Einfluss zeigten der Anteil von Schüler/innen mit niedriger Vorbildung in der Klasse, die Bedeutung der Leistungsfaktoren für die Anerkennung in der Klasse, die Zufriedenheit im Betrieb sowie die Häufigkeit von Gewaltvorkommnissen in der Klasse. Dabei ergab sich ein Anstieg der durchschnittlichen Motivation mit steigendem Anteil niedrig Gebildeter in der Klasse. Dieses Ergebnis ist erstaunlich und hängt möglicherweise mit Versuchen der niedriger gebildeten Schüler zusammen, die „Lücke“ zu jenen mit höherer Vorbildung zu

⁵⁶ 2002: F=14,386, p=0,000, 2003: F=5,567, p=0,018, 2004: F=46,085, p=0,000; df=1 für alle Wellen.

schließen.⁵⁷ Die Vermutung, wonach das Klassenklima einen Einfluss auf die Motivation hat, bestätigt sich: Sowohl der Leistungsindex als auch das Auftreten von Gewalthandlungen zeigten einen in allen Befragungswellen konstanten Effekt. Dabei verwundert es nicht, dass es motivationsfördernd ist, wenn Leistung für die Anerkennung in der Klasse von höherer Bedeutung ist und dass häufiges Auftreten von Gewalt die Lernmotivation hemmt.

Auch der vermutete Einfluss der Zufriedenheit mit der Situation im Betrieb bestätigte sich. Je geringer die durchschnittliche Zufriedenheit der Schüler/innen mit der Situation im Betrieb war, desto geringer war auch die durchschnittliche Motivation.

Bezüglich der Schulleistungen konnte ein über alle drei Befragungswellen konstanter Einfluss für die Vorbildung sowie die Motivation gefunden werden. So hatte ein höherer Anteil von Schüler/innen mit geringer Vorbildung in der Klasse erwartungsgemäß schlechtere durchschnittliche Leistungen zur Folge, eine höhere Motivation führte zu besseren Leistungen. In den ersten beiden Befragungswellen zeigte sich darüber hinaus ein Zusammenhang zwischen Ausländeranteil und Schulleistungen. Je höher der Ausländeranteil lag, desto schlechter waren die durchschnittlichen Leistungen in der Klasse. Dieser Zusammenhang bestätigte sich jedoch in der dritten Befragungswelle nicht mehr.

Der oben festgestellte Einfluss der Schulsozialarbeit bestätigte sich teilweise. So zeigte sich in den ersten beiden Befragungswellen zwar kein Zusammenhang zwischen der Schulgruppe und den Leistungen und auch in der dritten Befragungswelle konnte in den zehnten Klassen ein solcher Zusammenhang nicht bestätigt werden. Jedoch ergab sich für die zwölften Klassen ein hochsignifikanter Zusammenhang. Dies ist unseres Erachtens deshalb hervorzuheben, weil es sich bei diesen Klassen um den Abschlussjahrgang handelt. Offensichtlich zeigt das spezielle Engagement der Schulsozialarbeit bei der Prüfungsvorbereitung Wirkung, was die Vermutung zulässt, dass die Schüler/innen an den Schulen mit Schulsozialarbeit bessere Prüfungsleistungen erbringen als die Schüler/innen an den Schulen, die nicht über dieses Angebot verfügen. Somit hätten Schüler/innen, die dieses Angebot nutzen können, eine bessere Ausgangslage beim Übergang ins Berufsleben. Zwar könnte diese Annahme nur untermauert werden, wenn man die tatsächlichen Prüfungsergebnisse untersucht, erste Hinweise können aber nicht von der Hand gewiesen werden.

⁵⁷ Dieses Ergebnis sollte aber nicht überinterpretiert werden. Auf der Individualebene zeigt sich, dass Schüler/innen mit niedrigerer Bildung eine geringfügig stärkere Tendenz haben, eine mittlere Motivation anzugeben, während sich die Angaben der Schüler/innen mit höherer Vorbildung etwas stärker auf die fünf Kategorien verteilen.

Bei fast allen Modellen,⁵⁸ die die eben berichteten Ergebnisse zeigten, war die Erklärungskraft der untersuchten Einflussfaktoren hoch.

Tabelle A 7 hier

5.3.1.4.4 Zufriedenheit mit der Situation in der Schule, Diskussionsklima

Da die Schulsozialarbeit auch darauf zielt, einen „Beitrag zur Verbesserung der Kommunikation an der Schule“ zu leisten und „Gelegenheiten und Begegnungsmöglichkeiten (zu) schaffen, so dass sich die Schüler/innen und Lehrer/innen an der Schule wohlfühlen“ (vgl. Kap. 3), wird im Folgenden untersucht, wie zufrieden die Schüler/innen mit der Situation an der Schule sowie dem herrschenden Diskussionsklima sind.

Zunächst ist die Zufriedenheit mit einigen Aspekten der Schule Gegenstand der Betrachtung. Konkret werden die Motivation der Lehrkräfte, die Betreuung und Beratung durch die Lehrkräfte, der Umgang der Lehrkräfte mit den Schüler/innen, das Arbeitsklima in der Klasse sowie die Sicherheit in der Schule analysiert. Aus der Zufriedenheit mit diesen Aspekten wurde wiederum ein Index gebildet, der bei einer hohen Zufriedenheit Werte um 0 annimmt, bei geringer Zufriedenheit dagegen Wert nahe bei 1.⁵⁹

Betrachtet man zunächst den Mittelwert des Index über alle Schulen, zeigte sich in den Jahren 2002 und 2003 ein Wert von 0,48, im Jahr 2004 von 0,45. Dabei traten zwischen den Schulen eher geringe Schwankungen auf, die Werte lagen bis auf wenige Ausnahmen stets zwischen 0,40 und 0,50. Zu den Schulen mit eher größerer Zufriedenheit innerhalb dieser geringen Schwankungen zählten dabei das BSZ Antonienstraße, die Berufsschule zur Berufsvorbereitung und die Schule für elektrische Anlagen- und Gebäudetechnik. Etwas unzufriedener waren die Befragten an den Berufsschulen für Fertigungstechnik, Einzelhandel für Fachkräfte in Arzt- und Tierarztpraxen.

Dementsprechend ergaben sich auch in den Befragungswellen 2002 und 2003 keine Differenzen zwischen den Untersuchungs- und den Kontrollschulen. Im Jahr 2004 dagegen zeigte sich ein signifikanter Unterschied, der allerdings recht gering war: die Schüler/innen an den Schulen mit Schulsozialarbeit waren mit einem Mittelwert von 0,45 etwas zufriedener als jene an den Schulen ohne dieses Angebot, bei denen der Mittelwert bei 0,48 lag.⁶⁰

⁵⁸ Eine Ausnahme bildet die Untersuchung der Leistungen im Jahr 2003.

⁵⁹ Die Indexbildung ist aus statistischer Sicht mit Werten für Cronbach's Alpha zwischen 0,724 und 0,775 in den drei Befragungswellen gerechtfertigt.

⁶⁰ $F=23,971$, $df=1$, $p=0,000$.

Untersuchen wir nun einige Aussagen zum Verhalten der Lehrkräfte, die den Schüler/innen in den Jahren 2003 und 2004 vorgelegt wurden. Auch hier ist ein Einfluss der Schulsozialarbeit anzunehmen, nicht zuletzt, da diese auch Projekte anbietet und durchführt, die sich an Lehrkräfte richten. Basierend auf einer Faktorenanalyse wurden verschiedene Items zu Indizes zusammengefasst: Die Aussagen „Bei uns würde nie eine/e Lehrer/in zugeben, dass er/sie sich einmal geirrt hat“, „Man wird an dieser Schule von den meisten Lehrern/Lehrerinnen nicht ernst genommen“ und „Wenn bei uns in der Klasse jemand etwas falsch gemacht hat, dann stellen ihn die Lehrer/innen als schlecht hin“ repräsentieren den Umgang mit Kritik sowie die Art zu kritisieren und werden im folgenden unter dem Begriff „Kritikverhalten“ behandelt. Die Aussagen „Unsere Lehrer/innen sind bereit, mit uns zu diskutieren, wenn uns etwas nicht gefällt“, „Ich würde mich trauen, mit einigen von unseren Lehrern/Lehrerinnen auch persönliche Probleme zu besprechen“ und „Die Lehrer/innen an unserer Schule behandeln die Schüler gerecht und fair“ werden unter dem Begriff „Diskussionsverhalten und Persönlichkeit“ untersucht. Beide Indizes liegen im Wertebereich zwischen 0 und 1, wobei 0 auf ein negativ und 1 auf ein positiv bewertetes Verhalten hindeuten. Anders ausgedrückt: höhere Werte bedeuten ein „besseres“ Verhalten.

Im Jahr 2003 lag der Mittelwert für alle Schulen beim Kritikverhalten der Lehrkräfte bei 0,58, der des Diskussionsverhaltens bei 0,50, also in der Mitte der Skala. Im Jahr 2004 ist die Bewertung etwas besser, das Kritikverhalten lag im Schnitt zwar immer noch bei 0,58, das Diskussionsverhalten wurde mit 0,62 aber besser bewertet. Differenziert nach Schulen zeigten sich im Jahr 2003 Werte zwischen 0,51 an der Schule für Spedition und Touristik und einem etwas besseren Wert von 0,65 am BSZ Antonienstraße, beim Diskussionsverhalten zwischen 0,43 an der Schule für Fachkräfte in Arzt- und Tierarztpraxen und 0,61 an der Schule zur Berufsvorbereitung. Im Jahr 2004 lagen die Werte beim Kritikverhalten zwischen 0,54 (Großhandels- und Automobilkaufleute) und 0,65 (Buchbindetechnik, Fotografie und Vermessungstechnik), beim Diskussionsverhalten zwischen 0,57 (Großhandels- und Automobilkaufleute) und 0,68 (Metzgerhandwerk).

Zwischen den Schulgruppen ergaben sich im Jahr 2003 keine signifikanten Unterschiede. Im Jahr 2004 fielen aber die Bewertungen im Falle beider Indizes an den Schulen mit Schulsozialarbeit etwas besser aus. So lag der Durchschnitt der Bewertung des Kritikverhaltens an den Schulen mit Schulsozialarbeit bei 0,59, an den Schulen ohne Schulso-

zialarbeit bei 0,55.⁶¹ Die Bewertung des Diskussionsverhaltens lag an den Untersuchungsschulen bei 0,62, an den Kontrollschulen bei 0,59.⁶²

In der multivariaten Analyse lässt sich ein Einfluss der Schulsozialarbeit auf die Zufriedenheit mit der Situation in der Schule nicht zeigen. Einen über alle drei Befragungswellen konstanten signifikanten Einfluss zeigten hier der Frauenanteil in der Klasse sowie die Häufigkeit gewalttätigen Verhaltens in der Klasse. Dabei ging ein höherer Frauenanteil mit einer geringeren Zufriedenheit einher, ebenso wie häufigere Gewaltereignisse. In den Jahren 2002 und 2004 zeigten darüber hinaus der Ausländeranteil sowie der Anteil von Schüler/innen mit niedriger Vorbildung einen bedeutsamen Einfluss: Lagen diese Anteile höher, war die durchschnittliche Zufriedenheit in der Klasse ebenfalls höher. Vermutlich liegt dieser Zusammenhang in einem geringeren Anspruchsniveau dieser Gruppen begründet. Auch die Schulleistungen hatten in der ersten und der dritten Befragungswelle einen signifikanten Einfluss, wobei bessere Noten zu einer höheren Zufriedenheit führten.

Auf die Bewertung der Kritikfähigkeit der Lehrkräfte hatten wiederum der Frauenanteil in der Klasse sowie die Schulleistungen und die Gewalttätigkeit in der Klasse einen in den Befragungswellen 2003 und 2004 signifikanten Einfluss, während sich auf die Bewertung des Diskussionsverhaltens der Anteil niedrig gebildeter Schüler/innen, die Leistungen und die Gewalttätigkeit in der Klasse auswirkte. Dabei implizierte ein höherer Frauenanteil, schlechtere Noten und häufigere Gewalt eine schlechtere Bewertung der Kritikfähigkeit. Ein höherer Anteil von Schüler/innen mit niedriger Vorbildung, schlechtere Noten und abermals häufigere Gewalt führten zu einer schlechteren Bewertung des Diskussionsverhaltens. Dabei ist die Häufigkeit von Gewalthandlungen weniger als direkter Einflussfaktor zu betrachten als vielmehr als Indikator für das Klassenklima allgemein. Hinzuzufügen ist, dass die Bewertung der Lehrkräfte ihrerseits einen starken Einfluss auf die Gesamtbewertung der Schule zeigte: Je schlechter die Lehrkräfte beurteilt wurden, desto schlechter fiel auch die Gesamtbewertung der Schule aus.

5.3.1.5 Zusammenfassung

Die wichtigsten Ergebnisse dieses Kapitels lassen sich wie folgt zusammenfassen.

(1) *Situation im Betrieb*

Nur in der bivariaten Betrachtung zeigt sich für das Jahr 2004 ein positiver Einfluss der Schulsozialarbeit auf die Zufriedenheit der Schüler/innen mit der Situation in ihrem Aus-

⁶¹ $F=30,875$, $df=1$, $p=0,000$.

⁶² $F=34,474$, $df=1$, $p=0,000$.

bildungsbetrieb. In den multivariaten Analysen zeigte sich ein deutlich stärkerer Einfluss anderer Faktoren wie der Frage, ob es sich beim gewählten Beruf um den Wunschberuf handelt. An den Schulen mit Schulsozialarbeit dachten die Schüler/innen häufiger über einen Ausbildungsabbruch nach als an den Schulen ohne dieses Angebot, allerdings zeigte sich auch hier in der multivariaten Untersuchung, dass andere Faktoren einen deutlich stärkeren Einfluss ausüben.

(2) *Konfliktverhalten*

Die Gewaltneigung der Schüler/innen wurde nur im Jahr 2003 untersucht. Dabei zeigte sich eine etwas geringere Gewaltneigung der Schüler/innen an den Schulen, an denen Sozialarbeit implementiert ist, der Unterschied zu den Schulen ohne Schulsozialarbeit war aber nicht signifikant. Beim tatsächlichen Auftreten von Gewalt in der Klasse, das in allen drei Befragungen erhoben wurde, zeigte sich 2002, dass es an den Schulen ohne Schulsozialarbeit deutlich häufiger zu Gewalthandlungen kam, ein Unterschied, der in den folgenden Erhebungswellen aber nicht mehr auftrat. Diese Angleichung ergibt sich auch bei der selbst berichteten Teilnahme der Schüler/innen an Gewalthandlungen.

(3) *Klassenklima*

In allen drei Befragungswellen wurde untersucht, welche Faktoren für die Anerkennung eines Schülers bzw. einer Schülerin in der Klasse von Bedeutung sind. Dabei zeigte sich, dass Faktoren wie „coole Sprüche“, „Lehrkräften widersprechen“ oder „den Macho spielen“ an den Untersuchungs- und den Kontrollschulen gleich bedeutsam sind, die insgesamt wichtigeren Leistungsfaktoren spielen dagegen an den Schulen mit Schulsozialarbeit eine größere Rolle als an jenen ohne Sozialarbeit.

(4) *Lernmotivation, Schulleistungen*

Die Lernmotivation war an den Schulen mit Schulsozialarbeit höher als an jenen ohne, die Schulleistungen etwas besser – so die Ergebnisse der bivariaten Untersuchungen. Kontrollierte man den Einfluss anderer Faktoren, bestätigte sich dieses Ergebnis nur teilweise, die Lernmotivation wurde vorwiegend von anderen Faktoren wie dem Anteil von Schüler/innen mit niedriger Vorbildung in der Klasse beeinflusst. Ein Einfluss der Schulsozialarbeit auf die Leistungen ließ sich für die zwölften Klassen des Jahres 2004 aber bestätigen.

(5) *Zufriedenheit mit der Situation in der Schule, Diskussionsklima*

Bei der Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Schule zeigte sich in den Befragungswellen 2002 und 2003 kein Unterschied zwischen den Untersuchungs- und den Kontrollschulen, im Jahr 2004 ergab sich eine geringfügig höhere Zufriedenheit der Schüler/innen an den Untersuchungsschulen, die sich bei Kontrolle auf andere Einflussfaktoren aber nicht bestätigte. Das Diskussions- und Kritikverhalten der Lehrkräfte wurde im Jahr 2004 an den Untersuchungsschulen etwas besser bewertet als an den Kontrollschulen, aber auch hier konnte dies in der multivariaten Betrachtung nicht bestätigt werden. Verschiedene Klassenmerkmale zeigten einen deutlich stärkeren Einfluss als die Schulsozialarbeit.

5.3.2 Lehrkräfte

In den folgenden Abschnitten werden einige Indikatoren aus den Lehrkräftebefragungen für den Erfolg der Schulsozialarbeit analysiert.

5.3.2.1 Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Schule

Die Lehrkräfte wurden, ebenso wie die Schüler/innen, über ihre Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Schule befragt. Diese ist nun Gegenstand der Betrachtung. Zunächst wird die Zufriedenheit mit der Lernmotivation der Schüler/innen und dem Arbeitsklima in den Klassen untersucht.

Bei der Lernmotivation zeigte sich ein auf einer Skala von 1 bis 5 (1=sehr zufrieden, 5=sehr unzufrieden) im Jahr 2002 ein Gesamtmittelwert von 3,2 und in den Jahren 2003 und 2004 von 3,1. Die Zufriedenheit lag also im mittleren Bereich der Skala. Dabei ergaben sich in keiner Befragungswelle signifikante Unterschiede zwischen den Schulgruppen, die Mittelwerte lagen hier jeweils sehr nahe beim Gesamtdurchschnitt. Etwas anders verhält sich dies beim Arbeitsklima in den Klassen. Hier lag der Gesamtmittelwert in allen drei Erhebungswellen bei 2,8, wobei es in den Jahren 2002 und 2003 keine signifikanten Differenzen zwischen den Schulen mit und denen ohne Schulsozialarbeit gab. Im Jahr 2004 jedoch traten signifikante Unterschiede auf: An den Untersuchungsschulen war die mittlere Zufriedenheit mit 2,7 höher als an den Kontrollschulen mit 3,1.

Da die Aussagen zu Arbeitsklima und Lernmotivation stark miteinander korrelieren, wurden sie für die weiteren Analysen zu einem Index⁶³ zusammengefasst, der bei einer hohen Zufriedenheit den Wert 0, bei großer Unzufriedenheit den Wert 1 annimmt. Bei akzeptabler Erklärungskraft der berechneten Modelle bestätigen sich in der multivariaten Betrachtung

⁶³ Cronbach's Alpha zwischen 0,77 und 0,80.

tung unter Kontrolle auf den Frauenanteil in der Schule, den Ausländer/innenanteil und den Anteil von Schüler/innen mit niedriger Vorbildung die berichteten Ergebnisse: In den Jahren 2002 und 2003 zeigte sich kein Einfluss der Schulsozialarbeit auf die Zufriedenheit mit dem Arbeitsklima und der Lernmotivation, im Jahr 2004 dagegen konnte ein solcher Einfluss nachgewiesen werden, ein Befund, der sich auch in der Schüler/innenbefragung für die zwölften Klassen zeigte.

