

9.2 Bachelor Thesis

Jana Mühlenbeck und Ina Waterkamp

Academie Mens & Maatschapij / Sozialwesen

20.01.2016

Studieneinheit 9.2 Bachelor Thesis

Periode 2

Code: T.AMM: 37489

**Konzeptionelles Arbeiten im Bereich der
Schulsozialarbeit**

Eine quantitative Studie über drei wesentliche Aufgabenbereiche der
Schulsozialarbeit der Schule am Bagno

Jana Mühlenbeck 317476

Ina Waterkamp 317539

Saxion Hogeschool Enschede

Academie Mens & Maatschapij / Sozialpädagogik Teilzeit

Steinfurt, 20.01.2016

Dozent: Verena Dietrich

Studiengruppe: ESP4DDB1

Vorwort

Die nachfolgende Bachelor Thesis ist im Rahmen des Studiums mit dem Schwerpunkt *Sozialpädagogik in Teilzeit* an der Saxion Hogeschool im Zeitraum von September 2015 bis Januar 2016 entstanden. Die Studieneinheit 9.2 *Bachelor-Thesis* bei Verena Dietrich verschaffte den Studierenden diverse theoretische Inhalte, die im *Consultance* durch Marcus Flachmeyer weitgehend begleitet und gefestigt wurden.

Um das Lesen zu vereinfachen, haben sich die Studierenden im gesamten Dokument lediglich auf die männliche Form bezogen. Somit ist bei dem Begriff *Schüler* oder *Teilnehmer* selbstverständlich immer auch die weibliche Form mit inbegriffen.

Da beide Verfasserinnen ihr studienbegleitendes Jahrespraktikum im Bereich der Schulsozialarbeit absolvieren und eine von ihnen dies in der Einrichtung der *Schule am Bagno* erfüllt, bot es sich im Rahmen der Bachelorarbeit an, sich mit dem schulinternen Konzept der Schulsozialpädagogik näher zu befassen.

Darüber hinaus besteht seit Beginn des Studiums eine enge Zusammenarbeit zwischen den Studierenden, was sich insbesondere auf das gemeinsame Anfertigen dieses Dokumentes positiv auswirkte.

Da beiden Autorinnen die gegenseitigen Stärken und Schwächen bekannt sind, fiel es ihnen leicht, sich im Verlauf gegenseitig zu ergänzen, sodass der Forschungsprozess insgesamt zeitlich gut voranging.

Ein besonderer Dank gilt den Dozenten, die auf dem gesamten Weg bis hin zur fertigen Bachelorarbeit ein stete Begleiter waren und für Fragen immer zur Verfügung standen. Des Weiteren soll auch den Schülern ein Dank ausgesprochen werden, die sich dazu bereit erklärt haben, an der Studie mitzuwirken.

Ferner möchten sich die Studentinnen bei dem Schulsozialarbeiter der Schule am Bagno Markus Paschedag bedanken, der ebenso mit seinen Erfahrungen einen professionellen Begleiter darstellte.

Abschließend wird auch ein besonderer Dank den Familien und Lebenspartnern der beiden Autorinnen ausgesprochen, da auch sie mit ihrer stetigen Unterstützung eine psychische Stütze darstellten und jeder Zeit motivierend zur Seite standen.

Steinfurt, 20. Januar 2016

Jana Mühlenbeck und Ina Waterkamp

Zusammenfassung

Die Bachelorarbeit befasst sich mit dem Konzept der Schulsozialarbeit der Schule am Bagno in Burgsteinfurt. Dieses besteht insgesamt aus 9 Angeboten und befindet sich in der Umsetzung mittlerweile im vierten Jahr. Die Studierenden haben sich daraufhin die Frage gestellt, ob das Konzept aktuell noch den Bedürfnissen der Schüler entspricht oder ob es einer Veränderung bedarf. Da die Schule vorgesehen hatte, dieses im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2015/2016 zu überprüfen und zu evaluieren, bot sich im Rahmen der Bachelorarbeit an, bereits einen Teil der Evaluation zu übernehmen. Aus Zeit- und auch Platzgründen wurde der Fokus auf die drei Bereiche *Kinder- und Jugendberatung*, *schulbezogene Hilfen*, sowie *Konfliktbewältigungsmaßnahmen* gerichtet, da hier ein stetig steigender Bedarf der Jugendlichen durch die Schulsozialarbeiter erkannt wurde. Das Ziel der Forschung ist es diese Teilbereiche auf ihre aktuelle Effektivität zu überprüfen, um anhand der Ergebnisse eindeutige Aussagen treffen zu können, ob das Konzept in diesen Bereichen einer Veränderung bedarf oder nicht.

Ebenso soll die Studie, um die eigene Qualität der Arbeit stetig zu überprüfen und zu sichern, andere Einrichtungen im Bereich *Schule* darauf aufmerksam machen, regelmäßig die Aktualität der eigenen Konzepte zu überprüfen, da immer wieder andere Jugendliche die Angebote wahrnehmen und somit immer andere Bedarfe gegeben sind.

Die Stichprobe setzt sich aus allen Schülern der Schule am Bagno aus den Stufen fünf bis zehn zusammen und entspricht somit einer heterogenen Gruppe. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den einzelnen Teilbereichen wurden bei der Auswertung der Daten berücksichtigt, jedoch stellte sich im Nachhinein heraus, dass diese Unterschiede nicht signifikant für die Forschung waren und somit nicht zur Beantwortung der Hauptforschungsfrage beigetragen haben.

Anhand der Datenauswertung wurde deutlich, dass die Schüler, die die Angebote wahrnehmen und für sich nutzen, auch größtenteils zufrieden sind. Der prozentuale Anteil liegt bei allen drei Teilbereichen bei über der Hälfte und fällt somit positiv aus, was für die Effektivität des Konzeptes spricht. Jedoch haben sich die Studierenden auch mit den Jugendlichen beschäftigt, die entweder unzufrieden mit den Angeboten sind oder diese gar nicht nutzen. Bei der Unzufriedenheit wurde explizit auf die Gründe eingegangen, die im Anschluss unter dem Punkt *Empfehlungen für die Praxis* erneut mit aufgegriffen und berücksichtigt wurden. Jedoch wurde sich ebenso die Frage gestellt, weshalb einige Schüler die Angebote nicht für sich nutzen. Hier gibt es Vermutungen seitens der Forscherinnen, dass diese gar nicht allen Schülern bekannt sind oder vielleicht auch aktuell kein Bedarf besteht. Jedoch wurde ebenso zu diesen Aspekten eine Empfehlung für die praktische Umsetzung ausgesprochen.

Summary

The bachelor thesis deals with the concept of social work at the *Schule am Bagno* in Burgsteinfurt (small city in North Rhine-Westfalia). It consists of 9 offers and exists for about four years by now. The students asked themselves, if the concept still satisfies the needs of the pupils or if there need to be changes to make. As the school planned to check this matter in the second term of the schoolyear 2015/2016, the students decided to start with the evaluation of the concept in the context of the bachelor thesis.

The focus is directed on the three topics *Kinder- und Jugendberatung* (advising children and youths), *schulbezogene Hilfen* (school related help) and *Konfliktbewältigungsmaßnahmen* (help to deal with conflicts) as there was noticed a rising need for the pupils.

The aim of this research is to check the effectivity of the three areas so that there can be made explicit statements whether the concept of the *Schule am Bagno* need to be changed or not.