Neben diesen Faktoren, die sich auf die Schüler/innen beziehen, wurde auch die Zufriedenheit mit weiteren Aspekten der Schule untersucht. Tabelle 19 gibt einen Überblick über die Zufriedenheit mit diesen Aspekten.

Tabelle 19: Zufriedenheit der Lehrkräfte mit verschiedenen Aspekten der Schule

| | 2002 | | | 2003 | | | 2004 | | |
|-------------------------------------|------|------|------|------|--------------------|------|------|--------------------|------|
| | U | K | G | U | K | G | U | K | G |
| Umgang der Lehrkräfte untereinander | 2,0 | 2,1 | 2,0 | 1,9 | 2,5 ^{a)} | 2,0 | 1,9 | 2,1 | 1,9 |
| Kontakt zu den Ausbildungsbetrieben | 2,7 | 2,5 | 2,7 | 2,6 | 2,7 | 2,6 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Schulorganisation | 2,4 | 2,6 | 2,5 | 2,5 | 2,8 ^{a)} | 2,6 | 2,4 | 2,7 ^{a)} | 2,4 |
| Sicherheit in der Schule | 2,4 | 2,2 | 2,4 | 2,2 | 2,2 | 2,2 | 2,1 | 2,2 | 2,1 |
| Index ^{b)} | 0,34 | 0,32 | 0,34 | 0,33 | 0,39 ^{a)} | 0,34 | 0,30 | 0,35 ^{a)} | 0,31 |

N 2002: 202-222, 2003: 258-275, 2004: 232-257, Mittelwerte (1=sehr zufrieden, 5=sehr unzufrieden),

U=Untersuchungs-, K=Kontrollschule, G=Gesamt

^{a)} Unterschiede zwischen Kontroll- und Untersuchungsschulen signifikant mindestens zum 5%-Niveau

^{b)} 0=sehr zufrieden, 1=sehr unzufrieden, Mittelwerte.

Zunächst zeigt sich bei allen Items, dass die Zufriedenheit in allen Befragungswellen im positiven Bereich liegt. So lag der Mittelwert bei der Frage nach dem Kontakt zu den Ausbildungsbetrieben, dem insgesamt am schlechtesten bewerteten Item, in den drei Befragungswellen zwischen 2,7 (2002) und 2,5 (2004). Die Schwankungen zwischen den Items, den Befragungswellen und den Schulgruppen waren insgesamt relativ gering. So gab es auch nur punktuell signifikante Unterschiede zwischen den Untersuchungs- und den Kontrollschulen: Im Jahr 2003 wurde der Umgang der Lehrkräfte untereinander sowie die Schulorganisation an den Schulen mit Schulsozialarbeit signifikant besser bewertet als an jenen ohne dieses Angebot, im Jahr 2004 wurde die Schulorganisation besser bewertet.

Für die weiterführenden Analysen wurden die Items wiederum zu einem Index der Zufriedenheit zusammengefasst (0=sehr zufrieden, 1=sehr unzufrieden).⁶⁴ In dieser Betrachtungsweise ergibt sich ein etwas anderes Bild als bei der Betrachtung der Einzelitems. So gab es in der ersten Befragungswelle keine signifikanten Unterschiede zwischen den

⁶⁴ Cronbach's Alpha liegt in den Wellen 2002 und 2003 bei 0,66 bzw. 0,67, lediglich in der dritten Befragungswelle ist es mit 0,55 relativ niedrig.

Schulgruppen, in der zweiten und dritten Befragungswelle zeigten sich die Lehrkräfte der Schulen mit Schulsozialarbeit dagegen zufriedener mit der Situation in der Schule als die Lehrkräfte an den Schulen ohne Schulsozialarbeit. Auch hier finden diese Befunde in der multivariaten Analyse Bestätigung, sodass die Annahme eines Einflusses der Schulsozialarbeit auf die Zufriedenheit mit den betrachteten Aspekten gerechtfertigt ist.

5.3.2.2 *Problemdruck in der Klasse*

Neben der Situation in der Schule wurden die Lehrkräfte auch zum Problemdruck in der jeweiligen Klasse befragt. Die in der Klasse auftretenden Probleme stehen nun im Mittelpunkt der Betrachtung.

Zunächst sind Probleme, die im Betrieb auftreten, Gegenstand der Analyse. Hierbei sollen „Überforderung im Betrieb“ und „mangelnde Integration im Betrieb“ untersucht werden. Ein Index⁶⁵ aus diesen beiden Items (0=sehr hoher Problemdruck, 1=sehr geringer Problemdruck) erreichte im Jahr 2002 einen Gesamtmittelwert von 0,64, im Jahr 2003 von 0,65 und im Jahr 2004 von 0,58; der Problemdruck wurde im Zeitverlauf also geringfügig größer. Dabei zeigte sich zwischen den Schulgruppen abermals in keiner Befragungswelle ein signifikanter Unterschied. So waren die Werte in den Jahren 2002 und 2003 in beiden Schulgruppen nahezu gleich und entsprachen dem Gesamtmittelwert. In der dritten Befragungswelle wurde der Problemdruck in den Schulen mit Schulsozialarbeit zwar mit 0,57 geringfügig höher eingestuft als an den Kontrollschulen mit 0,61, aber diese Differenz erwies sich ebenfalls nicht als signifikant. Auch hier bestätigen die multivariaten Analysen die Ergebnisse, wobei sich bei schwankender Erklärungskraft der verwendeten Variablen jedoch kein eindeutiger Einfluss der untersuchten Klassenmerkmale finden ließ.⁶⁶

Da die Schulsozialarbeit auch das Ziel hat, die Persönlichkeit der Schüler/innen zu festigen, wurde untersucht, inwieweit aus Sicht der Lehrkräfte persönliche Orientierungslosigkeit und mangelnde Selbständigkeit der Schüler/innen ein ernst zu nehmendes Problem darstellen. Ein Index⁶⁷ aus den beiden Aussagen (0=sehr hoher Problemdruck, 1=sehr geringer Problemdruck) erreichte im Jahr 2002 einen Gesamtmittelwert von 0,45, in den Jahren 2003 und 2004 von 0,48, womit die Veränderung über die drei Jahre wieder als gering einzustufen ist. Es zeigt sich auch hier kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulen mit Schulsozialarbeit und jenen ohne. So war der schulgruppenspezifische Mittelwert

⁶⁵ Cronbach's Alpha liegt in den Befragungswellen 2002 und 2004 bei 0,7, in der Befragungswelle 2003 ist es mit 0,61 etwas geringer.

⁶⁶ Im Jahr 2004 zeigte sich, dass Schulmerkmale hier eine deutlich größere Erklärungskraft hatten als die Klassenmerkmale, sodass nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Beurteilung der Situation in einer Klasse gelegentlich durch die Gesamtsituation an der Schule überlagert wird.

⁶⁷ Cronbach's Alpha zwischen 0,67 und 0,74.

in der ersten Befragungswelle nahezu gleich, in der zweiten und dritten Befragungswelle Welle lag er jeweils mit 0,47 an den Untersuchungsschulen geringfügig niedriger als an den Kontrollschulen mit 0,50. Die multivariaten Analysen zeigen in allen drei Erhebungswellen einen signifikanten Einfluss des Anteils von Schüler/innen mit niedriger Vorbildung in der Klasse auf die persönliche Orientierungslosigkeit und die mangelnde Selbständigkeit. Je höher dieser Anteil war, desto höher war auch der Problemdruck auf diesem Gebiet. In den ersten beiden Befragungswellen zeigte sich darüber hinaus ein Einfluss des Frauenanteils und des Ausländeranteils, wobei ein höherer Frauenanteil mit einem geringeren Problemdruck einherging, ein höherer Ausländeranteil dagegen mit einem erhöhten. Die Erklärungskraft der berechneten Modelle war in allen drei Befragungswellen zufriedenstellend.

Als dritter Problemkomplex soll Drogen- und Alkoholmissbrauch betrachtet werden. Betrachtet man alle Schulen, zeigte sich im Jahr 2002 ein Anteil von 8,9 Prozent der befragten Lehrkräfte, die Alkoholmissbrauch in der Klasse als großes oder sehr großes Problem einstuften, im Jahr 2003 lag dieser Anteil bei 8,8 Prozent. Im Jahr 2004 lag der Anteil mit 13,7 Prozent höher. Anders die Entwicklung bei Drogenabhängigkeit: Lag der Anteil der Lehrkräfte, die den Problemdruck auf diesem Gebiet als hoch oder sehr hoch einstuften, im Jahr 2002 noch bei 12,7 Prozent, fiel der in der zweiten Befragungswelle auf 8,4 Prozent und in der dritten Befragungswelle weiter auf 7,2 Prozent. Differenziert nach Untersuchungs- und Kontrollschulen ergaben sich wiederum weder bei der Alkohol- noch der Drogenproblematik signifikante Unterschiede. Fasst man beide Items wieder zu einem Index zusammen, bestätigt sich dieses Ergebnis weitgehend, lediglich in der zweiten Befragungswelle ergibt sich ein schwach signifikanter Unterschied dahingehend, dass der Problemdruck an den Untersuchungsschulen etwas höher war als an den Kontrollschulen. Auch hier können diese Ergebnisse als zuverlässig angesehen werden, da die multivariaten Analysen diese bestätigen.

5.3.2.3 Schwierigkeiten der Schüler/innen, dem Unterricht zu folgen

Im Folgenden wird untersucht, inwieweit die Schüler/innen aus Sicht der Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, dem Unterricht zu folgen, ein Faktor, der ebenfalls von der Schulsozialarbeit beeinflusst werden sollte, da diese auch leistungsfördernde Maßnahmen ergreift (Vermittlung in Nachhilfe, Mitarbeit bei Prüfungsvorbereitung etc.).

In allen Befragungswellen gab es einen relativ hohen Anteil von Klassen, in denen zumindest einige Schüler/innen Probleme hatten, dem Unterricht zu folgen. So gab die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte an, „einige wenige“ Schüler/innen hätten Schwierigkeiten, dem

Unterricht zu folgen, ihr Anteil lag zwischen 67,7 Prozent im Jahr 2002 und 73,2 Prozent. Der Anteil der Lehrkräfte, die angaben, die Schüler/innen hätten keine Probleme, dem Unterricht zu folgen, lag zwischen 12,3 Prozent im Jahr 2003 und 15,4 Prozent im Jahr 2002. Ähnlich hoch war der Anteil der Lehrkräfte, die Angaben, viele Schüler/innen könnten dem Unterricht nur schwer folgen, er lag zwischen 11,8 Prozent (2004) und 16,9 Prozent (2002). Nur sehr wenige Lehrkräfte meinten, fast alle Schüler hätten Probleme, dem Unterricht zu folgen.

Tabelle 20: Probleme der Schüler/innen, dem Unterricht zu folgen

| | 2002 | | | 2003 | | | 2004 | | |
|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | U | K | G | U | K | G | U | K | G |
| Nein | 14,3 | 15,6 | 15,4 | 8,3 | 13,2 | 12,3 | 18,2 | 12,9 | 13,8 |
| Einige wenige | 67,9 | 67,6 | 67,7 | 83,3 | 70,6 | 72,8 | 70,5 | 73,8 | 73,2 |
| Viele | 17,9 | 16,8 | 16,9 | 8,3 | 15,8 | 14,5 | 9,1 | 12,4 | 11,8 |
| Fast alle | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,4 | 0,4 | 2,3 | 1,0 | 1,2 |

N 2002=227, 2003=276, 2004=254, U=Untersuchungs-, K=Kontrollschule, G=Gesamt

Zwischen den Schulgruppen gab es keine signifikanten Unterschiede. Allerdings fällt auf, dass in den ersten beiden Befragungswellen der Anteil der Lehrkräfte, die angaben, die Schüler/innen hätten keine Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen, in den Untersuchungsschulen geringer war als in den Kontrollschulen, während sich diese Differenz in der dritten Befragungswelle umkehrt: Hier gaben deutlich mehr Lehrkräfte der Untersuchungsschulen an, die Schüler/innen hätten keine Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen, als dies an den Kontrollschulen der Fall war. Hier zeigt sich eventuell wieder der Effekt der Schulsozialarbeit auf die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen. Ohne auf die Ergebnisse näher einzugehen, sei an dieser Stelle angemerkt, dass auch die Einschätzung der Lehrkräfte, inwieweit Überforderung in der Schule ein Problem in der jeweiligen Klasse sei, die Befunde bestätigen, ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulgruppen ließ sich nicht feststellen.

5.3.2.4 Anerkennung in der Klasse

Wie die Schüler/innen wurden auch die Lehrkräfte gefragt, welche Faktoren sie für wichtig erachten, damit ein/e Schüler/in in der Klasse Anerkennung findet. Betrachtet man zunächst den „Coolness“-Faktor (vgl. Abschnitt 5.3.1.4.2), zeigt sich ein relativ geringer Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte und der der Schüler/innen. So wurde er in allen drei Befragungswellen von den Lehrkräften im Durchschnitt als wichtiger erachtet als von den Schüler/innen. Wichtiger als diese unterschiedliche „absolute“ Ein-

schätzung ist jedoch die geringe Korrelation zwischen den Indizes: der Korrelationskoeffizient lag zwischen 0,20 im Jahr 2002 und 0,30 im Jahr 2004.

Der Gesamtmittelwert lag im Jahr 2002 bei 0,55, im Jahr 2003 bei 0,60 und im Jahr 2004 bei 0,58.⁶⁸ Zwischen den Schulgruppen zeigten sich nur geringe Unterschiede. Im Jahr 2002 lag der Mittelwert an den Schulen ohne Schulsozialarbeit bei 0,57, an jenen ohne bei 0,54, die Bedeutung wurde an den Schulen mit Schulsozialarbeit also etwas höher eingestuft. Dies war im Jahr 2003 ähnlich, hier erreichten die Schulen mit Schulsozialarbeit einen Mittelwert von 0,60, die Schulen ohne dieses Angebot von 0,62. In beiden Befragungswellen waren diese Differenzen nicht signifikant. Anders in der dritten Befragungswelle: mit einem Wert von 0,57 wurde die Bedeutung der „Coolness“-Faktoren an den Schulen, an denen Schulsozialarbeit implementiert ist, signifikant höher eingestuft als an den Schulen ohne Schulsozialarbeit, wo der Mittelwert bei 0,63 lag.⁶⁹ In der multivariaten Analyse zeigt sich unter Berücksichtigung des Ausländeranteils, des Frauenanteils und des Anteils niedrig gebildeter Personen in der Klasse in keiner Befragungswelle ein Einfluss der Schulsozialarbeit.⁷⁰

Ähnliche Ergebnisse zeigten sich bei der Einschätzung der Bedeutung der Schulleistungen. Der Gesamtdurchschnitt lag hier auf einer fünfstufigen Skala (1= sehr wichtig, 5=sehr unwichtig) im Jahr 2002 bei 3,0, in den Befragungswellen 2003 und 2004 bei 2,9. Zwischen den Schulgruppen gab es in den ersten beiden Befragungswellen keine signifikanten Differenzen. So wurde die Bedeutung dieses Faktors im Jahr 2002 mit einem Mittelwert von 2,7 an den Kontrollschulen geringfügig höher eingestuft als an den Untersuchungsschulen mit einem Mittelwert von 3,0, in der zweiten Erhebung lag der Mittelwert in beiden Schulgruppen bei 2,9. Lediglich in der dritten Befragungswelle zeigten sich signifikante Unterschiede dahingehend, dass an den Untersuchungsschulen mit einem Mittelwert von 2,8 die Leistung als wichtiger angesehen wurde als an den Kontrollschulen, wo der Mittelwert bei 3,2 lag.⁷¹ Während die Einschätzung der Bedeutung von guten Leistungen für die Anerkennung in der Klasse an den Kontrollschulen also kontinuierlich abnahm, nahm sie an den Untersuchungsschulen kontinuierlich zu. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem der Schüler/innenbefragung, wonach die Bedeutung der Leistungsfaktoren an den Schulen mit Schulsozialarbeit größer war als an jenen ohne dieses Angebot. Offensichtlich hat die

⁶⁸ 0=sehr wichtig, 1=sehr unwichtig.

⁶⁹ $F=3,178$, $df=1$, $p=0,076$.

⁷⁰ Anzumerken ist jedoch, dass das berechnete Modell im Jahr 2004 über eine geringe Erklärungskraft verfügt. Weitergehende Analysen ergaben bei besserer Erklärungskraft der Modelle, dass andere Faktoren wie z.B. die Einschätzung der Situation im Betrieb oder die Lernmotivation der Schüler/innen einen stärkeren Einfluss haben.

⁷¹ $F=4,884$, $df=1$, $p=0,028$.

Schulsozialarbeit also einen leistungsfördernden Einfluss. Abermals bestätigten die multivariaten Analysen dieses Ergebnis: Während sich in den ersten beiden Befragungswellen kein signifikanter Einfluss der Schulsozialarbeit auf die Bedeutung von Leistung für die Anerkennung in der Klasse zeigte, trat ein solcher in der dritten Befragungswelle auf.

5.3.2.5 *Vorkommnisse in der Klasse*

Im Folgenden soll abweichendes Verhalten in der Klasse aus Sicht der Lehrkräfte untersucht werden. Wie schon bei der Schüler/innenbefragung wurde ein Zählindex gebildet, der misst, wie viele störende Handlungen oder Gewalthandlungen in der Klasse vorkommen. Der Index kann Werte zwischen 0 und 7 annehmen, wobei 0 bedeutet, dass kein abweichendes Verhalten in der betreffenden Klasse auftrat, 7 bedeutet, dass alle abgefragten Handlungen bereits aufgetreten sind.⁷² Zunächst ist bezüglich dieses Merkmals ein stärkerer Zusammenhang zwischen den Angaben der Lehrkräfte und denen der Schüler/innen festzustellen.⁷³ Der Gesamt-Mittelwert des Indizes lag im Jahr 2002 bei 3,7, im Jahr 2003 bei 3,3 und im Jahr 2004 bei 3,5. Zwar sind diese Werte wegen der unterschiedlichen Anzahl abgefragter Delikte nur eingeschränkt mit denen der Schüler/innenbefragung vergleichbar, auffallend ist aber, dass die Schüler/innen trotz der höheren Anzahl möglicher Angaben im Schnitt weniger Delikte berichteten als die Lehrkräfte.

Differenziert nach Schulgruppen ergaben sich in keiner Befragungswelle signifikante Unterschiede. So lag der Mittelwert an den Schulen mit Schulsozialarbeit im Jahr 2002 bei 3,6, an den Schulen ohne Schulsozialarbeit bei 4,0, im Jahr 2003 betrug die Durchschnittswerte 3,2 (Schulsozialarbeit) bzw. 3,5 (keine Schulsozialarbeit), im Jahr 2004 schließlich 3,5 an den Schulen mit Schulsozialarbeit und 3,4 an den Kontrollschulen. Während die Werte an den Schulen, an denen Schulsozialarbeit implementiert ist, also zunächst fielen, dann aber wieder anstiegen, ist an den Schulen ohne Schulsozialarbeit ein konstanter Rückgang der Devianz zu beobachten, wobei der Abfall von 2002 auf 2003 weitaus größer war als der von 2003 auf 2004. Diese Ergebnisse decken sich wiederum mit den Ergebnissen der Schüler/innenbefragungen.

Auch bezüglich dieses Merkmals konnten die Ergebnisse der bivariaten Analysen durch die multivariaten Auswertungen weitgehend bestätigt werden: In keiner Befragungswelle zeigte sich ein signifikanter Einfluss der Schulsozialarbeit auf die von den Lehrkräften berichtete Häufigkeit des Auftretens störender oder gewaltdätiger Handlungen in der Klasse. Wiederum überwogen andere Faktoren wie der Frauenanteil in der Klasse (je höher, desto

⁷² Vgl. Frageblock 8 in der Befragung von 2002, Frageblock 7 in den Befragungen 2003 und 2004.

⁷³ Eta zwischen 0,35 im Jahr 2004 und 0,41 im Jahr 2002.

weniger Gewalt) oder der Anteil niedrig gebildeter Schüler/innen (je höher, desto mehr Gewalt).⁷⁴

5.3.2.6 Arbeitsbedingungen

Da die Schulsozialarbeit wie erläutert zum Ziel hat, die Kommunikation an der Schule zu verbessern und dazu beizutragen, dass sich auch die Lehrkräfte wohlfühlen, wird an dieser Stelle untersucht, wie die befragten Lehrkräfte die Arbeitsbedingungen an der Schule beurteilen. Dazu wurden den Lehrer/innen in den Jahren 2003 und 2004 verschiedene Aussagen vorgelegt und der Grad der Zustimmung gemessen.⁷⁵ Ausgehend von einer Faktorenanalyse wurden die Aussagen zu zwei Indizes zusammengefasst, wovon ein Index die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit den Kollegen misst, der andere die Zufriedenheit mit der Schulleitung.⁷⁶ Die Indizes nehmen Werte zwischen 0 und 1 an, wobei 0 eine hohe, 1 eine geringe Zufriedenheit bedeutet.

Kommen wir zunächst zur Beurteilung der Schulleitungen. Diese erreichte im Jahr 2003 einen Mittelwert von 0,27, im Jahr 2004 von 0,25. Zwischen den beiden Schulgruppen traten dabei signifikante Unterschiede auf: mit 0,25 bewerteten im Jahr 2003 die Lehrkräfte an den Schulen mit Schulsozialarbeit die Schulleitung signifikant besser als die an den Schulen ohne Schulsozialarbeit, wo der Mittelwert bei 0,34 lag.⁷⁷ Dies trifft im Jahr 2004 jedoch nicht mehr zu. Zwar bewerteten die Lehrkräfte an den Schulen mit Schulsozialarbeit die Schulleitung mit einem Durchschnitt von 0,24 immer noch besser als die Lehrkräfte an den Kontrollschulen, wo der Mittelwert bei 0,28 lag, dieser Unterschied war jedoch nicht mehr signifikant.

Die Bewertung des Kollegiums fällt in beiden Befragungswellen schlechter aus als die der Schulleitungen. So lag der Mittelwert im Jahr 2003 bei diesem Aspekt bei 0,32, im Jahr 2004 trat mit einem Mittelwert von 0,33 praktisch keine Veränderung auf. Auch hier traten zwischen den Untersuchungs- und den Kontrollschulen signifikante Unterschiede auf. So bewerteten die Lehrkräfte der Schulen mit Schulsozialarbeit das Kollegium mit einem Mittelwert von 0,31 im Jahr 2003 deutlich besser als die Lehrkräfte an den Kontrollschulen (0,41).⁷⁸ Auch im Jahr 2004 zeigte sich dieser Unterschied, allerdings war er weniger aus-

⁷⁴ Auch hier ist zu beachten, dass die Erklärungskraft des berechneten Modells für die zehnten Klassen in der dritten Befragungswelle gering ist, die anderen Modelle zeigen jedoch eine ordentliche Anpassungsgüte.

⁷⁵ Frageblock 13, vgl. die Erhebungsinstrumente im Anhang.

⁷⁶ Der Index, der sich auf die Kollegenschaft bezieht, umfasst die ersten drei Items des Fragenblockes, der andere Index die restlichen Items. Die Werte für Cronbach's Alpha liegen zwischen 0,78 und 0,89.

⁷⁷ $F=7,094$, $df=1$, $p=0,008$.

⁷⁸ $F=11,927$, $df=1$, $p=0,001$.

geprägt: an den Untersuchungsschulen lag der Durchschnitt bei 0,32, an den Kontrollschulen bei 0,38.

Zwar ist anzumerken, dass diese Bewertungen im Jahr 2002 nicht erhoben wurden, weshalb eine Aussage über die Wirkung der Schulsozialarbeit an dieser Stelle nur bedingt möglich ist, jedoch besteht ein deutlicher Hinweis auf einen positiven Einfluss auf das Klima im Lehrerkollegium.

5.3.2.7 Bußgeldverfahren

Ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit von Sozialpädagogen/innen an beruflichen Schulen ist die Betreuung von Schulverweigerern und die Mitarbeit bei Bußgeldverfahren, die bei Schulverweigerern eingeleitet werden. Die Schulsozialarbeit sollte daher einen Einfluss auf die Häufigkeit der Einleitung von Bußgeldverfahren haben, wobei allerdings fraglich ist, welche Richtung dieser Einfluss hat. Einerseits sollte die Betreuung von Schulverweigerern die Häufigkeit unentschuldigter Fernbleibens und damit die Häufigkeit der Bußgeldverfahren verringern, andererseits führt die Einführung der Schulsozialarbeit womöglich zu einer konsequenteren Verfolgung von Schulverweigerung an der Schule, wodurch es wiederum zu einem Anstieg der Bußgeldverfahren kommen kann.

Tabelle 21 zeigt, dass an den Untersuchungsschulen häufiger Bußgeldverfahren eingeleitet wurden als an den Kontrollschulen.⁷⁹ Während im Jahr 2003 an den Schulen mit Schulsozialarbeit 31,6 Prozent der Befragten an den Untersuchungsschulen angaben, in der Klasse sei einmal oder öfter ein Bußgeldverfahren eingeleitet worden, war dies an den Kontrollschulen nur bei 24,4 Prozent der Fall. Noch deutlicher ist die Differenz im Jahr 2004: hier gaben 31,9 Prozent der Lehrkräfte an den Schulen mit Schulsozialarbeit an, es habe bereits Bußgeldverfahren gegeben, während dies an den Kontrollschulen nur bei 10,2 Prozent der Befragten zutraf. Diese Differenz war signifikant zum 5%-Niveau.⁸⁰

⁷⁹ Die entsprechende Frage wurde nur in den Jahren 2003 und 2004 gestellt.

⁸⁰ $\chi^2=7,563$, $df=2$, $p=0,023$.

Tabelle 21: Einleitung von Bußgeldverfahren

| | 2. Welle 2003 | | | 3. Welle 2004 | | |
|--------------------|---------------|--------|-------|---------------|--------|-------|
| | nie | einmal | öfter | nie | einmal | öfter |
| Schulsozialarbeit | 68,3 | 15,8 | 15,8 | 68,1 | 15,7 | 16,2 |
| Keine Sozialarbeit | 75,5 | 12,2 | 12,2 | 89,7 | 5,1 | 5,1 |
| Gesamt | 69,6 | 15,2 | 15,2 | 71,5 | 14,1 | 14,5 |

N 2003=270, 2004=249, Angaben in v.H.

Die multivariaten Analysen bestätigten diese Ergebnisse. So zeigte sich im Jahr 2003 kein signifikanter Einfluss der Schulsozialarbeit auf das Auftreten von Bußgeldverfahren, im Jahr 2004 dagegen schon. Darüber hinaus zeigte der Frauenanteil in der Klasse einen signifikanten positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, dass es in der Klasse ein oder mehrere Bußgeldverfahren gegeben hat. Dies deckt sich mit dem Ergebnis, wonach Schülerinnen häufiger unentschuldig dem Unterricht fern bleiben als Schüler (vgl. Abschnitt 5.2.2).

5.3.2.8 Weitere Disziplinarmaßnahmen

Neben der Einleitung eines Bußgeldverfahrens, das eine relativ drastische Maßnahme darstellt, die bei unentschuldigtem Fehlen ergriffen wird, stehen den Lehrkräften selbstverständlich noch weitere Maßnahmen wie Verweise, das Umsetzen in eine andere Klasse oder der (zeitlich begrenzte) Ausschluss vom Unterricht zur Verfügung, um Regelverstöße zu ahnden. Die Schulsozialarbeit sollte auf die Häufigkeit, mit der solche Disziplinarmaßnahmen ergriffen werden, einen indirekten Einfluss haben: Da sie darauf abzielt, präventiv gegen abweichendes Verhalten der Schüler/innen zu wirken, sollten sich Regelverstöße vermindern und damit auch die Zahl der von den Lehrkräften ergriffenen Maßnahmen.

Die folgenden Angaben beziehen sich auf einen Index, bei dem gezählt wurde, wie viele von acht abgefragten Maßnahmen in der jeweiligen Klasse im laufenden Schuljahr einmal oder öfter ergriffen wurden.⁸¹ Es zeigt sich, dass im Schnitt im Jahr 2002 bei 1,4 Maßnahmen angegeben wurde, diese seien bereits ergriffen worden, im Jahr 2003 bei 1,2 Maßnahmen und im Jahr 2004 wieder bei 1,4 Maßnahmen. Dabei gibt es zwar interessante Unterschiede zwischen den Schulgruppen: Im Jahr 2002 gab es mit durchschnittlich 1,4 Nennungen an den Schulen mit Schulsozialarbeit ungefähr so viel Nennungen wie an den Kontrollschulen mit einem Schnitt von 1,5. Bereits im Jahr 2003 wurden an den Schulen mit Schulsozialarbeit mehr Maßnahmen (1,2) angegeben als an jenen ohne (1,0). Im Jahr 2004 war diese Tendenz etwas ausgeprägter, an den Untersuchungsschulen wurden 1,4 Maßnahmen berichtet, an den Kontrollschulen 1,0. Zu betonen ist jedoch, dass diese ohnehin

⁸¹ Frageblock 10 im Fragebogen von 2002, Frageblock 9 in den Bögen von 2003 und 2004. Der Vergleichbarkeit wegen wurden nur Maßnahmen berücksichtigt, die in allen drei Erhebungswellen abgefragt wurden.

nicht großen Differenzen in keiner der Befragungswellen signifikant waren. Auch hier werden die Ergebnisse der bivariaten Analysen durch die multivariaten Untersuchungen bestätigt. In keiner Welle ergab sich ein signifikanter Einfluss der Schulsozialarbeit auf die Häufigkeit des Ergreifens von Disziplinarmaßnahmen. Einen in allen drei Befragungswellen zu findenden Einfluss hatte dagegen der Anteil niedrig gebildeter Personen in der Klasse: je höher er war, desto öfter wurden Sanktionen gegen Schüler/innen verhängt. In der ersten und der dritten Befragungswelle zeigte sich darüber hinaus ein zum 5%-Niveau signifikanter Einfluss des Ausländeranteils, wobei ein höherer Anteil ebenfalls ein häufigeres Ergreifen von Disziplinarmaßnahmen zur Folge hatte. Die Erklärungskraft der berechneten Modelle ist relativ hoch.

Tabelle 22 zeigt die Ursachen für das Ergreifen der Disziplinarmaßnahmen. Wie schon in der Schüler/innenbefragung zeigt sich, dass weniger drastische Verstöße erwartungsgemäß deutlich häufiger auftreten als drastischere. So waren Unterrichtsstörungen in allen drei Erhebungswellen eine häufige Ursache für das Verhängen von Sanktionen, während wegen Sachbeschädigung deutlich seltener eingegriffen werden musste. Auffallend ist der starke Anstieg von unentschuldigtem Fehlen als Auslöser für Disziplinarmaßnahmen von 2002 auf 2003.

Tabelle 22: Ursachen für das Ergreifen von Disziplinarmaßnahmen

| | 1. Welle 2002 | | | 2. Welle 2003 | | | 3. Welle 2004 | | |
|-------------------------|---------------|------|------|---------------|------|------|---------------|------|------|
| | U | K | G | U | K | G | U | K | G |
| Unterrichtsstörung | 75,4 | 66,7 | 74,1 | 62,1 | 53,7 | 60,6 | 64,5 | 60,0 | 62,7 |
| Aggressives Verhalten | 32,0 | 28,6 | 31,5 | 26,3 | 17,1 | 24,7 | 28,5 | 20,0 | 26,3 |
| Unentschuldigtes Fehlen | 37,7 | 52,4 | 39,9 | 73,7 | 70,7 | 73,2 | 78,5 | 82,5 | 79,7 |
| Sachbeschädigung | 2,5 | 0,0 | 2,1 | 1,1 | 0,0 | 0,9 | 5,8 | 0,0 | 4,6 |
| Beleidigung | 18,0 | 4,8 | 16,1 | 11,6 | 7,3 | 10,8 | 16,3 | 12,5 | 15,2 |
| Sonstiges | 14,8 | 23,8 | 16,1 | 15,3 | 26,8 | 17,3 | 26,2 | 25,0 | 25,3 |

N 2001=143, 2002=231, 2004=217, U = Untersuchungsschulen, K = Kontrollschulen, G = Gesamt, Angaben in v.H., Mehrfachantworten

5.3.2.9 Zusammenfassung

Folgende Indikatoren für den Erfolg der Schulsozialarbeit wurden untersucht:

(1) *Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Schule*

Die Zufriedenheit mit der Lernmotivation der Schüler/innen und dem Arbeitsklima in der Klasse lag auf einer fünfstufigen Skala im mittleren Bereich. Bezüglich der Lernmotivation zeigte sich kein Einfluss der Schulsozialarbeit, beim Arbeitsklima ist ein solcher Einfluss

in der dritten Befragungswelle zu finden. Bei einigen weiteren Aspekten zeigte sich in den Jahren 2003 und 2004 ebenfalls ein positiver Effekt der Schulsozialarbeit.

(2) *Problemdruck in der Klasse*

Auf die Situation im Ausbildungsbetrieb der Schüler/innen hat die Schulsozialarbeit aus Sicht der Lehrkräfte keinen Einfluss, ebenso wenig auf persönliche Merkmale der Schüler/innen (persönliche Orientierungslosigkeit, mangelnde Selbständigkeit). Bei diesen Persönlichkeitsmerkmalen zeigte sich vielmehr ein Zusammenhang mit der Vorbildung der Schüler/innen. Auch bei der Alkohol- und Drogenproblematik konnten keine Unterschiede zwischen den Untersuchungs- und den Kontrollschulen festgestellt werden.

(3) *Schwierigkeiten der Schüler/innen, dem Unterricht zu folgen*

Zwar lassen sich auch hier keine signifikanten Differenzen zwischen den Schulen mit Schulsozialarbeit und jenen ohne feststellen, es fällt aber auf, dass der Anteil der Lehrkräfte, die angaben, die Schüler/innen hätten keine Probleme, dem Unterricht zu folgen, an den Schulen mit Schulsozialarbeit im Zeitverlauf zunahm, während er an den Kontrollschulen sank.

(4) *Anerkennung in der Klasse*

Untersucht man, welche Bedeutung Faktoren wie „den Macho spielen“ oder „coole Sprüche“ für die Anerkennung der Schüler/innen in der Klasse haben, zeigte sich zwischen den Untersuchungs- und den Kontrollschulen kein Unterschiede, Leistungsfaktoren waren an den Schulen mit Schulsozialarbeit aber bedeutsamer als an den Schulen ohne dieses Angebot. Dieses Ergebnis stimmt mit dem der Schüler/innenbefragung überein.

(5) *Vorkommnisse in der Klasse*

Die Häufigkeit des Auftretens abweichenden Verhaltens in der Klasse wird durch die Schulsozialarbeit offensichtlich nicht beeinflusst. Andere Faktoren wie der Frauenanteil in der Klasse oder der Ausländeranteil spielen eine weit wichtigere Rolle.

(6) *Arbeitsbedingungen*

Im Jahr 2003 wurden die Schulleitungen an den Schulen mit Schulsozialarbeit signifikant besser bewertet als an den Schulen ohne Schulsozialarbeit, das Kollegium erhielt sowohl 2003 als auch 2004 an den Untersuchungsschulen bessere Bewertungen als an den Kon-

trollschulen. Die Schulsozialarbeit hat also vermutlich einen positiven Einfluss auf die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte.

(7) *Bußgeldverfahren*

Vor allem im Jahr 2004 zeigt sich, dass an den Schulen mit Schulsozialarbeit deutlich öfter Bußgeldverfahren eingeleitet werden als an den Schulen ohne Sozialarbeit.

(8) *Weitere Disziplinarmaßnahmen*

In keiner Befragungswelle ergab sich ein signifikanter Einfluss der Schulsozialarbeit auf die Häufigkeit des Ergreifens von Disziplinarmaßnahmen.

5.4 Nutzung und Bewertung der Schulsozialarbeit⁸²

Im Folgend wird die Nutzung der Schulsozialarbeit und ihre Bewertung durch Schüler/innen (Abschnitt 5.4.1) und Lehrkräfte (Abschnitt 5.4.2) untersucht.

5.4.1 Schüler und Schülerinnen

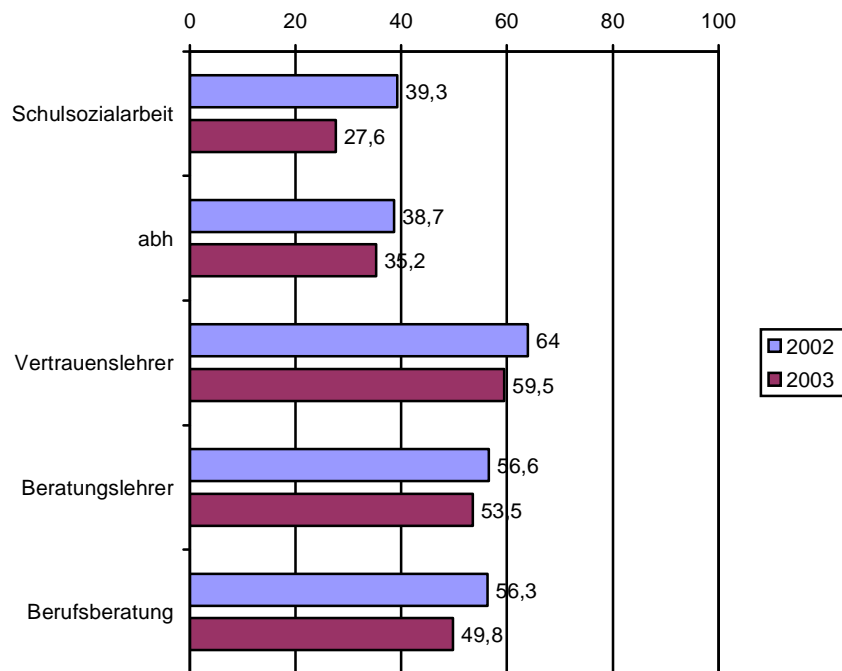
Die Schüler/innen wurden befragt, inwieweit ihnen die Schulsozialarbeit bekannt sei (5.4.1.1), wie intensiv sie diese nutzen (5.4.1.2) und welcher Art die Kontakte zur Schulsozialarbeit sind und wie zufrieden sie mit dem Angebot sind (5.4.1.3).