In addition to that, the research wants to call the attention of other institutions on checking the actuality of their concepts because there are always new pupils with different needs who want to take offers of the social work.

The sample consists of all pupils from *Schule am Bagno* visiting grade five to ten so that it makes a highly heterogeneous group. The gender specific differences were always considered but in the end it showed that these differences were not significant and did not contribute to answer the question of the research.

The results showed that most of the pupils who take the offers of the social work are satisfied with it. The percentage is in all the three areas more than a half and therefore positive which argues for the concept.

The students also considered the youths who are not satisfied or do not even try out the offers. The reasons for this dissatisfaction were the same reasons as the practice deals with. The students assume that some pupils do not take the offer because they are not informed about it or that they just do not need it.

Nevertheless, there are recommendations concerning these aspects for the practice.

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung	1
1.1 Die Problemlage	1
1.2 Relevanz in der Sozialen Arbeit und der Nutzen der Einrichtung.....	2
1.3 Das Forschungsziel	3
1.3.1 Bezüge zur Mikro-, Meso- und Makroebene	3
1.4 Die Forschungshauptfrage	4
1.4.1 Operationalisierung der Forschungshauptfrage	4
1.4.1.1 Effektivität	5
1.4.1.2 Konzept.....	5
1.4.1.3 Schule am Bagno in Burgsteinfurt.....	5
1.4.1.4 Schüler	5
1.4.1.5 Kinder- und Jugendberatung.....	5
1.4.1.6 Schulbezogene Hilfen.....	6
1.4.1.7 Konfliktbewältigung.....	6
1.5 Die Forschungsteilfragen.....	6
1.5.1 Operationalisierung der Forschungsteilfragen.....	6
1.5.1.1 Schulalltag	6
1.5.1.2 Mehrwert.....	7
1.5.1.3 Unterrichtsstörungen.....	7
1.5.1.4 Wirkung.....	7
1.5.1.5 Schulisches Umfeld.....	7
2 Der theoretische Rahmen	7
2.1 Begriffserklärung <i>Soziale Arbeit</i>	7
2.2 Begriffserklärung <i>Schulsozialarbeit</i>	8
2.3 Schulsozialarbeit in Deutschland.....	8
2.4 Schulsozialarbeit international	9
2.5 Kinder- und Jugendberatung	10
2.5.1 Klientenzentrierte Beratung	11
2.5.2 Lösungsorientierte Beratung	12
2.5.3 Systemische Beratung.....	12
2.6 Schulbezogene Hilfen	13
2.6.1 Aufarbeitung von Unterrichtsstörungen	13
2.7 Konfliktmanagement/Deeskalation	14
3 Die Untersuchungsmethodik.....	14
3.1 Die Forschungsstrategie	15

3.1.1 Empirische Sozialforschung.....	15
3.1.2 Eine Querschnittuntersuchung.....	15
3.1.3 Eine quantitative Forschung	16
3.2 Die Forschungsart und das Forschungsdesign	16
3.3 Die Forschungsmethode	17
3.3.1 Ausführungen zur Stichprobe und Gütekriterien	18
3.3.2 Ethische Überlegungen	19
3.4 Das Forschungsinstrument	20
4 Die Untersuchungsergebnisse	21
4.1 Die Methoden zur Analyse erfasster Daten.....	21
4.2 Darstellung der Ergebnisse	22
4.3 Weitere Messwerte.....	42
4.4 Interpretation der Ergebnisse	43
5 Schlussfolgerungen.....	51
5.1 Hypothesentestung.....	51
5.2 Beantwortung der Teilforschungsfragen.....	51
5.3 Beantwortung der Hauptforschungsfrage.....	53
5.4 Empfehlungen.....	55
5.4.1 Empfehlungen für die Praxis	55
5.4.2 Empfehlungen für weitere Studien.....	56
5.5 Diskussion des Forschungsprozesses	57
5.5.1 Eine professionelle Stellungnahme zum Forschungsergebnis	58
6 Fazit.....	59
Literaturverzeichnis	60
Abbildungsverzeichnis.....	65
Anlagen	66

1 Einführung

Die nachfolgend dargestellte Bachelor Thesis beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit das Konzept der Schulsozialarbeit der Hauptschule am Bagno effektiv ist. Die durchgeführte Forschung soll einen Beitrag zur Evaluation des Gesamtkonzeptes der Schulsozialpädagogik leisten und setzt den Fokus auf die drei Teilbereiche *Kinder- und Jugendberatung*, *schulbezogene Hilfen* und *Konfliktbewältigungsmaßnahmen*.

Mit den gewonnenen Ergebnissen der Datenerhebung wird sich mittels eines standardisierten Fragebogens kritisch auseinandergesetzt. Ebenso tragen diese zu einer professionellen Diskussion und Stellungnahme bezogen auf die Teilbereiche bei.

Relevant für den Forschungsprozess war es ebenso, das Hauptaugenmerk in verschiedene Blickrichtungen zu erweitern, sodass zum Ende hin nicht nur Empfehlungen für die Praxis, sondern auch für Folgestudien ausgesprochen wurden, die einen professionellen Umgang mit den Ergebnissen mit einbeziehen.

Der Hintergrund für die Idee dieses Themas basiert darauf, dass das Konzept der Schulsozialarbeit einer Evaluation bedarf, da es sich in der Umsetzung bereits im vierten Jahr befindet und die Schule diesen Prozess für das Jahr 2016 angesetzt hatte. Somit wird anhand dieser Studie ein Teilbeitrag zur Optimierung des Konzeptes geleistet. Daraus ergibt sich das Ziel, die Effektivität aus Sicht der Schüler bezogen auf die oben genannten Teilaspekte zu überprüfen.

„Evaluationsforschung beinhaltet die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“ (Rossi & Freeman, 1993).

Anhand der Ergebnisse wird sich erhofft, eindeutige Aussagen über die Teilbereiche des Konzeptes treffen zu können, ob dies einer Anpassung bedarf oder nicht. „Program evaluation is the use of social research procedures to systematically investigate the effectiveness of social intervention programs“ (Rossi, Freeman & Lipsey, 2004, S. 4).

Insgesamt umfasst das Konzept neun Kategorien, nach denen die Schulsozialarbeiter der Schule am Bagno ihre Arbeit gestalten. Bewusst wird aus Zeit- und Platzgründen im Rahmen der Bachelor-Thesis jedoch das Augenmerk lediglich auf drei Kategorien gelegt, da die Schulsozialarbeiter hier den stetig steigenden Bedarf der Jugendlichen, unter anderem anhand einer statistischen Datenerhebung, die jährlich stattfindet, erkennen und herausfinden wollen, ob eventuell neue Bedarfe bei den Schülern entstanden sind, die im Rahmen des Konzeptes noch nicht abgedeckt werden. In der Anlage D ist jedoch das gesamte Konzept vorzufinden.