5.4.1.1 Bekanntheit der Schulsozialarbeit

Eine wichtige Voraussetzung für die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit ist ihr Bekanntheitsgrad. Bereits 2002 gaben 39,3 Prozent der Befragten an, die Schulsozialarbeit zu kennen. Damit wies die Schulsozialarbeit einen relativ hohen Bekanntheitsgrad auf, wenn man den Zeitpunkt ihrer Einführung berücksichtigt. In der zweiten Erhebungswelle ging der Bekanntheitsgrad auf 27,6 Prozent zurück. Dieses Ergebnis ist überraschend und lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass zu Beginn des Schuljahres 2001/2002 die Maßnahme vorgestellt wurde. Abbildung 5 zeigt die Bekanntheit verschiedener Hilfsangebote in den Jahren 2002 und 2003.

⁸² Die Angaben dieses Kapitels beziehen sich stets nur auf die Untersuchungsschulen, auch dort, wo für die Kontrollschulen Aussagen möglich wären. Andernfalls wäre eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht gewährleistet.

Abbildung 5: Bekanntheitsgrad verschiedener Angebote
(Schüler/innen 2002/2003)



N 2002 zwischen 4601 und 4698, 2003 zwischen 3025 und 4901,
Angaben in v.H.

In der dritten Befragungswelle wurde die Bekanntheit von Hilfsangeboten in leicht veränderter Form abgefragt. Dabei ergab sich ein Bekanntheitsgrad der Schulsozialarbeit von 31,2 Prozent.⁸³ Differenziert nach Jahrgangsstufe zeigte sich in den zehnten Klassen eine höhere Bekanntheit der Schulsozialarbeit als in den zwölften. So kannten 33,9 Prozent der Zehntklässler das Angebot, aber nur 17,3 Prozent der Zwölftklässler. Dies deckt sich mit der Angabe der Sozialpädagog/innen, sie seien wegen spezifischer Problemlagen vorwiegend in den zehnten Klassen tätig.

Den größten Bekanntheitsgrad hatte die Schulsozialarbeit bei Schüler/innen ohne Schulabschluss (40,6 Prozent), gefolgt von Abiturient/innen (36,9 Prozent). Schüler/innen mit Hauptschulabschluss kannten das Angebot zu 35,8 Prozent, den geringsten Bekanntheitsgrad hatte es bei Schüler/innen mit Qualifizierendem Hauptschulabschluss (29,3 Prozent) und mit Mittlerer Reife (27,2 Prozent).⁸⁴ Ferner war die Schulsozialarbeit bei Schülerinnen deutlich besser bekannt (Bekanntheitsgrad 35,9 Prozent) als bei Schülern (28,1 Prozent).⁸⁵

⁸³ Weitere 4,7 Prozent gaben zwar an, von der Schulsozialarbeit noch nichts gehört zu haben, bewerteten diese aber trotzdem. Der Anteil derer, die die Schulsozialarbeit kennen, dürfte also noch etwas höher liegen. Im Folgenden werden die Antworten dieser Personen mitberücksichtigt.

⁸⁴ $\chi^2=117,191$, $df=8$, $p=0,000$.

⁸⁵ $\chi^2=36,101$, $df=2$, $p=0,000$.

Im Jahr 2004 wurde zusätzlich erhoben, wie die Schüler/innen von der Schulsozialarbeit erfahren hatten. Hierzu wurden 1.975 Angaben gemacht. Die wichtigste Informationsquelle waren demnach Lehrkräfte, 55,0 Prozent⁸⁶ der Schüler/innen haben durch sie von der Schulsozialarbeit erfahren. Die zweitwichtigste Art, auf dieses Angebot aufmerksam zu werden, war die Informationsarbeit der Sozialpädagogen/innen selbst (41,0 Prozent). Weniger bedeutsam war Informationsmaterial wie Aushänge am Schwarzen Brett der Schule oder Hinweise in der Schülerzeitung (22,2 Prozent). Informationen durch Mitschüler/innen waren vergleichsweise selten (15,3 Prozent).

Zunächst ist also eine zufriedenstellende Bekanntheit der Schulsozialarbeit in allen drei Befragungswellen festzustellen. Die Sozialarbeiter/innen führten in den persönlichen Gesprächen meist an, dass sie nahezu allen Schüler/innen der jeweiligen Schule bekannt seien, da sie durch verschiedene Maßnahmen versuchten, das Angebot publik zu machen. Dieser Widerspruch zu den Erhebungsergebnissen kann möglicherweise auf eine geringe Bekanntheit der *Bezeichnung* „Schulsozialarbeit“ zurückgeführt werden. So ergaben die zusätzlich geführten Gespräche Hinweise darauf, dass auch Schüler/innen, die die Schulsozialarbeit bereits aufgesucht hatten, meinten, diese nicht zu kennen. Zwar stellten die Sozialarbeiter/innen in diesem Zusammenhang meist fest, dass diese Unklarheit für die konkrete Arbeit keinen Nachteil bringe, da den Schüler/innen inhaltlich bekannt sei, in welchen Situationen die Schulsozialarbeit eine Anlaufstelle darstellen könnte - jedoch ist unseres Erachtens trotzdem fraglich, ob mit der ungenauen Kenntnis der Bezeichnung des Angebots nicht auch eine ungenaue Kenntnis der Möglichkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit einhergeht. Empfehlenswert ist hier eine genauere Profilierung und auch Abgrenzung von anderen Angeboten, um die Kapazitäten der Schulsozialarbeit noch zielgerichteter einsetzen zu können und um eventuelle Hemmschwellen, die die Wahrnehmung des Angebots möglicherweise noch behindern, abzubauen.

5.4.1.2 *Nutzung der Schulsozialarbeit*

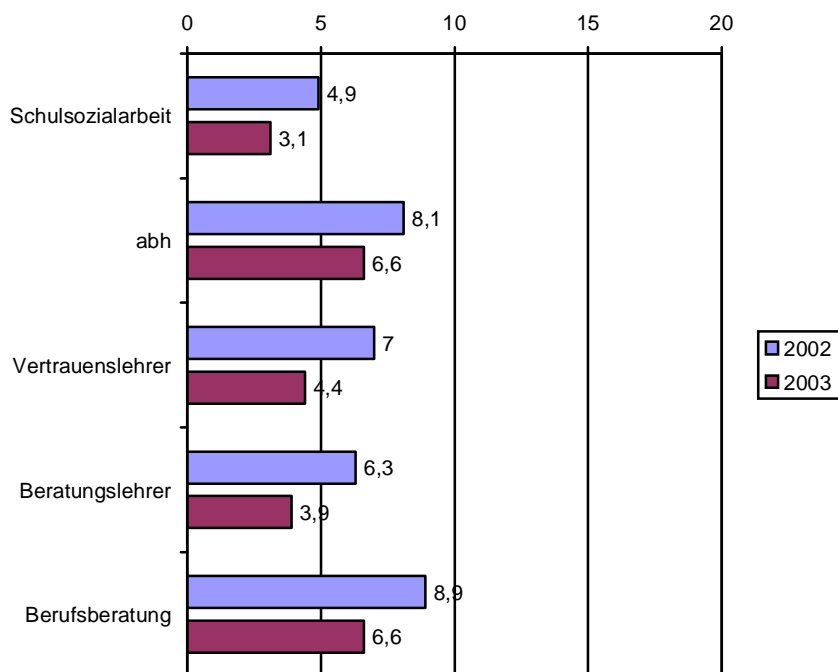
Im Jahr 2002 gaben 4,9 Prozent der Befragten an, die Schulsozialarbeit zu nutzen (Abbildung 6). Damit wurde die Schulsozialarbeit im Vergleich zu anderen Angeboten zwar wenig genutzt, in Anbetracht der Tatsache, dass sie zu diesem Zeitpunkt erst sehr kurz implementiert war, ist die Nutzung dennoch als hoch einzustufen.

Ein ähnliche Bewertung muss 2003 getroffen werden. In diesem Jahr gaben nur noch 3,1 Prozent an, die Schulsozialarbeit zu nutzen. Allerdings war in dieser Befragung die Nut-

⁸⁶ Da es möglich war, mehrere Informationsquellen anzugeben, summieren sich die Prozentangaben auf mehr als 100.

zung aller Angebote zurückgegangen, so dass die Schulsozialarbeit im Vergleich immer noch ein normal frequentiertes Angebot darstellte. Vermutlich hängt dieser Rückgang mit einem geringeren Beratungsbedarf in den elften Klassen zusammen.

Abbildung 6: Nutzung verschiedener Angebote
(Schüler/innen 2002/2003)



N 2002 zwischen 4601 und 4698, 2003 zwischen 3025 und 4901, Angaben in v.H.

Im Jahr 2004 wurde die Nutzung differenzierter erfasst. Sie stieg auf 8,3 Prozent (persönlicher Kontakt). Einen persönlichen Beratungstermin nahmen 6,8 Prozent wahr. Dieses Angebot nutzten vor allem Ausländer/innen, die nach Deutschland zugewandert sind. Von ihnen gaben 14,0 Prozent an, ein oder mehrere Gespräche mit der Schulsozialarbeit geführt zu haben, während dies nur bei 8,0 Prozent der in Deutschland geborenen Ausländer/innen und bei 5,3 Prozent der Deutschen der Fall war.⁸⁷ Im übrigen zeigt sich, dass vorwiegend Schüler/innen ohne Schulabschluss das Gespräch mit der Schulsozialarbeit suchten (19,1 Prozent), seltener Schüler/innen mit einfachem Hauptschulabschluss (11,0 Prozent), Qualifizierendem Hauptschulabschluss (5,1 Prozent), Mittlerer Reife (3,3 Prozent) oder Abitur (2,9 Prozent).⁸⁸ 12,6 Prozent der Befragten hatten bereits an einem Projekt der Schulsozialarbeit teilgenommen.

⁸⁷ $\chi^2=125,126$ df=4, p=0,000.

⁸⁸ $\chi^2=250,799$, df=8, p=0,000.

Auch hier zeigt sich eine unterschiedliche Nutzung in den Jahrgangsstufen. Gaben in den zehnten Klassen 9,2 Prozent der Schüler/innen an, schon einmal persönlichen Kontakt mit der Schulsozialarbeit gehabt zu haben, war dies in den zwölften Klassen nur bei 4,1 Prozent der Fall. Auch sagten 7,5 Prozent der Schüler/innen in den zehnten Klassen, sie hätten schon einmal ein persönliches Gespräch mit dem Schulsozialarbeiter oder der Schulsozialarbeiterin geführt, wohingegen dies nur bei 3,4 Prozent der Zwölftklässler zutraf. Schließlich zeigt sich auch bei den Projekten eine unterschiedliche Intensität der Nutzung: 13,7 Prozent der Zehntklässler berichteten eine Projektteilnahme, aber nur 7,3 Prozent der Schüler/innen in den zwölften Klassen.⁸⁹

Die Themen der Projekte sind sehr vielfältig. Dies zeigt sich daran, dass auf die Frage nach diesen Themen „Sonstiges“ am häufigsten genannt wurde, obwohl außer dieser Kategorie fünf verschiedene Projektthemen als Antwortmöglichkeiten angeboten wurden. Insgesamt äußerten sich 851 Personen zu dieser Frage, davon gaben 40,3 Prozent „sonstige Themen“ an. An zweiter Stelle lagen Mädchenprojekte (30,6 Prozent), gefolgt von Projekten zum Umgang mit Konflikten (23,3 Prozent), Projekten zum Thema „Lernen lernen“ (21,9 Prozent), Kennenlernprojekten (17,2 Prozent) und Bewerbungstrainings (10,2 Prozent).

5.4.1.3 Art der Kontakte, Bewertung der Schulsozialarbeit

Eine Bewertung bzw. Überprüfung der Art der Kontakte mit der Schulsozialarbeit erfolgte nur in den Jahren 2003 und 2004, da in der ersten Befragungswelle das Angebot noch nicht lange genug existierte, um aussagekräftige Angaben erwarten zu können.

Die Personen, die angegeben hatten, die Schulsozialarbeit zu nutzen⁹⁰, beurteilten diese im Jahre 2003 durchwegs positiv. So waren 73,9 Prozent der Ansicht, die Schulsozialarbeit sei gut erreichbar. 61,5 Prozent meinten, der/die Schulsozialarbeiter/-in sei offen für die geäußerten Probleme und 53,3 Prozent gaben an, die Schulsozialarbeit habe schon einmal geholfen.

Auch im Jahr 2004 erhielt das Angebot gute Bewertungen (Abbildung 9).⁹¹ So waren 81,9 Prozent der Personen, die persönlichen Kontakt zur Schulsozialarbeit hatte, der Ansicht, diese sei gut erreichbar. 75,8 Prozent gaben an, die Schulsozialarbeit konnte weiterhelfen,

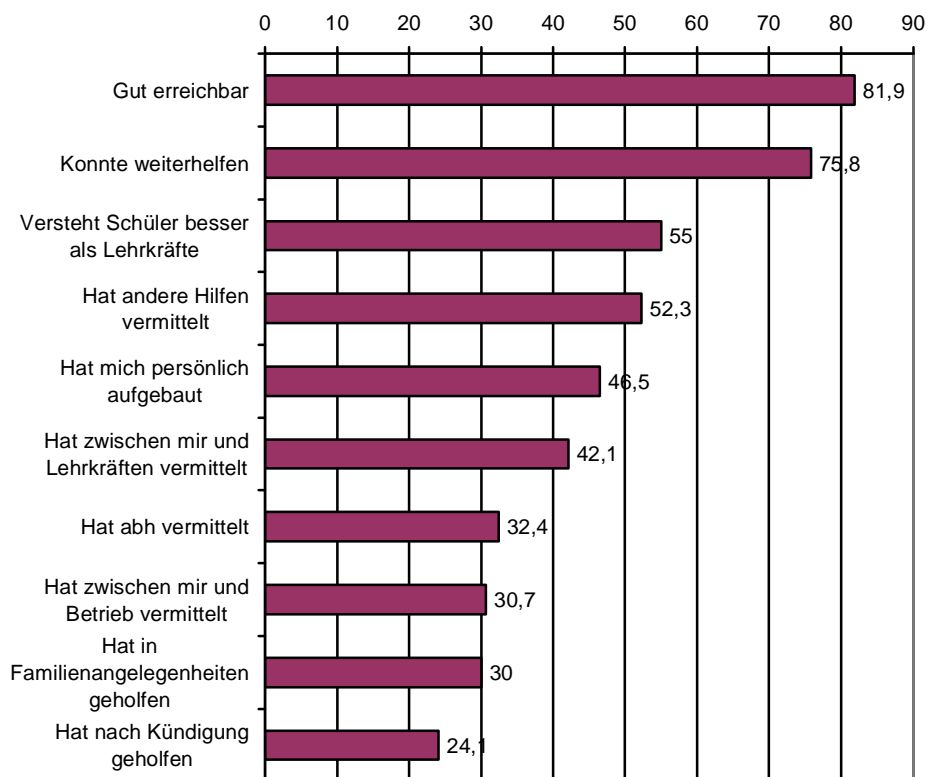
⁸⁹ Die von den Schüler/innen berichtete Nutzung ist also niedriger als es die Angaben der Schulsozialarbeiter/innen erwarten lassen. Zu vermuten ist, dass auch diese Differenz auf die Unklarheiten mit der Bezeichnung „Schulsozialarbeit“ zurückzuführen ist. Die tatsächliche Nutzung liegt vermutlich höher als hier berichtet.

⁹⁰ N=93.

⁹¹ Die folgenden Angaben beziehen sich auf Personen, die ein persönliches Gespräch mit der Schulsozialarbeit geführt hatten, N=246.

womit der Erfolg der Arbeit in der Sicht der Schüler/innen als sehr groß zu betrachten ist. 55,0 Prozent fühlten sich von dem/der Schulsozialarbeiter/in besser verstanden als von den Lehrkräften, was sicher ein Anreiz ist, dieses Angebot bei Problemen zu nutzen. Die Hilfestellung fiel sehr vielfältig aus: Die Vermittlung weiterer Hilfen (52,3 Prozent) nahm einen Schwerpunkt ein, Vermittlungstätigkeiten in Schule und Betrieb waren ebenfalls verbreitet. Auch in Familienangelegenheiten und bei Kündigungen wurde die Schulsozialarbeit tätig. Hier zeigt sich das umfangreiche Spektrum der einzelfallorientierten Maßnahmen, die Schulsozialarbeit ergreifen kann.

Abbildung 7: Bewertung der Schulsozialarbeit
(Schüler/innen 2004)



N zwischen 209 und 216, Anteil Nennungen „ja“

5.4.2 Lehrkräfte

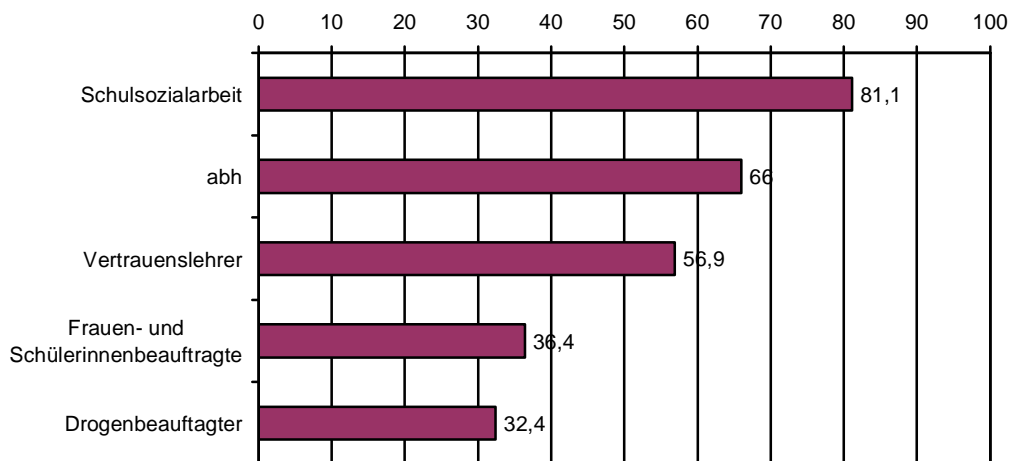
Dieser Abschnitt behandelt die Bekanntheit und die Nutzung der Schulsozialarbeit durch die Lehrkräfte (5.4.2.1) sowie die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Angebot (5.4.2.2).

5.4.2.1 Bekanntheit und Nutzung der Schulsozialarbeit

Bei den Lehrkräften zeigt sich im Hinblick auf die Bekanntheit und den Nutzungsgrad der Schulsozialarbeit erwartungsgemäß ein deutlich anderes Bild als bei den Schülern/innen.

Alle Angebote waren den Lehrkräften weitgehend bekannt. Betrachtet man die Nutzung verschiedener Angebote im Jahr 2002, zeigt sich, dass bereits zu diesem frühen Zeitpunkt die Schulsozialarbeit im Vergleich mit anderen Angeboten das am stärksten genutzte Angebot war. So gaben 81,1 Prozent der befragten Lehrkräfte an, sie würde in der jeweiligen Klasse genutzt, während das bei den Ausbildungsbegleitenden Beihilfen, dem am zweithäufigsten genutzten Angebot, nur in 66 Prozent der Fälle zutraf (Abbildung 8).

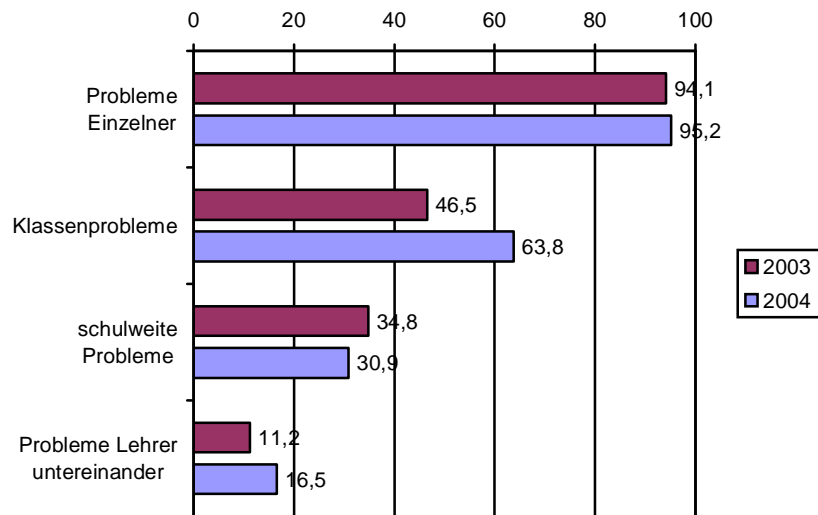
Abbildung 8: Bekanntheit verschiedener Angebote (Lehrkräfte 2002)



Nur Untersuchungsschulen, Nennungen in v.H., N zwischen 143 und 169

Im Jahr 2003 gaben 79,9 Prozent der Lehrkräfte an, mit der Schulsozialarbeiterin bzw. dem Schulsozialarbeiter über Probleme gesprochen zu haben, im Jahr 2004 sogar 88,6 Prozent. Auch bei der Lehrkräftebefragung zeigt sich, wie vielfältig das Spektrum an Problemlagen ist, mit denen die Sozialarbeit konfrontiert wird (Abbildung 9). Bei den Gründen für die Gespräche standen an erster Stelle Probleme Einzelner, wegen derer in beiden Befragungswellen ca. 95 Prozent der Befragten die Schulsozialarbeit kontaktiert haben. An zweiter Stelle lagen Klassenprobleme, welche von 46,5 bzw. 63,8 Prozent als Grund für eine Kontaktaufnahme mit der Sozialarbeit angegeben wurden. Darauf folgen schulweite Probleme (24,8 bzw. 30,9 Prozent), an letzter Stelle lagen Probleme der Lehrkräfte untereinander. Hier gaben nur 11,2 bzw. 16,5 Prozent an, aus diesem Grund die Schulsozialarbeit genutzt zu haben.

Abbildung 9: Gründe für Gespräche mit der Schulsozialarbeit
(Lehrkräfte 2003/2004)

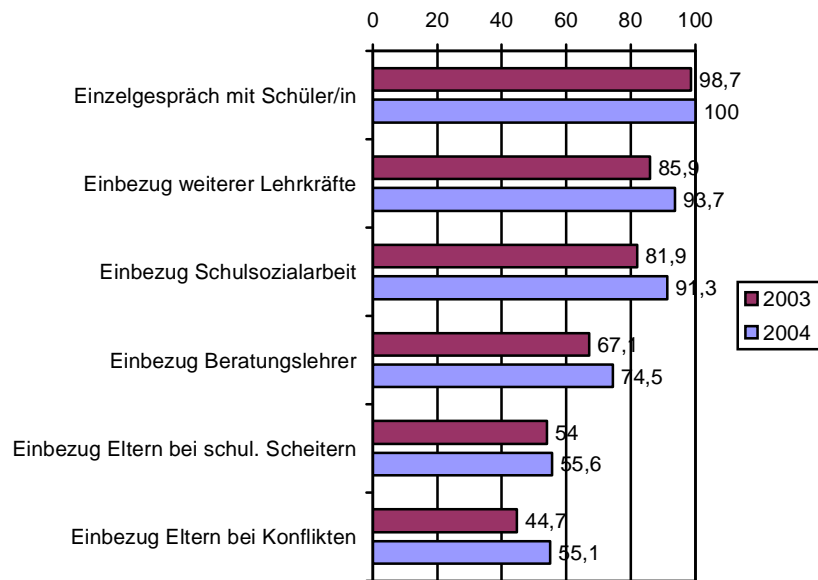


N 2003=187, 2004=188, Nennungen in v.H.

Auch der Anteil derjenigen, die an einem Projekt der Schulsozialarbeit beteiligt waren, nahm zu. Er lag im Jahr 2004 mit 47,3 Prozent um 18 Prozentpunkte höher als im Jahr 2003 (29,3 Prozent).

Betrachtet man, welche verschiedenen Maßnahmen bei Problemen in den Klassen ergriffen werden, zeigt sich ebenfalls der hohe Stellenwert der Schulsozialarbeit: Im Jahr 2003 gaben 81,9 Prozent der Lehrkräfte an, die Schulsozialarbeit werde in der jeweiligen Klasse genutzt, im Jahr 2004 sogar 91,3 Prozent. Damit wurde diese Maßnahme häufiger genutzt als beispielsweise das Einbeziehen des Beratungslehrers und fast so häufig wie das Einbeziehen weiterer Lehrkräfte. Lediglich das Einzelgespräch mit dem Schüler oder der Schülerin wurde in nennenswertem Ausmaß häufiger gesucht (Abbildung 10).

Abbildung 10: Maßnahmen bei Problemen in der Klasse
(Lehrkräfte 2003/2004)



N 2003 zwischen 213 und 231, 2004 zwischen 189 und 210

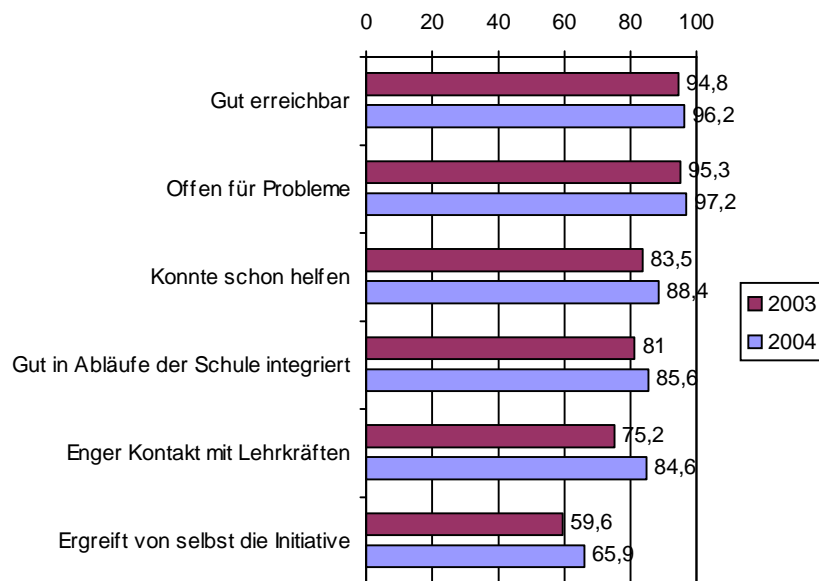
5.4.2.2 Bewertung der Schulsozialarbeit

Neben der Bekanntheit und der Intensität der Nutzung ist auch bei den Lehrkräften die Zufriedenheit mit der Schulsozialarbeit von Interesse. Im Jahr 2002 zeigte sich bereits, dass die Lehrkräfte das Angebot sehr schätzten. So gaben 90,3 Prozent an, sie hätten mit der Schulsozialarbeit eher gute Erfahrungen gemacht, 8,1 Prozent berichteten gemischte Erfahrungen und nur 1,6 Prozent haben eher schlechte Erfahrungen gemacht. Vergleicht man dies beispielsweise mit den Erfahrungen mit der Vertrauenslehrkraft, einem weiteren schulinternen Angebot, wird die hohe Zufriedenheit besonders deutlich. Hier gaben 71,3 Prozent gute Erfahrungen an, 27,6 Prozent gemischte Erfahrungen und 1,1 Prozent eher schlechte Erfahrungen - der Anteil zufriedener Lehrkräfte ist hier folglich deutlich geringer als bei der Schulsozialarbeit.

Auch in den Folgejahren zeigt sich eine hohe Zufriedenheit mit dem Angebot. So bescheinigten 2003 94,8 Prozent der Lehrkräfte der Schulsozialarbeit eine gute Erreichbarkeit, die eine wichtige Voraussetzung für die problemlose Nutzbarkeit des Angebots ist, 2004 verbesserte sich dieser Wert sogar noch auf 96,2 Prozent. Offenheit für die vorgebrachten Probleme konnten 95,3 Prozent im Jahr 2003 und 97,2 Prozent im Jahr 2004 beobachten. Auch der Anteil jener Lehrkräfte, denen schon einmal bei Problemen geholfen werden konnte, hat sich von 83,5 Prozent auf 88,4 Prozent erhöht.

Da es für eine effektive Arbeit wichtig ist, dass der/die Schulsozialarbeiter/-in die Abläufe in der Schule kennt, wurde auch nach der Integration der Schulsozialarbeit gefragt. Gaben im Jahr 2003 bereits 81 Prozent an, es liege eine gute Integration vor, waren es 2004 sogar 85,6 Prozent. Dementsprechend meinten auch 75,2 Prozent (2003) bzw. 84,6 Prozent (2004), es bestehe ein enger Kontakt zwischen der Schulsozialarbeit und den Lehrkräften. Die Schulsozialarbeit ist zwar ein Angebot, das auf Freiwilligkeit beruht, trotzdem soll sie natürlich auch selbst auf Problemlagen aufmerksam werden und Maßnahmen ergreifen, wenn dies nötig ist. Offensichtlich ist dies in einem hohen Maße der Fall, denn im Jahr 2003 meinten 59,6 Prozent, der oder die Sozialarbeiter/-in an der Schule ergreife von selbst die Initiative, 2004 sogar 65,9 Prozent.

Abbildung 11: Bewertung der Schulsozialarbeit (Lehrkräfte 2003/2004)



N 2003 zwischen 230 und 233, 2004 zwischen 207 und 212, Anteil Nennungen „ja“

Bei allen Aspekten, die von den Lehrkräften bewertet wurden, zeigte sich trotz der guten Werte im Jahr 2003 noch eine Verbesserung in der dritten Befragungswelle. Dies lässt darauf schließen, dass das Angebot zunehmend fester Bestandteil des Schulalltags wird und Anlaufschwierigkeiten weitgehend behoben sind.

5.4.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich folgendes feststellen.

- (1) Die Schulsozialarbeit ist ein Angebot, das im Vergleich zu anderen teilweise wesentlich länger etablierten Angeboten einen relativ hohen Bekanntheitsgrad aufweist. Zwar ergeben sich in der Schülerbefragung relativ geringe Nutzerzahlen, jedoch ist auch hier der Vergleich zu anderen Angeboten zu berücksichtigen sowie die oben angesprochenen Unklarheiten in der genauen Bezeichnung der Maßnahme. Die Nutzung der Schulsozialarbeit liegt im Vergleich mit anderen Angeboten in einem üblichen Rahmen.
- (2) Die Schülerinnen und Schüler, die das Angebot nutzten, zeigen sich mit diesem sehr zufrieden und verwiesen mit ihren Aussagen auf eine erfolgreiche Arbeit der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter. Die Schulsozialarbeit kann demnach offensichtlich in vielen Fällen bei auftretenden Problemen hilfreich zur Seite stehen.
- (3) Bei den Lehrkräften zeigt sich einerseits eine noch größere Bekanntheit und auch eine intensive Inanspruchnahme des Angebots. Vor allem aber fallen die durchgängig guten Bewertungen der Schulsozialarbeit ins Auge. Offensichtlich leistet die Schulsozialarbeit eine wichtige Entlastungs- und Unterstützungsarbeit für die Lehrkräfte.

5.5 Gespräche mit den Schulsozialarbeiter/innen

Von Dezember 2002 bis Januar 2003 wurden dreizehn halbstrukturierte (Leitfaden-) Interviews mit den Schulsozialarbeiter/innen durchgeführt. Ziel war es, die Arbeitsschwerpunkte der Schulsozialarbeiter/innen, ihre Einbindung in den Schulalltag, die häufigsten Probleme der Schüler/innen sowie die Probleme in der Praxis der Schulsozialarbeit zu erheben. Es wurden mit allen zum damaligen Zeitpunkt tätigen Schulsozialarbeiter/innen Interviews geführt, wobei einige Gesprächspartner/innen für mehrere Schulen zuständig waren. Die Interviews dauerten zwischen 20 und 60 Minuten und wurden in den Schulen mit Hilfe eines Aufnahmegeräts aufgezeichnet. Die Gespräche orientierten sich an einem Leitfaden (für die Inhalte des Leitfadens und Erläuterung zur Methodik siehe 4.2.2.3). Die Verwendung eines Leitfadens ermöglicht eine gute Vergleichbarkeit der Aussagen und Ergebnisse. Nach den Gesprächen wurden die Interviews verschriftet und themenzentriert ausgewertet. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Arbeitsschwerpunkten der Schulsozialarbeit, zu den Problemen der Schüler/innen, zur Einbindung der Schulsozialarbeiter/innen in die Schulen sowie zu den offenen Problemen vorgestellt.

5.5.1 Arbeitsschwerpunkte

Was machen die Schulsozialarbeiter/innen in der täglichen Praxis? Worin bestehen ihre hauptsächlichen Arbeitsaufgaben – nicht wie sie sich nach der offiziellen Stellenbeschreibung ergeben, sondern in der konkreten Arbeitssituation? An allen untersuchten Schulen wurden die Einzelfallberatung und die Einzelfallbetreuung als eindeutige Arbeitsschwerpunkte genannt. Dass Einzelfälle im Mittelpunkt der Arbeit standen, hat aus Sicht der Befragten vor allem mit „zugewiesenen“ Problemschüler/innen zu tun. Zugewiesen bedeutet in diesem Zusammenhang, dass es sich um Schüler/innen handelt, welche ihre Lehre abgebrochen haben oder dies planen, verhaltensauffällig sind oder häufige Fehlzeiten aufweisen. In diesen Fällen gehen die Kontaktaufnahmen auf Beobachtungen von Lehrkräften und Ausbildungsbetrieben zurück. Zusätzlich kommt es auch zu direkten Kontaktaufnahmen seitens der Schüler/innen.

An vielen Schulen gab es ergänzende Klassenprojekte, d.h. einzelne Schulklassen wurden in Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium bzw. den Schulleitungen gezielt zur Betreuung ausgewählt. Genannt wurden hier Veranstaltungen zu Konfliktlösungsstrategien, Anti-Gewalt-Trainings oder Suchtprävention. Eher vereinzelt führten die Schulsozialarbeiter/innen auch Projekte durch, in die die ganze Schule einbezogen wurde. Als Beispiel wurde hier ein schulweiter Gesundheitstag genannt. Nach eigenen Angaben erwogen einige Schulsozialarbeiter/innen solche schulweiten Aktionen in nächster Zukunft. Bis auf einige Ausnahmen bestanden auch Zielvereinbarungen zwischen den Schulsozialarbeiter/innen und der Schulleitung, die in fast allen Fällen gemeinsam erarbeitet und von beiden Seiten akzeptiert wurden. Die Durchführung schul- und klassenweiter Aktionen und Projekte hing den Interviews zufolge weniger von den Zielvereinbarungen zwischen Schulleitung und den Sozialarbeiter/innen als von deren Eigenengagement ab. Nach Auskunft der Befragten umfassten die Zielvereinbarungen in den meisten Fällen zwar solche Klassen- und Schulprojekte, deren Durchführung gelang jedoch noch nicht an allen Schulen. Die Schulsozialarbeiter/innen, die noch keine solche Projekte durchgeführt hatten, erklärten dies mit dem bisher zu hohem Aufwand an Einzelfallbetreuung. Des Weiteren wurde durch die Auswertung der Interviews deutlich, dass die Schulsozialarbeiter/innen ihre konkreten Arbeitsschwerpunkte in Reaktion auf die unmittelbarer Nachfrage der Schüler/innen nach Unterstützung definieren. Zwar bieten die Zielvereinbarungen eine wichtige Grundlage für die Arbeit, die Schulsozialarbeiter/innen richten sich jedoch flexibel an den spezifisch auftauchenden Problemen aus. Sei es, dass eine Lehrkraft Hilfe mit einer schwierigen Klasse benötigt oder an einer Schule Drogenprobleme erkennbar werden und daraufhin ein

Seminar zur Suchtprävention veranstaltet wird. Die Arbeitsschwerpunkte variierten also je nach Problemlage und Nachfrage an den verschiedenen Schulen.