1.1 Die Problemlage

Die Sozialarbeiter der Schule am Bagno erkennen, wie bereits geschildert, in den drei oben genannten Kategorien einen stetig steigenden Bedarf der Schüler. Nicht nur das offene Angebot der Kinder- und Jugendberatung, sondern auch die Konfliktbewältigung wird immer häufiger von den Schülern in Anspruch genommen. In Bezug auf die Problemlage stellt sich ein Tripelmandat dar, welches insbesondere aus Sicht der Sozialen Arbeit einen bedeutsamen Stellenwert hat. Unter einem Tripelmandat versteht man, dass Wissenschaftsbasierungen und Berufskodex in der Sozialen Arbeit nicht nur die Basis für unabhängige Urteile über Situationen, Probleme, deren Erklärung und Bewertung sind, sondern insbesondere für die Wahl der Vorgehensweise. Zudem wird auch eine eigene, allgemeine Legitimations- und Mandatsbasis für eigenbestimmte, professionelle Aufträge benötigt (Staub-Bernasconi, 2007, S. 7). Deshalb trägt das Tripelmandat in der Sozialen Arbeit zum Beispiel dazu bei, dass

Soziale Arbeit von den Ansprüchen der Gesellschaft, als auch von den jeweiligen individuellen Adressaten unabhängiger wird. Das Tripelmandat lässt sich in Anbetracht der Schulsozialarbeit der Hauptschule am Bagno zum einen auf die schulbezogenen Hilfen zurückführen. Hierbei spiegelt sich zum Beispiel das Doppelmandat (Hilfe und Kontrolle) wieder, da die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat. Doch das dritte Mandat bezieht sich auf die gesellschaftliche Veränderung, was die soziale Arbeit zu einer Profession macht, indem damit die Pluralisierung der Lebensstile und- formen und aber auch der Problemdruck in der Schule gemeint ist. Obwohl sich durch das dritte Mandat die Profession und Politik als solche als keine Gegensätze mehr darstellen sollen, wird aufgrund der bildungs- und sozialpolitischen Herausforderung ein Tripelmandat deutlich (Speck, 2014, S. 3). Da die Schüler immer mehr Lebenszeit in dem Bereich der Schule verbringen, ist es ebenso bedeutsam, dass Bildungserfolge von allen jungen Menschen im Bereich *schulbezogene Hilfen* gewährleistet werden können (Kriebel, 2014, S. 4). Dadurch, dass sich das Konzept in der Umsetzung nun im vierten Jahr befindet und die Schulsozialarbeit, als auch die Verfasser daran interessiert sind, dieses stetig zu verbessern und auch den steigenden Bedarf der Jugendlichen erkennen, bedarf es einer Evaluation dieser Aspekte. Ein Problem, welches die Schulsozialarbeiter ohne eine Überarbeitung dieses Konzeptes vermuten ist, dass dieses sich nicht mehr auf dem neusten Stand befinden könnte und nicht mehr an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen angepasst sein könnte. „Aus Sicht der Schulsozialarbeiter, aber auch der Lehrer ist es bedeutsam, adäquate, wirksame Handlungs- und Bildungsangebote zu entwickeln, die jungen Menschen die Kompetenzen vermitteln, die sie zu ihrer Lebensgestaltung und zur Bewältigung neuer Herausforderungen benötigen“ (Kriebel, 2009, S. 30). Aufgrund der Forschung wird sich erhofft, ermitteln zu können, welche Bereiche von der Schulsozialarbeit gut abgedeckt sind und wo noch Bedarf besteht. Abschließend ist erwähnenswert, dass Soziale Arbeit sich als eine normative Handlungswissenschaft versteht und sich deshalb dementsprechend auf forschungsunterstützende Verfahren begeben sollte. „Wissenschaft ist somit die Suche nach „gutem“ Beschreibungs- und Erklärungswissen. Dies wird benötigt, um die bereits erwähnten Ansprüche an die Soziale Arbeit, die aus dem Tripelmandat resultierenden, im gesellschaftspolitischen Raum zu realisieren“ (Staub-Bernsaconi, 2007, S. 246).

1.2 Relevanz in der Sozialen Arbeit und der Nutzen der Einrichtung

Die Ergebnisse der Evaluation stellen möglicherweise einen Mehrwert für andere Einrichtungen im Bereich *Schule* dar, wodurch die Relevanz dieses Themas unter anderem deutlich wird. Es wird mit dieser Forschung nicht nur darauf aufmerksam gemacht, dass Konzepte regelmäßig auf Aktualität und Umsetzbarkeit geprüft werden müssen, sondern ebenso, dass das Klientel, das von der Arbeit und der Umsetzung dieser Konzepte profitiert, mit in eine Evaluation eingebunden werden kann, um bestmögliche und genaue Ergebnisse erzielen zu können. Anhand dieser Bachelor Thesis wurden die Schüler der Schule am Bagno zur Effektivität der Arbeit der Schulsozialarbeiter bezogen auf das Konzept befragt, was es erst möglich machte, nicht nur die Aspekte herauszufiltern, die bereits gut laufen, sondern besonders mögliche Defizite aufzudecken. Das heißt, dass nicht nur die Ergebnisse dieser Datenerhebung nützlich für andere Schulen sein könnten, sondern die Forschung ebenso eine Anregung bieten soll, Konzepte regelmäßig zu überprüfen und die Profitierenden dabei mit einzubeziehen. Aus Sicht der Verfasser gehört es zu der Profession eines Sozialarbeiters, stets aufmerksam für die Wünsche und Bedürfnisse seiner Klienten zu sein und mögliche Kritik für sich zu nutzen, um die Qualität der eigenen Arbeit stetig zu sichern oder zu verbessern.

Um die Ergebnisse aber letztendlich auch anderen Schulen vorstellen zu können, bietet sich beispielsweise der regelmäßig stattfindende Arbeitskreis *Schulsozialarbeit im Kreis Steinfurt* an, bei dem über die verschiedenen Konzepte und deren Umsetzung gesprochen wird. Die Resultate der Datenerhebung sollen hier künftig präsentiert werden, sodass möglicherweise auch ein Mehrwert für das Handeln in anderen Einrichtungen oder aber ein Umdenken entsteht, dass auch dort die Konzepte möglicherweise nicht mehr aktuell sind und nicht mehr vollständig den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechen. Es besteht die Möglichkeit, Teile der Ergebnisse für die eigene Einrichtung zu übernehmen oder ebenfalls im Rahmen einer Bachelor-/ Master Thesis in verschiedenen Bereichen weiter zu forschen, um den Erwartungen und dem aktuellen Bedarf der Schüler gerecht zu werden.

Die Studierenden sind sich der Tatsache durchaus bewusst, dass hier nur Teilaussagen über die Effektivität des Konzeptes getroffen werden können, da lediglich drei aus neun Bereichen evaluiert wurden. Jedoch steht zu Beginn des zweiten Halbjahres 2015/2016 die Gesamtevaluation der restlichen Eckdaten durch die Schule an, sodass gesagt werden kann, dass die Forschung als Grundlage genutzt werden kann und auch bereits einen Teil zur Gesamtevaluation beigetragen hat. Durch die ersten Ergebnisse dieser Forschung hat die Schule zudem die Möglichkeit bereits erste Veränderungen oder auch Verbesserungen durchzuführen und ihr Konzept teilweise den Wünschen und Bedürfnissen der Schüler anzupassen.

1.3 Das Forschungsziel

Das Ziel ist es, operationalisierbare und repräsentative Ergebnisse zu erlangen, die ergeben, welche Teilaspekte der drei zu überprüfenden Bereiche noch nicht optimal an die Bedürfnisse der Jugendlichen angepasst sind.