5.5.2 Problemfelder der Schüler/innen

Welche Probleme der Schüler/innen sind aus Sicht der Schulsozialarbeiter/innen besonders schwerwiegend? Wie auch die quantitativen Auswertungen ergaben, waren die Ausprägungen an Problemen, auf die mit der Schulsozialarbeit reagiert wurde, in den einzelnen Schulen unterschiedlich. Die Bandbreite an Problemen, wegen derer die Schüler/innen die Schulsozialarbeit in Anspruch nahmen, lässt sich dabei schlecht vereinheitlichen. Das differenzierte Bild reichte von Ärger im Betrieb, Problemen in der Familie bis hin zur einfachen Organisation des Alltags. Ein großer Teil der auftauchenden Probleme hing mit der Schule zusammen und beinhaltete beispielsweise Ärger mit einzelnen Lehrkräften oder auch schulische Überforderung. Fast alle Schulsozialarbeiter/innen unterteilten ihre „Kunden“ in zugewiesene Problemschüler/innen und solche, die selber aktiv um ein Gespräch und Hilfe baten. Bei den Schüler/innen, die von den Lehrkräften zur Schulsozialarbeit geschickt wurden, sind die Problemfelder schon angesprochen worden: häufige Fehlzeiten, Abbruchgefahr oder schon vollzogener Ausbildungsabbruch und Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht. Bei den Personen, die selbst aktiv um Unterstützung baten, lassen sich aus Sicht aller Befragten die Probleme in drei Bereiche unterteilen: Probleme im Betrieb, in der Schule und privater Art. Als Beispiele für die Probleme im Ausbildungsbetrieb wurden oft hohe Anforderungen durch die Ausbilder/innen oder eine Unzufriedenheit mit der Wahl des Ausbildungsberufs genannt. Hier können die Schulsozialarbeiter/innen versuchen, zwischen Auszubildenden und den Betrieben zu vermitteln oder gegebenenfalls bei der Suche nach einer neuen Lehrstelle behilflich sein. Die Probleme in der Schule waren ähnlich breit gefächert, wobei auffällt, dass es sich weniger um Probleme mit dem Schulklima oder mit anderen Schüler/innen handelte. Die Fälle, in denen Schüler Angst vor Mitschüler/innen hatten oder sie auf Grund der Gewalt in den Klassen die Schulsozialarbeit um Hilfe baten, waren äußerst selten. Viel eher ging es hier um Probleme mit einzelnen Lehrkräften, schlechte Noten, Angst, das Klassenziel nicht zu erreichen oder die Unzufriedenheit mit der Wahl der Ausbildung. Auch hier versuchten die Befragten eine vermittelnde Funktion zwischen Schüler/innen und Lehrkräften einzunehmen. Bei Lernschwierigkeiten oder auch Prüfungsangst boten die Schulsozialarbeiter/innen größtenteils nicht nur Einzelgespräche an, sondern auch gezielte „Lern-Projekte“ für Klassen, die kurz vor ihren Abschlussprüfungen stehen. Die persönlichen Probleme, die von den Schüler/innen an die Schulsozialarbeiter/innen heran getragen wurden, sind wohl am wenigsten zu verallgemeinern. Sie reichten von finanziellen Problemen (welche häufig bei den Auszubildenden aus den neuen

Bundesländern auftauchen) über Ärger mit den Eltern, Streit im Freundeskreis, Drogenprobleme, sexuellen Missbrauch, Schwangerschaftsabbrüche bis hin zu Suizidversuchen. In den Interviews mit den Schulsozialarbeiter/innen wurde deutlich, dass teilweise schwerwiegende Probleme bei den Einzelfallberatungen angesprochen wurden, wegen derer die Schüler/innen an weiterführende Stellen, wie z.B. eine psychiatrische Klinik, vermittelt wurden.

5.5.3 Allgemeine Einbindung der Schulsozialarbeiter/innen in den Schulablauf

Die Arbeitsbedingungen der Schulsozialarbeiter/innen sind maßgeblich von ihrer Einbindung in den Schulablauf abhängig. Diesbezüglich ist eine überwiegend sehr gute Integration der befragten Sozialarbeiter/innen in den untersuchten Schulen zu berichten. Sie gaben als Belege für die Integration an, an Konferenzen und Sozialforen teilzunehmen, wichtige Informationen zu erhalten und mit ihrer Meinung von Lehrkräften und Schulleitungen auch angehört zu werden. Insbesondere die Teilnahme an den schulinternen Besprechungen ist für die Arbeitsaufgaben der Schulsozialarbeiter/innen von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Hierin zeigt sich die Anerkennung durch andere am Schulbetrieb beteiligte Akteure – außerdem ergeben sich Gelegenheiten für informelle Gespräche, die für ein gutes Arbeitsklima und für das frühzeitiges Erkennen und Bearbeiten von Problemen überaus wichtig sind. Fast alle Befragten fühlten sich mit ihrer Arbeit von Schulleitungen und Lehrerkollegium akzeptiert. In den wenigen Schulen, in denen sich die Schulsozialarbeiter/innen eher schlechter eingebunden sahen, war die Unzufriedenheit jedoch deutlich ausgeprägt. Eine mangelnde Kooperation der Lehrkräfte bei der Identifikation und Betreuung von Problemschüler/innen wurde hier als wichtigster Kritikpunkt genannt. Die Lehrkräfte erkennen in diesen Fällen nicht an, dass die Schulsozialarbeit sinnvolle Entlastungsfunktionen übernehmen kann. Weiterhin wurde seitens der Befragten angeregt, die räumliche Situation zu verbessern. Teilweise befanden sich die Beratungsräume sehr abgeschieden vom eigentlichen Schulgeschehen, so dass die Wege für Schüler/innen, Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter/innen um miteinander zu kommunizieren umständlich sind. Wie schon erwähnt ist auch der informelle Kontakt zum Lehrerkollegium sehr wichtig für die optimale Betreuung der Schüler/innen und somit wurde auch eine räumliche Eingebundenheit innerhalb des Schulhauses als bedeutsam eingestuft. Alles in allem fühlten sich die Schulsozialarbeiter/innen als Mitarbeiter/innen in den Schulen angenommen, sie werden in die Schulabläufe einbezogen und können selbst Vorschläge zur Gestaltung der Schulpraxis einbringen. Dass dies noch relativ selten geschah, hat mit der Dominanz von Einzelfallberatungen und -betreuungen zu tun. An manchen Schulen wurden auch sogenannte Kooperationslehrer/innen, meist die Vertrauenslehrer/innen, ernannt, die eine vermittelnde Funk-

tion zwischen Lehrerkollegium und den Schulsozialarbeiter/innen einnehmen sollen. Eine solche Einrichtung erwies sich aus Sicht der Befragten an den betroffenen Schulen als äußerst sinnvoll. Durch das Engagement der beteiligten Personen wurde an einzelnen Schulen ein jour fix zur Besprechung der Schulsozialarbeit eingeführt.

5.5.4 Probleme von Schulsozialarbeit in der Praxis

Auch wenn die geschilderten Erfahrungen ganz überwiegend positiv ausfielen, nannten die Befragten eine Reihe von Problemen in ihrer praktischen Arbeit. Als größtes Problem wurde die Ausstattung mit PC und Telefon beanstandet. Des Weiteren mussten die zur Verfügung gestellten Räume mit mehreren Personen geteilt werden, was eine persönliche Beratung erschwerte. Ein zusätzliches Problem stellte der zeitliche Rahmen für die Beratungsgespräche dar. Hier herrschte teilweise Unsicherheit, ob die Beratungsgespräche während der Unterrichtszeit stattfinden können oder ob die Zeit nach dem regulären Unterricht genutzt werden soll. Einige Schulsozialarbeiter/innen beklagten einen Interessenkonflikt, da die Lehrkräfte die Schüler/innen während ihres Unterrichts ungern zur Beratung gehen lassen und die Schüler/innen hingegen ihre Freizeit nicht unbedingt für das Beratungsangebot „opfern“ wollen. Hier wünschten sich die Pädagog/innen eine klare Regelung. An manchen Schulen wurde außerdem eine zeitliche Überforderung der Schulsozialarbeiter/innen beklagt, die durch eine sehr hohe Nachfrage nach ihrem Angebot verursacht wurde, sowie durch die zeitlich sehr aufwändige, bürokratische Abwicklung des Bußgeldverfahrens bei unentschuldigtem Fehlzeiten. Bemängelt wurde weiterhin eine teilweise unklare Abgrenzung des Tätigkeitsbereichs der Schulsozialarbeiter/innen zu anderen Institutionen wie ÜSA, Arbeitsamt oder einer psychologischen Beratungsstelle. Hier wäre eine bessere Aufgabenteilung der Träger sinnvoll, damit klar wird, wo und wann die beratende Tätigkeit der Schulsozialarbeiter/innen anfängt und aufhört; ab welchem Punkt die Schüler/innen also an andere Einrichtungen weiter vermittelt werden sollen. Als häufigstes Beispiel wurde hier die Abgrenzung zum Arbeitsamt genannt. Die Schulsozialarbeiter/innen fungierten sehr häufig als Vermittler/innen bei der Jobsuche oder der Suche nach einer neuen Ausbildungsstätte. In manchen Fällen sah sich das Arbeitsamt als verantwortlich für diese Aufgabe.

Als äußerst wichtig wurde ein frühes Informieren über Problemschüler/innen durch die Lehrkräfte festgehalten. Hier kann die Kooperation der beteiligten Akteure offenbar noch verbessert werden. Es müssen aus Sicht der Befragten vor allem die Lehrkräfte noch aufgeschlossener gegenüber den Möglichkeiten der Schulsozialarbeiter/innen werden.

Ein weiteres Problem stellten in wenigen Schulen Konflikte bei der Vermittlung zwischen Schüler/innen und Lehrkräften dar. Die Schulsozialarbeiter/innen beklagten hier „zwischen den Stühlen zu sitzen“ und deswegen in Interessenkonflikte verwickelt zu sein. Ein solcher Konflikt entsteht beispielsweise, wenn einzelne Schüler/innen Probleme mit Lehrkräften haben und die Schulsozialarbeiter/innen dann die entsprechenden Lehrkräfte ansprechen. Diese reagieren nach Aussage der Schulsozialarbeiter/innen darauf teilweise empfindlich, verstehen nicht, warum die Schüler/innen den Weg über Dritte suchen, und verweigern daraufhin den Schulsozialarbeiter/innen die Kooperation. Ähnlich problematisch war es für die Interviewten auch, wenn sie in Beratungsgesprächen die Position der Lehrer/innen verteidigten, da sich die Schüler/innen dann nicht mehr ernst genommen fühlten. Diese Probleme in der Arbeit der Schulsozialarbeiter/innen können jedoch sichtbar gemacht und angesprochen werden; ganz überwiegend können sie durch mehr Kommunikation der beteiligten Personen an den Schulen abgemildert und sogar gelöst werden.

5.5.5 Ergebnisse der Gespräche im Jahr 2004

Im Jahr 2004 wurden die Sozialpädagogen/innen erneut befragt, um eventuelle Veränderungen der Situation zu erfassen. Dabei zeigten sich jedoch keine grundlegend anderen Ergebnisse z.B. bei den Arbeitsschwerpunkten oder den bearbeiteten Problemfeldern, weshalb hier nur kurz auf diese Gespräche eingegangen werden soll. An den meisten Schulen herrschte nach wie vor eine relativ hohe Zufriedenheit mit der Arbeitssituation, was dadurch bestätigt wird, dass die befragten Sozialarbeiter/innen gerne weiter in der Schulsozialarbeit tätig sein möchten, da diese als eine sinnvolle und abwechslungsreiche Tätigkeit empfunden wird. Auch wurde von keiner der befragten Personen der Wunsch nach einem Wechsel an eine andere Schule geäußert. Mit der längeren Tätigkeit der Schulsozialarbeiter/innen lässt sich eine Zunahme der Bekanntheit feststellen. Mit dieser höheren Bekanntheit geht nach Einschätzung der Schulsozialarbeiter/innen oftmals auch eine verbesserte Wirksamkeit der Arbeit einher. Einzelne Probleme, die zu Beginn der Arbeit bestanden, wie z.B. eine unbefriedigende Raumsituation oder mangelnde Büroausstattung, konnten in der Zwischenzeit oftmals ausgeräumt werden, was eine noch fruchtbarere Arbeit ermöglicht, wenngleich vereinzelt Probleme weiter bestehen oder neue aufgetreten sind. Dabei handelt es sich jedoch um Einzelprobleme, wie sie in der alltäglichen Arbeit immer wieder auftreten können und nicht um strukturelle Schwierigkeiten. Als problematisch wurde jedoch die unsichere Beschäftigungssituation, die aus der Befristung des Projekts resultiert, empfunden. Wegen des konstant hohen oder sogar gestiegenen Bedarfs wünschten sich die Gesprächspartner/innen eine Fortführung der Schulsozialarbeit.

5.6 Gespräche mit den Schulleitungen

Ähnlich wie mit den Schulsozialarbeiter/innen wurden auch mit 14 Schulleitungen persönliche (Leitfaden-)Interviews vor Ort durchgeführt und mittels Aufnahmegerät aufgezeichnet. Der Befragungszeitraum war von Oktober bis Dezember 2003; alle 14 angestrebten Interviews konnten erfolgreich durchgeführt werden. Unter Punkt 4.2.2.3 wurde schon auf die methodischen Besonderheiten der Interviews eingegangen, sowie der Leitfaden für die Gespräche mit den Schulleitungen vorgestellt. Wichtig bei dem Aufbau des Leitfadens war eine möglichst enge Anlehnung an den Gesprächsablauf bei den Interviews mit den Sozialpädagogen/innen.

Da die Schulleitungen verständlicherweise wesentlich weniger Kontakt zu den Schulsozialarbeiter/innen als die meisten Lehrkräfte haben, konnten nicht alle Punkte des Leitfadens, der in den Gesprächen mit Schulsozialarbeiter/innen eingesetzt wurde, übertragen werden. Manche Einschätzungen der Schulleitungen waren darüber hinaus eher vage formuliert. In den meisten Schulen gab es zwar regelmäßige Treffen, bei denen sich Schulleitungen und Schulsozialarbeiter/innen austauschen. Diese Treffen fanden aber eher in großen zeitlichen Abständen statt. Alle befragten Schulleitungen erwähnten zwar, dass die Schulsozialarbeiter/innen bei dringenden Fällen sofort zu ihnen kommen könnten und dies auch sehr konsequent wahrnahmen, es gäbe jedoch auch mehrmonatige Phasen, in denen keine aktuellen Vorkommnisse zu besprechen sind. Wie schon in den Gesprächen mit den Schulsozialarbeiter/innen angesprochen, sind Kontakte zwischen Schulleitungen und der unterstützenden Schulsozialarbeit an Kooperationslehrkräfte, beispielsweise Vertrauenslehrkräfte, delegiert. In der Regel ist dies ein erfolgreiches Verfahren, wenn es um die Vermittlung von Problemen zur Schulleitung geht.

Auf eine Darstellung der Ergebnisse zu den Arbeitsschwerpunkten der Schulsozialarbeiter/innen und den bearbeiteten Problemfeldern kann hier verzichtet werden. Die Angaben der Schulleitungen entsprachen weitgehend den Äußerungen der Schulsozialarbeiter/innen. Sie fielen überdies aus dem geschilderten Abstand der Schulleitungen zur täglichen Praxis der Sozialarbeit eher allgemein aus. So wurde berichtet, dass klassenweite Projekte zwar zur Kenntnis genommen werden, zu Inhalten und Ergebnissen von Einzelfallbetreuungen war den Schulleitungen überwiegend nur wenig bekannt. Dargestellt werden an dieser Stelle die Einschätzungen zur Akzeptanz und Einbindung der Schulsozialarbeit in die Schullorganisation sowie zum gegenwärtigen und zukünftigen Bedarf dieser Maßnahme.

5.6.1 Akzeptanz der Schulsozialarbeit

Die Aussagen der Schulleitungen zur Akzeptanz entsprachen überwiegend der Einschätzung der Schulsozialarbeiter/innen. In zehn Schulen waren die Eindrücke der Schulleitung zu ihrer Tätigkeit positiv, in Teilen sogar sehr positiv. Hervorgehoben wurde die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit den Schulsozialarbeiter/innen. Offenbar waren auch die persönlichen Kontakte sehr erfreulich, die eine wesentliche Grundlage für die vertrauensvolle Zusammenarbeit darstellen. In einigen Schulen gab es Anfangsschwierigkeiten, die inzwischen abgestellt sind. Sehr wenige Lehrkräfte zeigten allerdings eine mehr oder weniger offene Ablehnung der Schulsozialarbeiter/innen, die – so die befragten Schulleitungen – damit zu tun haben, dass die Lehrkräfte Einmischungen in ihre pädagogische Leitkompetenz befürchteten. Auch in solchen Situationen hat sich das angespannte Verhältnis im Laufe der Zeit positiv entwickelt. In vier Schulen sind solche Anlaufschwierigkeiten aufgetreten. Es ist unklar, ob es sich in diesen Fällen um persönlich schwierige Konstellationen handelte oder ob es strukturelle Probleme waren, die den Anfang der Zusammenarbeit beschwerlich machten. In einem Fall bemerkte eine befragte Person aus der Schulleitung, dass die Schulsozialarbeit bei den Schüler/innen noch zu wenig bekannt sei und dass Schüler/innen die Beratungs- und Unterstützungsangebote nicht von sich aus, sondern fast ausschließlich auf die Initiative von Lehrkräften hin wahrnahmen.

Voraussetzung für die gute bis sehr gute Akzeptanz der Schulsozialarbeit ist nach Meinung der Schulleitungen ihre Einbindung in schulische Strukturen und Informationsabläufe. Es gäbe in allen Schulen institutionalisierte Formen der Einbindung, wobei die Kontakte zur Schulleitung jedoch oft eher indirekt bleiben. Nur bei gravierenden Fällen sei die Leitungsebene eingeschaltet. Die konsequente Einbindung war in denjenigen Schulen, in denen es Anfangsprobleme gab, für deren Überwindung hilfreich. Dort, wo besonders positive Einschätzungen abgegeben wurden, wurde auch das Vertrauensverhältnis zwischen Schulsozialarbeit und Schüler/innen hervorgehoben. Auf das strukturelle Problem, dass Besuche nur außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden sollen, wurde nicht breiter eingegangen.

Zusammenfassend lässt sich die unterstützende Funktion der Schulsozialarbeit betonen. Offensichtlich erkennen die Schulleitungen in der Tätigkeit der Schulsozialarbeiter/innen eine Entlastung der Lehrkräfte von schwierigen Beratungsaufgaben, für die im Schulalltag zu wenig zeitliche und personelle Ressourcen übrig wären. Außerdem sind Auswirkungen auf das Kommunikationsklima in der Schule wichtig. Die Anwesenheit der Schulsozialarbeiter/innen schafft eine gewisse Entspannung bei schwierigen Konfliktsituationen und besitzt auch symbolischen Wert: Die Berufsschule nimmt sich der besonderen Probleme

von Schüler/innen an – und dies muss durch die Anwesenheit der Schulsozialarbeiter/innen klar signalisiert werden.

5.6.2 Bedarf an Schulsozialarbeit

Nach der Einschätzung der Schulleitungen ist der dringende Bedarf zunächst berücksichtigt, allerdings wurden in der Mehrheit der Schulen auch weitere Bedarfe formuliert. In der Mehrheit wurde überdies kritisiert, dass schulspezifisch nur halbe Stellen zur Verfügung stehen und angesichts der Arbeitsbelastung hier systematisch Mehrarbeit eingefordert würde. In einer Minderheit von zwei Fällen sei der Schulleitung zu Folge der Bedarf abgedeckt, eine Ausweitung sei nicht erforderlich. Alle Schulleitungen betonten, dass Kürzungen angesichts eines eher wachsenden Problemsdruck nicht vertretbar sind. Die Aussagen zum allgemeinen Bedarf sind sicher auch davon geprägt, Ressourcen für die eigene Schule zu akquirieren und zu erhalten. Die Ergänzung der Lehraufgaben durch sozialpädagogische Hilfen ist angesichts der Orientierungsprobleme bei den Schüler/innen seitens der Schulleitungen anerkannt.

Aus den Gesprächen mit den Schulleitungen lässt sich resümierend festhalten:

- (1) Die Schulsozialarbeiter/innen haben bei Bedarf einen direkten Zugang zur Schulleitung. Dies korrespondiert mit den Aussagen der Schulsozialarbeiter/innen zu den Zielvereinbarungen. Wichtiger für den Erfolg der Schulsozialarbeit erscheint ihre operationale Einbindung auf der Ebene des Lehrerkollegiums.
- (2) Anfangsschwierigkeiten gingen auf Kompetenzvorbehalte und vermeintliche Einmischungen zurück. Sie sind inzwischen überwunden.
- (3) Überwiegend wird ein in Zukunft ein eher steigender Bedarf an Unterstützung durch Schulsozialarbeit erwartet. Ein Rückbau der Maßnahme sei nicht zu vertreten, auch wenn in Einzelfällen die Auslastung schwankend ausfallen mag.

6 Fazit, Empfehlungen

Die Ausweitung der Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen der Stadt München erfolgte im Schuljahr 2001/2002, nachdem der Stadtrat eine zuvor erfolgte Untersuchung des Problemdrucks diskutiert und konzeptuelle Leitlinien zu Zielen und Aufgabenfeldern der Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen beschlossen hatte. Nach einer Ausschreibung haben mehrere freie Bildungsträger die Aufgabe übernommen, die in einer Mischfinanzierung (Arbeitsagentur und Stadt München) zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel zur Umsetzung des beschlossenen Konzepts einzusetzen. Das Konzept verfolgte dabei keine inhaltlich neuen Ansätze der Schulsozialarbeit, sondern orientierte sich an dem im Laufe der Zeit erhöhten Problemdruck an beruflichen Schulen. Die Probleme im Schulalltag betrafen der Voruntersuchung zu Folge vor allem Schwierigkeiten der Schüler/innen im Ausbildungsbetrieb, Überforderung in der Schule, Gewalt in der Schule und Schulverweigerung. Damit wurden bereits als Ausgangssituation sehr breite Problemfelder definiert, die dem Zugriff einer an Berufsschulen angesiedelten Schulsozialarbeit nur eingeschränkt offen stehen.

Die Implementierung der erweiterten Schulsozialarbeit wurde von Anfang an durch eine wissenschaftliche Evaluation begleitet, die auf eine Kombination verschiedener methodischer Instrumente aufgebaut war. Die Evaluation wurde mittels eines quasi-experimentellen Forschungsdesigns durchgeführt. Zu den 17 Versuchsschulen kamen vier Kontrollschulen mit ähnlich ausgeprägten Problemen. Ein breit angelegtes Vorgehen erschien sinnvoll, um das Erreichen der verschiedenen quantitativen und qualitativen Ziele der Schulsozialarbeit zu beurteilen. Die Evaluation wurde von einem Team von Wissenschaftler/innen am Institut für Soziologie der LMU München durchgeführt. Insgesamt wurden in drei Jahreswellen die Schüler/innen und Lehrkräfte von Versuchs- und Kontrollschulen mit einem standardisierten Fragebogen befragt. Zusätzlich fanden Leitfadeninterviews mit Sozialpädagogen/innen und Schulleitungen statt. Als Evaluationsgrundlage dienen darüber hinaus die Arbeitsberichte der Schulsozialarbeiter/innen sowie für das erste Untersuchungsjahr auch eine Schüler/innenkartei. In Ergänzung zu dem vorliegenden Abschlussbericht sind fünf Diplomarbeiten entstanden,⁹² weitere wissenschaftliche Veröffentlichungen sind geplant, darunter auch die Promotionsarbeit eines Projektmitarbeiters.

⁹² Vgl. Franke (2003), Hälbig (2003). Darüber hinaus entsteht an der Universität München derzeit eine Diplomarbeit zum Thema „Verschuldung von Auszubildenden“ sowie eine weitere Arbeit, in der methodologische Fragestellungen der Evaluationsforschung diskutiert werden; an der Universität Wuppertal wird eine Arbeit zum Thema „Kulturelles Kapital“ verfasst.

Die Möglichkeit, die Erweiterung der Schulsozialarbeit wissenschaftlich zu evaluieren, ist positiv zu beurteilen. Neben den erzielten Erkenntnissen wurden im Evaluationsprozess schulspezifische Auswertungen erstellt – etwa zu besonderen Problemlagen – die den beteiligten Schulen helfen konnten, eine Bewertung ihrer speziellen Situation aus der Sicht der eigenen Schüler/innen zu bekommen. Es erscheint überlegenswert, solche Befragungen als Instrument der Dauerbeobachtung einzurichten. Der mit Sonderauswertungen verbundene Zusatznutzen des Projekts soll eigens betont werden, da den interessierten Schulen keineswegs nur alt bekannte Selbstverständlichkeiten vermittelt wurden. An dieser Stelle sollen nun die wesentlichen Ergebnisse der Evaluation zusammengefasst und eine Bewertung aus Sicht der beteiligten Wissenschaftler/innen abgegeben werden. Die Bewertung gründet auf den Ergebnissen, sie enthält jedoch auch subjektive Interpretationen, wie dies bei Evaluationen im Bereich der Sozialforschung unvermeidlich ist.

(1) Die Erweiterung der Schulsozialarbeit erfolgte unter Bezug auf *qualitative* und *quantitative* Zielsetzungen. Hinsichtlich der qualitativen Ziele ergibt die von uns durchgeführte Evaluation ein uneinheitliches Bild. Sicherlich sind durch die Einzelbetreuungen und -beratungen die berufliche und schulische Integration im jeweils vorliegenden Einzelfall gefördert worden. Diesbezüglich ist auch davon auszugehen, dass eine soziale Stabilisierung von Schüler/innen ermöglicht wurde, wie sie ohne die Schulsozialarbeit nicht stattgefunden hätte. Dieser Eindruck stützt sich überwiegend auf die Gespräche mit den Schulsozialarbeiter/innen und den Schulleitungen sowie die in den schriftlichen Befragungen geäußerten Erfahrungen der Schüler/innen. Allerdings zeigen die umfangreichen Datenerhebungen auch, dass weitere qualitative Ziele wie eine bessere Kommunikation in der Schule oder die Förderung der Fähigkeit, sich mit Konflikten auseinander zu setzen, nicht beeinflusst wurden. Um diese qualitativen Ziele zu erreichen, müsste Schulsozialarbeit mit mehr Ressourcen und einem erweiterten pädagogischen Auftrag ausgestattet sein, welcher in den Berufsschulen auch den Lehrkräften vermittelt und von ihnen unterstützt werden sollte. Das Verfehlen einiger qualitativer Ziele ist dennoch festzuhalten.

(2) Hinsichtlich der quantitativen Ziele lassen die verschiedenen Datenquellen eine weitgehende Realisierung erkennen. Wichtige Rahmenbedingungen zur Nutzung und zur möglichen Nutzung der Maßnahme sind nach Überwinden von Anlaufschwierigkeiten erfüllt. Allerdings kann mit der durchgeführten Evaluation nicht ermittelt werden, ob jeweils angemessene Zeitbudgets zur Behebung von Problemlagen bestanden. Die Aussagen aus den Interviews mit den Schulsozialarbeiter/innen lassen zumindest in einigen Schulen ei-

nen Zielkonflikt erkennen. Die Erreichbarkeit soll während der Unterrichtszeit sicher gestellt sein, gleichzeitig werden Beratungen außerhalb der Unterrichtszeit bevorzugt.

(3) Der Problemdruck, der im Schuljahr 1999/2000 mittels einer Sammelabfrage bei Schulleitungen festgestellt wurde und die Ausweitung der Maßnahme begründete, stellte sich aus der Sicht der Schüler/innen geringer dar. Dies gilt für die Gesamtheit der untersuchten Problemfelder. Die von Schulleitungen und Lehrkräften (möglicherweise auch im Zeitverlauf zunehmend) als problematisch erlebte Situation ist für die Schüler/innen weniger dramatisch, sie ist für sie tägliche Ausbildungsrealität. Obwohl sich auch bedenkliche Problemkonstellationen zeigen (etwa die Ausgrenzung von Schüler/innen ohne entsprechende Vorbildung und eine allgemeine Orientierungslosigkeit), besteht an den untersuchten Berufsschulen keine für Sensationsmeldungen geeignete Maß- oder Regellosigkeit.

Das Problemprofil aus der Sicht der Schüler/innen stellt sich ebenfalls anders dar, als es in der Voruntersuchung festgestellt wurde. Sammelabfragen bei Schulleitungen sind – ohne weitere Zusatzerhebungen – kein valides Instrument zur Erfassung der in den Berufsschulen auftauchenden Probleme.⁹³

(4) Die Schüler/innen-Befragungen ergeben durchwegs keine oder nur geringe Unterschiede zwischen Berufsschulen mit und ohne Schulsozialarbeit, wenn es um die Ausprägung schulspezifischer Probleme geht. Abgesehen von Zufallsschwankungen gibt es keine messbaren Unterschiede bezüglich der wichtigsten Problemfelder. Dies kann nicht auf eine zu geringe Bekanntheit der Schulsozialarbeit an den untersuchten Schulen zurückgeführt werden. Das Angebot hat sich an den entsprechenden Schulen inzwischen etabliert. Möglichen Mess- und Auswertungsproblemen wurde in der Studie begegnet: Die vergleichenden Auswertungen wurden für die Schüler/innen (Individualebene) und die Klassen (Aggregatenebene) beider Schultypen mit jeweils gleichem Ergebnis durchgeführt. Die Kontrollschulen (ohne Schulsozialarbeit) waren auch nicht solche Schulen, die sich durch eine besonders günstige Ausgangskonstellation kennzeichnen lassen. Wir haben vergleichbare Schulen in beiden Gruppen herangezogen. Die Auswertungen zeigen, dass einzig bei der Leistungsorientierung der Schüler/innen systematische Unterschiede bestehen: In den Versuchsschulen ist die Bedeutung von Schulleistungen für die Anerkennung im Klassenverbund in allen Befragungswellen höher.

⁹³ Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Lamnek und Ottermann, wenn sie schreiben: „Einerseits wird die Situation schulischer Gewalt von Seiten der Lehrerschaft insgesamt als weniger dramatisch empfunden als es die öffentliche bzw. veröffentlichte Meinung erwarten lässt. Andererseits wird die Gesamtlage schulischer Gewalt von Lehrern etwas schlechter eingeschätzt als diese sich nach den Angaben der von uns parallel befragten Schüler darstellt.“ (Lamnek/Ottermann (2003), S. 157.)

Die mangelnde direkte Wirksamkeit von Schulsozialarbeit auf unsere vielfältigen Messkonzepte überrascht vielleicht, sie belegt eindeutig die Grenzen der schulsozialpädagogischen Maßnahme. Schulsozialarbeit kann in Berufsschulen Problemlagen wie Schulversagen, Ausbildungsabbruch, familiäre Probleme oder Gewaltausübung gewiss im Einzelfall, aber nicht systematisch (also im Kollektiv erlebt) beeinflussen. In diesem Ergebnis liegt unserer Meinung nach die Chance einer realistischen Einschätzung der Aufgaben von Schulsozialarbeit in Berufsschulen.

(5) Die Entwicklung der Ausbildungsabbrüche konnten wir auf Grund der unklaren Datenlage nicht untersuchen. Der Eindruck, der sich aus den sonstigen Daten ergibt, deutet auf eine vor Beginn der Ausbildung liegende Problematik hin, die nicht im Zugriff von an beruflichen Schulen angesiedelter Schulsozialarbeit stehen kann. Zu unterscheiden ist in diesem Zusammenhang zwischen grundsätzlich unterschiedlichen Ursachen für einen Ausbildungsabbruch: Diese können einerseits *vor* dem Beginn der Ausbildung liegen, der oder die Auszubildende hat also einen Beruf ergriffen, für den sie oder er auf Grund individueller Fähigkeiten oder Interessen nicht geeignet ist. Eine auf diese Interessenslage zugeschnittene und gründliche Beratung über berufliche Vorstellungen könnte Abbruchquoten in diesem Fall vermutlich deutlicher beeinflussen als später ansetzende Schulsozialarbeit. Die Untersuchung mit den prozessproduzierten Daten zum Schuljahr 2001/2002 ergibt den deutlichen Hinweis, dass im Vorfeld verfehlte Bildung die wichtigste Determinante des Abbruchverhaltens darstellt. Dies unterstreicht, dass unterstützende Schulsozialarbeit vor der Berufsschule ansetzen muss. Eine Verhinderung des Ausbildungsabbruchs ist in diesem Fall häufig der falsche Weg: Liegt eine grundsätzlich falsche Berufswahl vor, ist es wahrscheinlich besser, das Ausbildungsverhältnis frühzeitig zu beenden und nach Alternativen zu suchen. Hierbei kann Berufsschulsozialarbeit wertvolle Hilfestellungen bieten.

Andere Ursachenkomplexe können dagegen von Berufsschulsozialarbeit aufgearbeitet werden. Es handelt sich hierbei um solche Ursachen, die erst während der Ausbildung auftreten, wie Unzufriedenheit mit der Situation im Ausbildungsbetrieb oder persönliche Probleme der Auszubildenden, die den Fortgang der Ausbildung negativ beeinflussen. In solchen Fällen ist eine Vermeidung des Ausbildungsabbruchs auch wünschenswert, da zu vermuten ist, dass ein Abbruch nicht zu einer Lösung der Probleme führt, sondern die Einstiegschancen in das Berufsleben deutlich verschlechtert.

(6) Die Analysen zeigen ebenso durchgängig eine zwar schwankende, aber weitgehend sehr hohe Auslastung der Arbeitszeit und ein ebenso hohes Engagement der beschäftigten Schulsozialarbeiter/innen. Der Schwerpunkt der Tätigkeit liegt in einer auf den Einzelfall

zugeschnittenen Beratung und Betreuung. Die Erfahrungen der Schüler/innen, die diese Angebote in Anspruch genommen haben, sind überaus positiv. Schulsozialarbeit übernimmt weniger an die Schulgesamtheit gerichtete Aufgaben, sondern stellt Unterstützungsbedarf bei Einzelfallproblemen zur Verfügung.

In der vorwiegend auf Einzelfälle zugeschnittenen Tätigkeit liegt der Hauptgrund dafür, dass bei vielen Indikatoren aus Sicht der aller Schüler/innen keine messbare Wirkung festgestellt werden kann. Angesichts der Personalausstattung der Schulsozialarbeit und des geringen Anteils an Schüler/innen, die in direkten Kontakt mit den Schulsozialarbeiter/innen kommen, kann dies nicht wirklich verwundern.

(7) Die Schulsozialarbeit wird von Lehrkräften und Schulleitungen ganz überwiegend als sehr hilfreich eingeschätzt. Die Betreuung von Schüler/innen bei individuellen Problemen kann im normalen Schulbetrieb seitens der Lehrkräfte offensichtlich nicht geleistet werden. Die Lehrkräfte sind hier in vielen Fällen zeitlich und fachlich überfordert, so dass die unterstützende Sozialarbeit sinnvoll ist – und sehr gerne angenommen wird. Die Analysen haben außerdem ergeben, dass die Schulsozialarbeit bei einzelnen Konflikten zwischen Auszubildenden und Betrieb hilfreich vermitteln konnte.

(8) Die Evaluationsstudie ergibt darüber hinaus Hinweise, dass im Hinblick auf die aktuelle Tätigkeit ein Zielkonflikt besteht. Die Schulsozialarbeiter/innen setzen naturgemäß ihre Tätigkeit in der Berufsschule an. Vielfach stehen jedoch Verhältnisse im Ausbildungsbetrieb oder in den persönlichen Umständen der Schüler/innen mit den zu bearbeitenden Problemen in engem Zusammenhang. In diese Bereiche hinein bestehen kaum Wirkungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit. Man sollte die Anforderungen an Schulsozialarbeit in beruflichen Schulen nicht überfrachten.

(9) Sehr deutlich sind die schulspezifischen Bedingungen, welche die Zusammenarbeit der Schulsozialarbeiter/innen beeinflussen. Als positive Faktoren sind hier zu nennen: frühzeitige Gespräche mit der Schulleitung und Lehrkräfte über die Ziele, bei Bedarf auch explizite Zielvereinbarungen, mögliche Anpassungen der Ziele bei Veränderungen der Problemlagen, formale Integration in das Lehrerkollegium etwa durch Teilnahme an Konferenzen, gemeinsames Erarbeiten schulweiter Projekte. Auch informelle Aspekte dürfen nicht unterschätzt werden: Die Schulleitungen sollten bei Unterbringung und Ausstattung (Räumlichkeiten, Infrastruktur) signalisieren, dass ihnen die Schulsozialarbeit wichtig ist. Umgekehrt ist die gute Erreichbarkeit mit niedrigen Hemmschwellen eine Voraussetzung für wirksame Einzelfallhilfe.

Das organisatorische Problem, dass Sprechzeiten in Unterrichtszeiten liegen (können), sollte durch klare und verbindliche, entsprechend großzügige informelle Absprachen zwischen Lehrerkollegium und Schulsozialarbeiter/innen zu lösen sein. Damit könnte auch unterstützt werden, dass Schüler/innen stärker aus eigener Initiative den Kontakt zur Schulsozialarbeit suchen.

(10) Um die Leistungsfähigkeit von Berufsschulen und von Schulsozialarbeit in diesem Kontext besser beurteilen zu können, sollte in den Berufsschulen eine weitgehend einheitliche und zeitnahe Erfassung von auftauchenden Problemen ermöglicht werden. Die unterschiedliche Handhabung des Datensystems zur Schüler/innenerfassung dokumentiert hier erheblichen Reform- und Restrukturierungsbedarf. Der damit verbundene Aufwand würde sich schnell rechnen. Darüber hinaus ist bei Ausbildungsberufen im Dualen System ein oft engerer Kontakt zu den Ausbildungsbetrieben anzustreben. Die Ausbilder in den Betrieben sollten auf das Angebot explizit hingewiesen werden. Auch hierdurch würden sich die Arbeitsbedingungen und Erfolgchancen von Schulsozialarbeit in beruflichen Schulen verbessern.