Vorab ist zu erwähnen, dass eine Zielfindung und Zieldefinition zentrale Grundvoraussetzungen für eine vor Ort gelingende Kooperation und Koordination ist. Aufgrund der vorliegenden Arbeit bedarf es bei der Evaluation des Konzeptes der Schulsozialarbeit eines gemeinsamen Zielsystems und einer gemeinsamen Strategie (Bassarak, 2015, S. 6).

Das vorliegende Zitat bezieht sich in Verbindung zu der Evaluation des Konzeptes vor allem auf den praktischen Anlass, welcher in dieser Arbeit bereits unter dem Punkt 1.1 *Anlass der Forschung* ausführlich beschrieben wurde. Es wurde selbstverständlich nicht missachtet, auch die theoretische Arbeit zur Erreichung des Ziels exakt auszuarbeiten. Dies wird in Verbindung zu den nachstehenden Haupt- und Teilfragen erkennbar, welche sich ebenso aufgrund des praktischen Anlasses der Forschung überhaupt ergeben haben. Aufgrund des gemeinsamen Zielsystems und einer gemeinsamen Strategie bei der Vorgehensweise der Forschung ist es den Verfassern zur jeder Zeit wichtig gewesen, nach dem aufgestellten Forschungsziel zu arbeiten und dies stetig zu berücksichtigen, um repräsentative Ergebnisse erzielen zu können.

1.3.1 Bezüge zur Mikro-, Meso- und Makroebene

Diese drei Ebenen sind Kategorien, die sich mit der Fragmentierung der Wissenschaft und den dazugehörigen verschiedenen Disziplinen beschäftigen (Borrmann, 2005, S. 38).

In Anbetracht der Mikroebene wird der Fokus in Verbindung mit dem beschriebenen Ziel auf den Schüler gelegt. In diesem Teilbereich lassen sich zum größten Teil die zu überprüfenden Bereiche wiedererkennen. Bekanntermaßen arbeiten Jugendhilfe und Schule häufig mit den gleichen Adressaten. Jedoch arbeiten diese beiden Instanzen mit verschiedenen Zielen, Aufträgen und Aufgabenstellungen. In Bezug auf das zu evaluierende Konzept der Schulsozialarbeit ist es deshalb wichtig, dass Ziel zu erreichen, vornehmlich eine

personenbezogene individuelle Beratung und Hilfe zu gewährleisten, sowie die Arbeit mit Familien, Gruppen und Gemeinwesen durchzuführen. All diese benannten Eckdaten aus dem Konzept sollen das Ziel haben, dem jungen Menschen bei der Bewältigung seiner hinter den Lernproblemen stehenden sozialen Probleme und Problemlagen zu helfen und nachfolgend den jungen Menschen und ihren Familien die Möglichkeit eröffnen, einen integrativen Zugang zu kommunalen Dienstleistungen zu bekommen (Bassarak, 2015, S.8).

Auf der Mesoebene ist es für das bestehende Ziel durchaus wichtig, dass nicht nur die Einrichtung *Schule am Bagno* von der Evaluation des Konzepts profitiert, sondern auch andere Organisationen einen Mehrwert für ihre Einrichtung daraus ziehen können. Die repräsentativen Ergebnisse können wie bereits in dem Punkt 1.3 beschrieben, anderen Organisationen vorgetragen werden. Hier findet dann ebenso innerhalb anderer Einrichtungen eine Art von Qualitätsmanagement statt. Denn wenn eine andere Einrichtung es ebenfalls für notwendig ansieht, eine Evaluation in einem bestimmten Bereich durchzuführen, können beide Parteien voneinander Profit ziehen. Diese Vorgehensweise zeigt auch eine deutliche Verbindung zu dem Bereich Qualitätsmanagement, indem ganz allgemein damit das Benchmarking gemeint ist.

Mit dem Begriff „Benchmarking“ werden diejenigen Ansätze des Qualitätsmanagements bezeichnet, die den systematisierten Vergleich mit einer anderen Organisation oder den Vergleich verschiedener Organisationssegmente untereinander zum Ausgangspunkt für eine kritische Erörterung des Qualitätsstandes an der eigenen Organisation machen und daraus strategische Entscheidungen zur Qualitätsverbesserung ableiten (Merchel, 2010, S.91).

Denn eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Schulsozialarbeit bildet eine problemlagenorientierte Zusammenführung von Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung auf den Ebenen des kommunalen Planungsträgers und seines Management (Bassarak, 2015, S. 22).

Nimmt man beispielweise die rasant fortschreitende Liberalisierung und Globalisierung und die damit einhergehende Frage nach sozialer Gerechtigkeit als Beispiel, kann festgestellt werden, dass sich die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, unter denen sich unser gesellschaftlicher Nachwuchs heute entwickeln muss, stetig und quasi permanent verändern (Bassarak, 2015, S. 4). In Bezug auf das beschriebene Ziel ist es gerade auf der Makroebene für unsere Gesellschaft von großer Bedeutung, dass zentrale Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für jeden gleich und deutlich gemacht werden müssen. Damit ist für die anstehende Arbeit das Konzept der Schulsozialarbeit gemeint, indem vor allem dafür plädiert wird, dass die Abhängigkeit des Bildungsstandes von der jeweiligen sozialen Lage und/ oder dem Migrationshintergrund überwunden und soziale Gerechtigkeit, die individuelle Teilhabe an den gesellschaftlichen Gratifikationen gesichert werden können (Bassarak, 2015, S. 4).

1.4 Die Forschungshauptfrage

Wie effektiv ist das Konzept der Schulsozialarbeit der Schule am Bagno in Burgsteinfurt aus Sicht der Schüler in Bezug auf die Bereiche *Kinder- und Jugendberatung, schulbezogene Hilfen* und *Konfliktbewältigung*?

1.4.1 Operationalisierung der Forschungshauptfrage

Zum besseren Verständnis der Hauptforschungsfrage werden zunächst die folgenden Begriffe operationalisiert. Die Definitionen der Begriffe *Soziale Arbeit* und *Schulsozialarbeit* werden unter Punkt 2.1 und 2.2 anhand des theoretischen Rahmens gesondert aufgeführt und erklärt.

Die Operationalisierung oder operationale Definition dient dazu, abstrakte Variablen und Konstrukte messbar zu machen. D.h. es werden Operationen (Handlungen) angegeben, die bei der Erfassung eines Konstruktes helfen können. Dafür wird festgelegt, wie ein Begriff beobachtet, ermittelt, gezählt oder gemessen werden kann. Operationalisierungen erfordern viel theoretische Vorarbeit. Das Konstrukt muss zunächst inhaltlich eindeutig definiert werden, um mögliche Indikatoren zu identifizieren und zu begründen. Diese Indikatoren werden dann stellvertretend für das theoretische Konstrukt gemessen (Technische Universität Dresden, n.d.).

Das heißt für die Bachelorarbeit, dass die drei Teilbereiche, die es zu überprüfen gilt, als auch diverse andere Begriffe vor der Datenerhebung operationalisiert, also messbar gemacht werden müssen, um eine Forschung durchführen zu können und an genaue Ergebnisse zu gelangen.

1.4.1.1 Effektivität

Geprüft wird anhand der Forschung die Effektivität dreier Bereiche im Konzept der Schulsozialarbeit der Schule am Bagno.