Die durchgeführte Evaluationsstudie trägt zu einem realistischen Bild der Schulsozialarbeit in beruflichen Schulen bei. Die Ergebnisse unterstreichen vor allem, dass die Vermeidung von problembehafteten Situationen vor dem Eintritt in Berufsschulen einsetzen sollte. Auch wenn die Mischfinanzierung durch die Förderung durch die Arbeitsagentur die Einrichtung in Berufsschulen besonders unterstützt, sollten die allgemein bildenden Schulen (insbesondere Haupt- und Förderschulen) Schwerpunkte von Schulsozialarbeit sein. Da die Zukunftsprognosen für die Entwicklung der Ausbildungssituation eine weitere Selektion von eher niedrig Gebildeten und kulturell heterogenen Schüler/innen in beruflichen Schulen (vor allem solchen Schulen für Schüler/innen ohne Ausbildungsvertrag) erwarten lassen, besteht ein anhaltender und gegebenenfalls auch auszuweitender Bedarf in Berufsschulen.⁹⁴ Die Anpassung der Schulsozialarbeit an bestimmte schulspezifische Problemlagen könnte – so ein Eindruck der Evaluation – in einigen Fällen noch verbessert werden. Das Angebot von Schulsozialarbeit hat sich vor allem als Entlastung von Lehrkräften von Einzelfallbetreuungen und -beratungen bewährt. Bei einer an sich sinnvollen Ausweitung auf weitere Berufsschulen sollte eine präzise Definition der schulspezifischen Probleme erfolgen.

⁹⁴ Das Deutsche Jugendinstitut führt derzeit eine Studie durch, die sich speziell Jugendlichen widmet, die Probleme beim Übergang von der Schule in den Beruf erwarten lassen, siehe Deutsches Jugendinstitut 2004.

7 Literatur

- Bortz, Jürgen; Nicola Döring** (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler, 2. Aufl., Berlin, Heidelberg, New York u.a.: Springer.
- Brosius, Gerhard, Felix Brosius** (1995): SPSS. Base System und Professional Statistics, Bonn, Albany u.a.: International Thomson Publishing.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.)** (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.)** (2002): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung –, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.)** (2004): Berufsbildungsbericht 2004, Bonn, Berlin.
- Deutsches Jugendinstitut** (2004): Schule – und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen. (Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ am Deutschen Jugendinstitut e.V.) München, Halle.
- Diekmann, Andreas** (1997): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe** (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Franke, Viola** (2003): Die vorzeitige Lösung von Ausbildungsverhältnissen. Gründe für Ausbildungsabbrüche. Unveröff. Diplomarbeit am Institut für Soziologie der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Hälbig, Elisabeth** (2003): Den Ausbildungserfolg sichern – Anforderungen an die Berufsschulsozialarbeit am Beispiel München. Unveröff. Diplomarbeit an der Fachhochschule München.
- Hollenstein, Erich, Jan Tillmann (Hg.)** (2000): Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. 2. Aufl., Hannover: Blumhardt.
- KJHG** Sozialgesetzbuch - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe vom 26.6.1990 Stand: Neugefasst durch Bek. v. 8.12.1998 I 3546; zuletzt geändert durch Art. 10 Nr. 9 G v. 20. 6.2002 I 1946.
- Lamnek, Siegfried** (1997): Neue Theorien abweichenden Verhaltens. 2. Aufl. (Uni-Taschenbücher 1774) München: Fink.
- Lamnek, Siegfried** (1999): Theorien abweichenden Verhaltens. 7. Aufl. (Uni-Taschenbücher 740) München: Fink.

- Lamnek, Siegfried; Ralf Ottermann** (2003): Schülegewalt aus Lehrersicht. Zentrale Befunde aus Lehrerbefragungen von 1994 und 1999, in: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 26 (2), S. 149-164.
- Landeshauptstadt München** (Schul- und Kultusreferat, Sozialreferat) und Bundesanstalt für Arbeit (Arbeitsamt München) (Hg.): Konzept für Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen.
- Olk, Thomas; Gustav-Wilhelm Bathke; Birger Hartnuß** (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit, Weinheim und München: Juventa.
- Rademacker, Hermann** (1996): Schulsozialarbeit vor neuen Herausforderungen – Bilanz und Perspektiven der Schulsozialarbeit in den alten und neuen Bundesländern, in: Schubarth, Wilfried; Fitz-Ulrich Kolbe; Helmut Willems (Hg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention (Reihe Schule und Gesellschaft Bd. 11), Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidt, Mareike** (2002): Innovative Schulmodelle für eine verbesserte Vorbereitung von Jugendlichen auf Erwerbsarbeit (Praxismodelle Band 12, Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit), München, Leipzig: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Schubarth, Wilfried** (2003): Gewaltprävention nach Erfurt und Pisa. Zur Wirksamkeit von Präventionsprogrammen am Beispiel der Schulmediation. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 26 (Heft 2).
- Snijders, Tom; Roel Bosker** (1999): Multilevel Analysis. An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modelling, London u.a.: Sage.
- Wagner, Michael; Imke Dunkake; Bernd Weiß** (2004): Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 56 (3), S. 457-489.
- Weiss, Carol H.** (1974): Evaluierungsforschung. Methoden zur Einschätzung von sozialen Reformprogrammen (Studienbücher zur Sozialwissenschaft Bd. 10), Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wulfers, Wilfried** (1991): Allgemeine Ziele der Schulsozialarbeit – und was sie nicht sein sollte *und* Spezifische Aufgaben der Schulsozialarbeit, in: Büttner, Manfred (Hg.): Neue Lerninhalte für eine neue Schule, Neuwied, Krefeld, Berlin: Luchterhand.

ANHANG A: Ergebnisse multivariater Analysen

Tabelle A 1: Austritt während des ersten Berufsschuljahres

| Modell 1 | | | | |
|--|-----------|-----------|-------|-------|
| logistische Regression (ohne Berücksichtigung der Schulen) | | | | |
| | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
| alter | .2001707 | .0748219 | 2.68 | 0.007 |
| alt2 | -.003221 | .0016575 | -1.94 | 0.052 |
| geschlec | -.2146553 | .0818075 | -2.62 | 0.009 |
| eusued | -.2958528 | .2634956 | -1.12 | 0.262 |
| turk | .4962221 | .1383189 | 3.59 | 0.000 |
| jugo | .0193918 | .1625219 | 0.12 | 0.905 |
| ostbl | .5388634 | .3168795 | 1.70 | 0.089 |
| sonst | .880381 | .2096645 | 4.20 | 0.000 |
| ohne | 1.10927 | .1217122 | 9.11 | 0.000 |
| keine_s | .2525481 | .1924309 | 1.31 | 0.189 |
| bs_bfs | .5450531 | .1103158 | 4.94 | 0.000 |
| fos | -.8413073 | .3342075 | -2.52 | 0.012 |
| _cons | -4.66056 | .8130896 | -5.73 | 0.000 |
| Modell 2 | | | | |
| Fixed effects Modell (mit Berücksichtigung der Schulen) | | | | |
| | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
| alter | .2994189 | .0776116 | 3.86 | 0.000 |
| alt2 | -.0048286 | .0016934 | -2.85 | 0.004 |
| geschlec | -.0468057 | .0996207 | -0.47 | 0.638 |
| eusued | -.493813 | .2710841 | -1.82 | 0.069 |
| turk | .2796054 | .14215 | 1.97 | 0.049 |
| jugo | -.2014386 | .1655161 | -1.22 | 0.224 |
| ostbl | .407182 | .3288171 | 1.24 | 0.216 |
| sonst | .4932807 | .2194686 | 2.25 | 0.025 |
| ohne | .8505908 | .1278086 | 6.66 | 0.000 |
| keine_s | .6707494 | .2185291 | 3.07 | 0.002 |
| bs_bfs | .7067519 | .127155 | 5.53 | 0.000 |
| fos | -.2051643 | .3450839 | -0.59 | 0.552 |

Tabelle A 2: Fehltage (insgesamt, Zählraten)

Modell 3
Poisson Regression (ohne Berücksichtigung der Schulen)

| fehl | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
|----------|-----------|-----------|--------|-------|
| alter | .3281278 | .0258963 | 12.67 | 0.000 |
| alt2 | -.0071601 | .00064 | -11.19 | 0.000 |
| geschlec | .0674399 | .0160901 | 4.19 | 0.000 |
| eusued | .036807 | .0456391 | 0.81 | 0.420 |
| turk | .3145999 | .0274462 | 11.46 | 0.000 |
| jugo | .114142 | .0300301 | 3.80 | 0.000 |
| ostbl | .6051688 | .0566422 | 10.68 | 0.000 |
| sonst | .3977508 | .0466461 | 8.53 | 0.000 |
| ohne | .6657266 | .0253302 | 26.28 | 0.000 |
| keine_s | .443294 | .0331173 | 13.39 | 0.000 |
| bs_bfs | -.5410057 | .0317963 | -17.01 | 0.000 |
| fos | -.6028325 | .0607622 | -9.92 | 0.000 |
| _cons | -2.314144 | .2575367 | -8.99 | 0.000 |

Modell 4
Fixed effects (mit Berücksichtigung der Schulen)

| fehl | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
|----------|-----------|-----------|--------|-------|
| alter | .3360774 | .0258328 | 13.01 | 0.000 |
| alt2 | -.0073209 | .0006352 | -11.53 | 0.000 |
| geschlec | -.0659179 | .0212496 | -3.10 | 0.002 |
| eusued | -.0029817 | .0457717 | -0.07 | 0.948 |
| turk | .2093133 | .0276435 | 7.57 | 0.000 |
| jugo | .0294481 | .0302803 | 0.97 | 0.331 |
| ostbl | .5376173 | .0568501 | 9.46 | 0.000 |
| sonst | .3714782 | .0469336 | 7.91 | 0.000 |
| ohne | .5880574 | .0261535 | 22.48 | 0.000 |
| keine_s | .2639193 | .0362432 | 7.28 | 0.000 |
| bs_bfs | -.4578915 | .033433 | -13.70 | 0.000 |
| fos | -.2917835 | .0616986 | -4.73 | 0.000 |

Tabelle A 3: Unentschuldigte Fehltage (Zählraten)

Modell 5
Poisson Regression (ohne Berücksichtigung der Schulen)

| | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
|----------|-----------|-----------|--------|-------|
| alter | .4446804 | .0329528 | 13.49 | 0.000 |
| alt2 | -.009926 | .000828 | -11.99 | 0.000 |
| geschlec | .1133729 | .0181055 | 6.26 | 0.000 |
| eusued | -.0750456 | .0542496 | -1.38 | 0.167 |
| turk | .1684432 | .0330348 | 5.10 | 0.000 |
| jugo | .0110644 | .0355434 | 0.31 | 0.756 |
| ostbl | .359128 | .070921 | 5.06 | 0.000 |
| sonst | .0857703 | .0606043 | 1.42 | 0.157 |
| ohne | .4843674 | .0312903 | 15.48 | 0.000 |
| keine_s | .4051211 | .0378583 | 10.70 | 0.000 |
| bs_bfs | -.5855104 | .0363781 | -16.10 | 0.000 |
| fos | -.4674798 | .0627233 | -7.45 | 0.000 |
| _cons | -3.714017 | .3231964 | -11.49 | 0.000 |

Modell 6
Fixed effects (mit Berücksichtigung der Schulen)

| | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
|----------|-----------|-----------|--------|-------|
| alter | .4532166 | .0328126 | 13.81 | 0.000 |
| alt2 | -.0100568 | .00082 | -12.26 | 0.000 |
| geschlec | .0741829 | .0240846 | 3.08 | 0.002 |
| eusued | -.1041041 | .0543862 | -1.91 | 0.056 |
| turk | .0741109 | .0332386 | 2.23 | 0.026 |
| jugo | -.068832 | .0358144 | -1.92 | 0.055 |
| ostbl | .3119567 | .0711517 | 4.38 | 0.000 |
| sonst | .0574724 | .0609224 | 0.94 | 0.345 |
| ohne | .4818496 | .0320946 | 15.01 | 0.000 |
| keine_s | .2170523 | .041358 | 5.25 | 0.000 |
| bs_bfs | -.5015891 | .0382225 | -13.12 | 0.000 |
| fos | -.1731561 | .0638082 | -2.71 | 0.007 |

Tabelle A 4: Gewaltneigung der Schüler/innen

R-sq between = 0.6598

Random effects

| | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
|--------|-----------|-----------|-------|-------|
| frau | -.0016424 | .0001684 | 9.75 | 0.000 |
| ausl | .0011706 | .0003526 | -3.32 | 0.001 |
| bild | .0005355 | .0002532 | -2.11 | 0.034 |
| gruppe | -.0069834 | .0234943 | 0.30 | 0.766 |
| _cons | .3349347 | .0236736 | 14.15 | 0.000 |

Tabelle A 5: Auftreten von Gewalt in der Klasse

Welle: 2002

R-sq: between = 0.7694

Random effects

| deviant | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
|---------|-----------|-----------|--------|-------|
| frau | -.0238995 | .0021843 | -10.94 | 0.000 |
| ausl | .0006421 | .0045347 | 0.14 | 0.887 |
| bild | .0134368 | .0034692 | 3.87 | 0.000 |
| gruppe | -.6491169 | .2699162 | -2.40 | 0.016 |
| _cons | 4.153355 | .2972506 | 13.97 | 0.000 |

Welle: 2003

R-sq: between = 0.6088

Random effects

| deviant | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
|---------|-----------|-----------|-------|-------|
| frau | -.0220911 | .0023177 | -9.53 | 0.000 |
| ausl | .0099339 | .0050323 | 1.97 | 0.048 |
| bild | .0083437 | .0035979 | 2.32 | 0.020 |
| gruppe | -.3774639 | .3007287 | -1.26 | 0.209 |
| _cons | 3.567933 | .3080036 | 11.58 | 0.000 |

Welle: 2004

R-sq: between = 0.8040

Random effects

| deviant | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
|---------|-----------|-----------|--------|-------|
| frau | -.0243521 | .0018611 | -13.09 | 0.000 |
| ausl | .0083596 | .0046077 | 1.81 | 0.070 |
| bild | .0171738 | .0032435 | 5.29 | 0.000 |
| gruppe | -.2989326 | .1926482 | -1.55 | 0.121 |
| _cons | 3.530452 | .2018853 | 17.49 | 0.000 |

Tabelle A 6: Einflussfaktoren auf die Bedeutung von Leistung für die Anerkennung in der Klasse

Welle: 2002

R-sq: between = 0.3911

Random effects

| leist | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
|--------|-----------|-----------|-------|-------|
| frau | .0005425 | .0001376 | 3.94 | 0.000 |
| ausl | -.0014656 | .0003515 | -4.17 | 0.000 |
| bild | .0002401 | .0002659 | 0.90 | 0.367 |
| gruppe | -.0422746 | .0150883 | -2.80 | 0.005 |
| _cons | .5264845 | .0179795 | 29.28 | 0.000 |

Welle: 2004

R-sq: between = 0.3911

Random effects

| leist | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
|--------|-----------|-----------|-------|-------|
| frau | .0005425 | .0001376 | 3.94 | 0.000 |
| ausl | -.0014656 | .0003515 | -4.17 | 0.000 |
| bild | .0002401 | .0002659 | 0.90 | 0.367 |
| gruppe | -.0422746 | .0150883 | -2.80 | 0.005 |
| _cons | .5264845 | .0179795 | 29.28 | 0.000 |

Tabelle A 7: Einflussfaktoren auf die Schulleistungen

Welle: 2002

R-sq: between = 0.4241

Random effects

| noten | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
|---------|-----------|-----------|-------|-------|
| frau | -.0011219 | .0008708 | -1.29 | 0.198 |
| ausl | .003013 | .0013512 | 2.23 | 0.026 |
| bild | .0070665 | .0010514 | 6.72 | 0.000 |
| gruppe | .0021533 | .1258853 | 0.02 | 0.986 |
| leist | .5226221 | .2310042 | 2.26 | 0.024 |
| motiv | .4551912 | .0631316 | 7.21 | 0.000 |
| deviant | .0229964 | .0177565 | 1.30 | 0.195 |
| zufbet | .0190514 | .2631185 | 0.07 | 0.942 |
| _cons | .8217175 | .2347355 | 3.50 | 0.000 |

Welle: 2003

R-sq: between = 0.0882

Random effects

| noten | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
|---------|-----------|-----------|-------|-------|
| frau | -.0024759 | .0007873 | -3.14 | 0.002 |
| ausl | .0037842 | .0013986 | 2.71 | 0.007 |
| bild | .0075133 | .0010096 | 7.44 | 0.000 |
| gruppe | .011179 | .1018138 | 0.11 | 0.913 |
| leist | .0748431 | .2161192 | 0.35 | 0.729 |
| motiv | .4173842 | .055086 | 7.58 | 0.000 |
| deviant | .0355539 | .0166623 | 2.13 | 0.033 |
| zufbet | .1376127 | .2578057 | 0.53 | 0.593 |
| _cons | 1.099778 | .200545 | 5.48 | 0.000 |

Welle: 2004, 10. und 12. Klassen

R-sq: between = 0.4327

Random effects

| noten | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
|---------|-----------|-----------|-------|-------|
| frau | -.0004328 | .0007392 | -0.59 | 0.558 |
| ausl | .0017208 | .001238 | 1.39 | 0.165 |
| bild | .0059862 | .0009129 | 6.56 | 0.000 |
| gruppe | -.1366731 | .0901288 | -1.52 | 0.129 |
| leist | .1311667 | .2002163 | 0.66 | 0.512 |
| motiv | .3751359 | .0516097 | 7.27 | 0.000 |
| deviant | .0197918 | .0146976 | 1.35 | 0.178 |
| zufbet | .8234065 | .2144454 | 3.84 | 0.000 |
| _cons | 1.074048 | .176301 | 6.09 | 0.000 |

Welle: 2004, nur 10. Klassen

R-sq: between = 0.2691

Random effects

| noten | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
|---------|-----------|-----------|-------|-------|
| frau | -.0004068 | .0007674 | -0.53 | 0.596 |
| ausl | .0010394 | .0013752 | 0.76 | 0.450 |
| bild | .0055971 | .0010083 | 5.55 | 0.000 |
| gruppe | -.0755496 | .0953443 | -0.79 | 0.428 |
| leist | .0012375 | .2302558 | 0.01 | 0.996 |
| motiv | .3757862 | .0580175 | 6.48 | 0.000 |
| deviant | .0101478 | .0174497 | 0.58 | 0.561 |
| zufbet | .5637651 | .2742842 | 2.06 | 0.040 |
| _cons | 1.19462 | .2006865 | 5.95 | 0.000 |

Welle: 2004, nur 12. Klassen

R-sq: between = 0.5616

Random effects

| noten | Coef. | Std. Err. | z | P> z |
|---------|-----------|-----------|-------|-------|
| frau | -.0028057 | .0016066 | -1.75 | 0.081 |
| ausl | .0030565 | .0029262 | 1.04 | 0.296 |
| bild | .0083441 | .0021347 | 3.91 | 0.000 |
| gruppe | -.2721073 | .0664288 | -4.10 | 0.000 |
| leist | .1907523 | .4165579 | 0.46 | 0.647 |
| motiv | .3515462 | .1080879 | 3.25 | 0.001 |
| deviant | .0205747 | .0301174 | 0.68 | 0.495 |
| zufbet | .9959534 | .4210573 | 2.37 | 0.018 |
| _cons | 1.175628 | .3646967 | 3.22 | 0.001 |

ANHANG B: Erhebungsinstrumente