Mit der Effektivität einer Handlung wird der Grad bestimmt, mit der eine erwünschte Wirkung, d.h. ein Ziel erreicht worden ist bzw. wird. [...] Zu beachten ist, dass bei Effektivitätsbetrachtungen nur Wirkungen betrachtet werden, die sich kausal auf eine Handlung beziehen lassen und dass die Aufwendungen (z.B. in Form von Kosten und Zeit) nicht berücksichtigt werden (Scholz, 1996, S. 4).

Geschaut wird also, welche Wirkung die drei Teilbereiche auf die Schüler haben und ob, sie das, was sie beabsichtigen (siehe Anlage D), auch erfüllen.

1.4.1.2 Konzept

Laut der AD HOC Personal- und Organisationsberatung GmbH (2015) kommt der Begriff *Konzept* aus dem Lateinischen und bedeutet *Entwurf*. In Bezug auf das Konzept der Schule am Bagno bedeutet dies, dass 2012 ein Entwurf angefertigt wurde, nachdem gearbeitet werden soll. Der Begriff *Entwurf* umfasst aber gleichzeitig auch, dass künftig noch Änderungen vorgenommen werden können und der eigentlichen Arbeit im Praxisalltag angepasst werden müssen. Um im Nachhinein entscheiden zu können, ob dieser Entwurf weiterhin als fester Bestandteil der Arbeit der Schulsozialarbeiter dort besteht, bedarf es einer Evaluation, die die Verfasser im Rahmen ihrer Bachelorarbeit vornehmen.

1.4.1.3 Schule am Bagno in Burgsteinfurt

Die Ganztagsförderhauptschule ist in Trägerschaft des Kreises Steinfurt und bietet neben dem Regelunterricht in Form von Inklusion auch den GU (gemeinsamen Unterricht) an. Zurzeit besuchen 337 Schüler mit und ohne Förderbedarf aufgeteilt auf 14 Klassen die Hauptschule (Kreisstadt Steinfurt, 2015).

1.4.1.4 Schüler

Als Schüler bezeichnen die Autoren Kinder und Jugendliche, die an der Schule am Bagno beschult werden.

1.4.1.5 Kinder- und Jugendberatung

Unter Kinder- und Jugendberatung verstehen die Verfasser eine ständige sozialpädagogische Präsenz in der Schule, die den Jugendlichen die Möglichkeit bietet, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und sich in Problemsituationen Rat in Form einer Beratung zu holen. Folgende

Bewältigungsprobleme stehen erfahrungsgemäß im Mittelpunkt der Beratung: Persönlichkeitsentwicklung und Zukunftsperspektiven, Konflikte mit Mitschülern, Probleme in der Familie, Konflikte mit Lehrkräften, Lernprobleme und Schulschwierigkeiten, sowie soziale Auffälligkeiten (Paschedag, 2012).

1.4.1.6 Schulbezogene Hilfen

Unter folgendem Aspekt verstehen die Verfasser individuelle Angebote, die gezielt beeinträchtigte, benachteiligte oder gefährdete Kinder und Jugendliche darin unterstützen, die Schule und ihre Anforderungen zu bewältigen (Paschedag, 2012). Wie weiter oben bereits ausführlich erklärt wurde, bezieht sich dieser Aspekt auf das Bielefelder Modell im Rahmen von Unterrichtsstörungen.

1.4.1.7 Konfliktbewältigung

Die Schulsozialarbeit nimmt aufgrund ihrer Stellung eine wichtige Rolle bei der Bewältigung von Konflikten ein. Der Aufgabenbereich reicht von sozialpädagogischer Gruppenarbeit, bei der Kinder und Jugendliche Kompetenzen zur Bewältigung von Konflikten lernen können, über die Unterstützung der Lehrkräfte, Klassenkonflikte oder ähnliches zu bearbeiten, bis hin zur Vermittlung zwischen Schülern, Schülern und Lehrkräften, sowie Eltern und Lehrkräften (Paschedag, 2012).

1.5 Die Forschungsteilfragen

Um die Hauptforschungsfrage später detaillierter beantworten zu können, wurde diese nochmals in drei Teilfragen unterteilt, die anhand des Fragebogens ebenfalls überprüft werden und auch im weiteren Verlauf der Arbeit beantwortet werden.

Teilfrage 1: Wie hilfreich sind die Beratungsgespräche aus Sicht der Schüler für den Schulalltag?

Teilfrage 2: Welchen Mehrwert haben die schulbezogenen Hilfen im Bereich *Unterrichtsstörungen* für die Schüler für den Schulalltag?

Teilfrage 3: Wie wirken sich die Konfliktbewältigungsmaßnahmen der Schulsozialarbeiter bei den Schülern in ihrem schulischen Umfeld aus?

1.5.1 Operationalisierung der Forschungsteilfragen

Da es bei folgender Operationalisierung zu Überschneidungen mit den Begriffen aus der Hauptforschungsfrage kommt, werden hier lediglich die noch nicht erwähnten Bezeichnungen erklärt.

1.5.1.1 Schulalltag

Unter dem Begriff Schulalltag oder auch Schulleben „versteht man alle von der Schule mit erzieherischer Absicht arrangierten oder verantworteten Situationen und Veranstaltungen, in denen Schüler wichtige Lebenserfahrungen machen können; diese können unterrichtlich, außerunterrichtlich und außerschulisch veranlasst sein (Köck 2000, Weber 1999).

1.5.1.2 Mehrwert

Hierunter ist zu verstehen, ob die Maßnahme der schulbezogenen Hilfen aus Sicht der Schüler als sinnvoll betrachtet werden und sie hieraus mehr mitnehmen können, als nur das aufarbeiten von Unterrichtsstörungen, wie zum Beispiel der Umgang mit Konzentrationsschwierigkeiten.

1.5.1.3 Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen lassen sich grob in Kategorien einordnen. [...] verbalem Störverhalten, mangelndem Lerneifer, motorischer Unruhe und aggressivem Verhalten (Lohmann 2009, S. 15).

1.5.1.4 Wirkung

Hierunter wird das spätere Ergebnis inklusive der dazugehörigen Konsequenzen einer bestimmten Anwendung verstanden.

1.5.1.5 Schulisches Umfeld

„Das schulische Umfeld umfasst sämtliche Aspekte, welche thematisch oder geographisch mit der Schule in direktem Zusammenhang stehen, so insbesondere:

1. den Unterricht im herkömmlichen Sinne, das heisst in Klassenzimmern;
2. den Unterricht im weiteren Sinne wie Projekte oder Klassenlager;
3. die schulische Gemeinschaft, das heisst das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler untereinander, aber auch das Verhältnis zwischen ihnen und Lehrpersonen;
4. ausserschulische Aktivitäten, die mit der Schule in Verbindung stehen, insbesondere Veranstaltungen der Schülerorganisationen und Schülerräte“ (Union der Schülerorganisationen Schweiz und Liechtenstein, n.d.).

2 Der theoretische Rahmen

Im nachfolgenden Abschnitt wird neben dem theoretischen Hintergrund in Bezug auf Schulsozialarbeit in Deutschland, als auch international, ebenso über die drei zu überprüfenden Kategorien des Konzeptes *Kinder- und Jugendberatung*, *schulbezogene Hilfen*, sowie *Konfliktbewältigungsmaßnahmen* ausreichend informiert. Vorab werden jedoch die Begriffe *Soziale Arbeit* und *Schulsozialarbeit* für ein besseres Leseverständnis näher erklärt.

2.1 Begriffserklärung *Soziale Arbeit*

Die Soziale Arbeit ist in unserem Alltag immer mehr von enormer Bedeutung, da sich unsere Gesellschaft kulturell, als auch sozial nicht nur in der Entwicklung, sondern auch in einem stetigen Wandel befindet.

Soziale Arbeit ist die Profession, die aus der Verbindung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik hervorgegangen ist. Sie verbindet die Prävention und Lösung sozialer Problemlagen mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, die Menschen befähigen sollen, diese Problemlagen aktiv und als Subjekte ihres Lebens zu bewältigen (Ernst-Abbe-Hochschule Jena, 2001).

Die wichtigsten Praxisbereiche sind: Altenarbeit/Altenhilfe, Behindertenpädagogik, Drogen- und Suchthilfe, Familienhilfe, Frauenhilfe / Gleichstellung / Geschlechterforschung,

Gesundheitsberatung und Gesundheitsforschung, Kinder- und Jugendhilfe, Krankenhilfe, Migration/Interkulturelle Pädagogik, Obdachlosenhilfe, Rechtshilfe/Rechtsberatung, Sozialpolitik, Sozialpsychiatrie und der Strafvollzug/Straffälligenhilfe/Kriminologie (Oestreicher, 2015).

Ziel der Sozialen Arbeit ist es, einzelne Personen zu verantwortlichem Handeln und eigenständigen Entscheidungen zu befähigen, einen Ausgleich sozialer Defizite zu schaffen, als auch Problem- und Konfliktlösungen zu ermöglichen (Erler, 2010).

2.2 Begriffserklärung *Schulsozialarbeit*

Die Schulsozialarbeit ist ein professionelles sozialpädagogisches Angebot, welches durch Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule als eigenständiges Institut dauerhaft im Schulalltag vernetzt ist (Paschedag, 2012).

Somit wird deutlich, dass Schulsozialarbeit unter der rechtlichen Grundlage des KJHG des VIII Sozialgesetzbuches ein Aufgabenfeld der Jugendhilfe ist. Ziel ist es, die individuelle und soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen an Schulen zu fördern und die Aufgaben der Jugendhilfe nach §1 des KJHG unter den Anforderungen des Schulalltags umzusetzen. Tätigkeitsbereiche der Schulsozialarbeit sind unter anderem die Nachmittagsbetreuung in Schulen, sozialpädagogische Gruppenarbeit, Kinder und Jugendberatung, schulbezogene Hilfen, Konfliktbewältigung, Unterstützung beim Übergang zwischen Schule und Berufsleben, Mitwirkung am Schulprogramm und der Schulentwicklung, Elternarbeit und die Vernetzung im Gemeinwesen (Paschedag, 2012).

2.3 Schulsozialarbeit in Deutschland

Die institutionalisierte Schulsozialarbeit wurde in der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1971 aufgebaut und umfasste, dass Lehrer und Sozialpädagogen zusammen in der Schule tätig sind (Schermer, n.d.). Bereits in den 1970er Jahren waren sich Kommunen, freie und öffentliche Träger der Jugendhilfe einig, dass Schule Schulsozialarbeit braucht. Ein deutlicher Ausbau der Schulsozialarbeit wurde im Jahre 1990 sichtbar. In diesem Jahr führten diverse Entwicklungen dazu, dass sich Jugendhilfe und Schule annäherten. Angesichts der Jugendhilfe ist zu betonen, dass verschiedene Fachkonzepte einer offensiven und präventiven lebensweltorientierten Jugendhilfe entwickelt wurden. Dadurch stellte sich heraus, dass sowohl die rechtlichen Regelungen als auch die Kooperation mit der Schule zu einer verbesserten und intensiveren Fachdiskussion geführt hat. In Anbetracht der Schule kam es 1990 in Bezug auf außerschulische Partner und auch in Bezug auf die Jugendhilfe zu einer stärkeren Öffnung, was dazu beigetragen hat, dass der Austausch mit diesen Disziplinen auf einer professionellen Ebene stattfand (Speck, 2014, S. 2).

Schermer beschreibt angesichts des Ziels der Schulsozialarbeit, dass die im Kontext der Schule auftretenden Konflikte und Spannungen reduziert beziehungsweise vorgebeugt werden sollen. Eine andere Grundlage der Schulsozialarbeit in Deutschland richtet sich auch am Wohl des Schülers aus, wobei die ganzheitlichen Angebote der Schulsozialarbeit auch ebenso an Lehrkräfte, Eltern und das außerschulische Umfeld angesiedelt sind. Darüber hinaus soll die Schulsozialarbeit gewährleisten, bei aktuellen Problemstellungen, wie zum Beispiel Gewalt oder Drogengebrauch dem Klientel zu helfen und zu intervenieren (Schermer, n.d.). Die Schulsozialarbeit strebt in ihrer Arbeit folgende Punkte an:

- Die Vermittlung von Kompetenzen
- Die Erleichterung in Bezug auf den Umgang mit Schwierigkeiten und Belastungen
- Verbesserung von Problemlösefähigkeiten und Stressverarbeitung

- Hilfe zur Selbstkontrolle (Schermer, nd).

Da die Schulsozialarbeit in Deutschland historisch gesehen kein neues Arbeitsfeld der Jugendhilfe ist, sind die Ziele, Zielgruppen und Angebote bis heute enorm eng mit wechselnden Anforderungen und Erwartungen der Bildungs- und Sozialpolitik verbunden (Olk & Speck, 2009, S. 912). In den 1970er Jahren zum Beispiel verfolgten die Projekte der Schulsozialarbeit das Ziel, sozialpädagogische Hilfen für benachteiligte und integrationsgefährdete Schüler zu organisieren, sodass zum Beispiel die Bildungschancen für Kinder und auch Jugendliche aus sozial benachteiligten Schichten verbessert werden können. Mittlerweile kann man jedoch behaupten, dass sich trotz der eng verbundenen Anforderungen und Erwartungen von Schulsozialarbeit, das Spektrum an sozialpädagogischen Projekten und Handlungsstrategien in und im Umfeld der Schule in einem großen Umfang verbreitet. Heute wird die Schulsozialarbeit in Deutschland nicht mehr als Oberbegriff von Kooperationsansätzen von Schule und Jugendhilfe verwendet. Diese Begründung geht daraus hervor, dass neben der Kooperation von örtlicher Jugendhilfe und Schule und der Kooperation von Jugendarbeit und Schule, sich das Angebot der Jugendhilfe eigenständig gemacht hat, indem beispielsweise sozialpädagogische Fachkräfte auf einer verbindlichen und vereinbarten Basis, kontinuierlich an der Schule tätig sind. Hierbei arbeiten die Fachkräfte mit Lehrern zusammen, indem der Fokus von Schulsozialarbeitern insbesondere darauf gerichtet wird, dabei jugendspezifische Ziele, Methoden, Arbeitsprinzipien als auch diverse Angebote und Leistungen in die Schule einzubringen (Olk & Speck, 2009, S. 912f).

Die rechtliche Grundlage der Schulsozialarbeit basiert auf dem KJHG §11 und § 13, als auch auf speziellen vereinzelt Schulgesetzen der verschiedenen Bundesländer. Für die Schule am Bagno in Burgsteinfurt tritt das Schulgesetz Nordrhein-Westfalen (SchulG-NRW) in den Vordergrund, da sich die Schule im Kreis Steinfurt befindet. Das Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen beschreibt auch die Schulsozialarbeit, wobei unter dem § 58 das pädagogische und sozialpädagogische Personal beschrieben und geregelt ist. Die Schulsozialarbeit wurde in dem Zeitraum vom 29.03.2011 bis zum 31.12.2013 durch das Bildungs- und Teilhabepaket (BTP) finanziert (Rosarius & Ulrich, 2011). Die Bundesrepublik Deutschland möchte die Kommunen nun dazu auffordern, ihre Schulsozialarbeiter eigenständig zu finanzieren, was ihnen jedoch meist nicht möglich ist. Unter Umständen müssen sogar an manchen Schulen die Sozialarbeiter entlassen werden.

2.4 Schulsozialarbeit international

Auch in den USA ist der Bereich Schulsozialarbeit von Pädagogen abgedeckt. Genannt werden sie dort *Social Workers in School* (SWIS).

School Social Workers are trained mental health professionals with a degree in social work who provide services related to a person's social, emotional and life adjustment to school and/or society. School Social Workers are the link between the home, school and community in providing direct as well as indirect services to students, families and school personnel to promote and support students' academic and social success (School Social Work Association of America, 2010).

Dieses Zitat zeigt eine deutliche Übereinstimmung der Rolle eines Schulsozialarbeiters aus Deutschland mit der eines aus den USA stammenden Pädagogen. Dies lässt sich zum Beispiel darauf zurückführen, dass sich die Aufgabenbereiche ähneln.

Nicht nur die Beratung, sondern auch das Durchführen von Freizeitangeboten steht unter dem Punkt der Aufgabenbewältigung eines Social Workers in School, als auch die eines deutschen Sozialarbeiters. Darüber hinaus legen die Social Worker ihr Augenmerk nicht nur auf den Schüler, sondern sie nehmen Bezug auf das ganzheitliche familiäre System, wobei

unter diesem Punkt die systemische Arbeit gemeint ist. Natürlich wird in Deutschland im Bereich der Einzelfallhilfe ebenso das familiäre Umfeld ins Blickfeld der Arbeit genommen, jedoch steht dieser Aspekt nicht so sehr im Fokus, wie beispielsweise in den USA. Da jedoch das ganzheitliche System immer wichtiger für die Arbeit mit Schülern wird, könnte die systemische Arbeit in Zukunft noch relevanter für Schulsozialarbeiter in Deutschland werden. Das heißt, es besteht die Möglichkeit, dass Schulsozialarbeit in den kommenden Jahren noch vielfältiger und flexibler gestaltet wird und somit auch eine Entwicklung durchläuft. Zusammenfassend kann also die Rolle und Aufgabe eines aus den USA angestellten Social Workers mit drei Komponenten betrachtet werden:

1. „social work with individual children and their families
2. Development and implementation of group programmes
3. Community liaison and service coordination“ (Ministry of Social Development, 2014).

Das finnische Schulsystem hingegen, umfasst beispielsweise ein sogenanntes Unterstützungssystem, welches sich auf die Schülerfürsorge bezieht. In diesem Land gilt es als selbstverständlich, dass sich neben den Schulsozialarbeitern, auch die Lehrer, Schulärzte, Schulpsychologen und Beratungslehrer um die Schüler kümmern. Diese Art von Zusammenarbeit lässt sich auf multiprofessionelle Teams zurückführen. Laut der Definition wird unter multiperspektivischem Vorgehen die Betrachtungsweise verstanden, wonach sozialpädagogisches Handeln und der bewusste Perspektivenwechsel zwischen unterschiedlichen Bezugsrahmen erfordert wird. Das Vorgehen wird zum Beispiel damit verstanden die leistungs- und verfahrensrechtlichen, die pädagogischen, die therapeutischen und die fiskalischen Bezugsrahmen eines Jugendhilfe-Falles nicht miteinander zu vermengen, aber dennoch darauf zu achten, diese als wechselseitig füreinander relevante Größen zu behandeln (Galuske, 2001, S. 189). Der Grundstein dieser Zusammenarbeit mit den verschiedenen Berufsgruppen liegt darin, Entwicklungsprobleme der Schüler rechtzeitig zu erkennen und individuell auf den Schüler einzugehen. Ähnlich wie in Deutschland sind die Schulsozialarbeiter in Finnland auch dafür da, auf die vorhandene Probleme der Schüler einzugehen und diesen zu helfen.

„Die Schulbehörde der Stadt Helsinki geht davon aus, dass 20-30% der Lernenden in jeder Altersstufe im Laufe eines Schuljahres (einmalig, mehrfach oder dauerhaft) spezielle Unterstützung benötigen, z.B. aufgrund von Lernschwierigkeiten, psychischen oder sozialen Problemen“ (Langner, 2013).

2.5 Kinder- und Jugendberatung

Zum Konzept der Schulsozialarbeit der Schule am Bagno gehört unter anderem der Bereich der Kinder- und Jugendberatung, der sich in die drei Kategorien der *Klientenzentrierten Beratung*, der *Lösungsorientierten Beratung* und der *Systemischen Beratung* unterteilen lässt. Im Folgenden wird aus diesem Grund lediglich auf diese drei Formen der Beratung näher eingegangen, wobei den Verfassern durchaus bewusst ist, dass die Kinder- und Jugendberatung außerhalb des Bereiches Schule noch sehr viel mehr umfasst.

„Ursachen für die Beratungsbedürftigkeit sind lebenspraktische, soziale, seelische, körperliche und wirtschaftliche Schwierigkeiten. Beraten und Helfen sind einerseits allgemein menschliche Handlungen. Andererseits ist die Beratung neben Aktivitäten wie Erziehen, Betreuen, Organisieren, Intervenieren oder Beschaffen eine zentrale sozialpädagogische Berufstätigkeit“ (Lüssi, 1992, S. 392).

Außerhalb des Konzeptes der Schulsozialarbeit der Schule am Bagno kann aber auch im Freizeitbereich der Schüler eine Form von Kinder- und Jugendberatung stattfinden, die ebenso eng mit der Sozialpädagogik verknüpft ist. „Beratung und Sozialpädagogik haben

somit einen inneren Zusammenhang, auf den professionelles Handeln – und dazu gehört nach Habermas auch die Sprechhandlung – nicht verzichten kann“ (Pfeiffer, 2010). Allgemein lässt sich sagen, dass Kinder- und Jugendberatung auch im außerschulischen Kontext stattfindet, nämlich genau da, wo die Jugendlichen sich in ihrer Freizeit aufhalten, wie beispielsweise in Jugendzentren. Jedoch ist es wichtig, dass sich die Berater ihrer Funktion auch bewusst sind, um Fehler, wie die der Problemübergehung, zu vermeiden.

„Insbesondere die offene Jugendarbeit, die mobile Jugendarbeit und die nicht schulzentrierte Schulsozialarbeit bietet hier eine Fülle von Anknüpfungspunkten für „natürliche“ Beratungssituationen, die jedoch als solche bewusst wahrgenommen werden sollten“ (Pfeiffer, 2010, S. 2). Wichtig jedoch nicht nur für den Berater, sondern auch für den zu Beratenden zu wissen ist, dass Beratung auch Grenzen hat.

Sie ist kein Ersatz für längere Therapien oder Klinikaufenthalte, sie kann keine Ausbildungsplätze schaffen. Sie kann sich aber sozialpolitisch äußern und bei der Jugendhilfeplanung (§ 80 KJHG) Ressourcen anmahnen. Ihre vernetzende Kompetenz macht sie zu einem Angebot mit eigenem Stellenwert. Jugendberatung im Rahmen der offenen Jugendarbeit ist eine Brücke für Wege, die ohne sie nicht möglich wären (Pfeiffer, 2010, S. 12).

2.5.1 Klientenzentrierte Beratung

Im Bereich der *klientenzentrierten Beratung* bieten die Schulsozialarbeiter den Kindern und Jugendlichen eine Möglichkeit an, über ihre Sorgen, Ängste oder ihren Frust zu sprechen. Dabei liegt die Aufgabe des Beraters/Sozialarbeiters zunächst beim aktiven Zuhören, sodass der Klient die Möglichkeit bekommt, in Ruhe sein Anliegen zu erzählen. „Der Therapeut soll nicht direktiv in das Gespräch eingreifen, sondern eine Atmosphäre schaffen, welche geprägt ist von Wärme, Anteilnahme und Akzeptanz dem Patienten gegenüber“ (Rogers, 2000). Ebenso findet diese Gesprächstechnik immer in Form einer Reflexion statt, die dem Klienten seine Stärken und Fähigkeiten verdeutlichen sollen. „Die klientenzentrierte Gesprächsführung ermöglicht also dem Klienten durch eigenständige Selbstexploration, welche ebenfalls durch die nichtdirektive Grundhaltung des Therapeuten/des Gegenübers gefördert wird, zu einer höheren Selbstwahrnehmung und Reflexion seiner Gefühlswelt zu gelangen“ (Rogers, 2000). Die Verfasser machen selbst häufig die Erfahrung, dass es den Schülern wichtig ist, jemanden an seiner Seite zu haben, dem man sich anvertrauen kann, der einem zuhört und bei dem man verstanden wird. Somit ist die klientenzentrierte Beratung ein wichtiger Bestandteil der Schulsozialarbeit der Schule am Bagno. Ebenso ist es den Sozialarbeitern wichtig nach den drei Grundregeln nach Rogers zu arbeiten, um dem Schüler im Moment der Beratungssituation die volle Aufmerksamkeit zu schenken und dieser die Möglichkeit bekommt sich trotz einer vermutlich angespannten, unangenehmen Situation fallen zu lassen und zu öffnen. Gemeint sind hier folgende drei Aspekte:

„1. Empathie

Empathie bedeutet Einfühlungsvermögen. Indem ich mich in mein Gegenüber hineinversetze, fällt es mir leichter, seine Bedürfnisse zu erkennen und seine Gefühlsäußerungen zu verstehen.

2. Authentizität/Kongruenz

Hiermit ist „Echtheit“ gemeint. Es ist völlig nutzlos, ja sogar schädlich, sich in einer Deeskalationssituation zu verstellen, etwa Entschlossenheit und Mut vorzutäuschen, wenn Angst das wirklich dominierende Gefühl ist.

3. Akzeptanz/Wertschätzung

Auch wenn ich mit dem Verhalten meines Gegenübers nicht einverstanden bin, so akzeptiere ich ihn dennoch als Mensch und spreche ihm nicht seine „Vollwertigkeit“ ab“ (Bärsch & Rohde, 2012, S.41).

2.5.2 Lösungsorientierte Beratung

Die *Lösungsorientierte Beratung* wird von den Schulsozialarbeitern dann angewendet, wenn der Jugendliche in seinem Problem/Anliegen so sehr festgefahren ist, dass er selber keine Idee mehr hat, wie er dies lösen kann. Auch hier ist es zunächst die Aufgabe des Beraters aktiv zuzuhören, um sich ein Bild von dem Klienten und seinem Anliegen machen zu können. Anschließend werden diverse Interventionen angewendet, um dem Klienten so die Möglichkeit zu bieten, sich seine eigene Lösung zu konstruieren.

Dabei geht es darum, den Klient mit seinem ganzen Handlungspotential in Kontakt zu bringen, also auch mit solchen Fähigkeiten, Begabungen, Intentionen, Phantasien usw., von denen er bisher keinen Gebrauch gemacht hat. Dadurch wird er sich dann immer besser in der Lage sehen, geeignete Problemlösungsstrategien aus sich heraus zu entwickeln und selbst seinen Lösungsweg zu finden (Bamberger, 2005).

Wichtig ist, dass der Schüler sich seine eigenen Handlungsstrategien überlegt und keine Ratschläge für mögliche Lösungen vom Berater/Schulsozialarbeiter bekommt, da der Jugendliche selbst am besten weiß, welche Fähigkeiten er besitzt und welche Handlungsmuster er sich zutraut. Zudem besteht so die Möglichkeit, dass bei einem eventuell neu eintretendem Problem der Schüler in der Lage ist, sich seine eigene Lösung ohne Hilfe von außen zu definieren.

2.5.3 Systemische Beratung

Im Bereich der *systemischen Beratung* ist es die Aufgabe der Schulsozialarbeiter sich neben dem Schüler auch sein Netzwerk anzusehen. Wie unter Punkt 2.7 ausführlicher beschrieben wird, entstehen Konflikte und Probleme nicht immer nur bei einem selbst, sondern auch in anderen sozialen Systemen, wie zum Beispiel in der Schule mit Mitschülern oder Lehrern oder zu Hause mit den Eltern. Ähnlich wie bei der lösungsorientierten Beratung wird auch hier anschließend geschaut, welche Zukunftsperspektiven der Schüler sieht und wie er diese in Eigenregie erreichen kann.

Stattdessen kann ein Problem als Herausforderung gesehen werden, wodurch beim Betroffenen und den bedeutsamen Personen in seiner Umgebung neue Kräfte geweckt werden können – und auch geweckt werden wollen. Es wird von dem ausgegangen, was er selbst verändern will und was sich auch verändern lässt. Statt Resignation, Einengung und Selbstmitleid liegt der Schwerpunkt auf der Anerkennung bereits vorhandener Fähigkeiten, auf Zukunftsperspektive und Selbstbestimmung, auch bei scheinbar aussichtslosen Problemen (Systemische Gesellschaft, 2013).

Damit sich die Schüler von den Schulsozialarbeitern im Gespräch ernst genommen fühlen und merken, dass an ihrem Anliegen Anteil genommen wird, ist es in der systemischen Beratung ebenso enorm wichtig, wie in der klientenzentrierten Beratung, empathisch und wertschätzend zu agieren. Durch ständiges Nachfragen, durch das Bilden verschiedener Hypothesen und durch das Suchen nach Ressourcen und Möglichkeiten, zeigen die Sozialarbeiter Interesse und Neugier an dem Anliegen der Jugendlichen (von Schlippe & Schweitzer, 2012, S. 205 ff.).

2.6 Schulbezogene Hilfen

Wie bereits erwähnt, werden unter dem Begriff *schulbezogene Hilfen* zweierlei Aspekte verstanden. Zum einen ist damit die Aufarbeitung von Unterrichtsstörungen gemeint, zum anderen das Projekt 2. Chance. „Darunter sind individuelle Angebote zu verstehen, die gezielt benachteiligte, beeinträchtigte oder gefährdete Kinder und Jugendliche darin unterstützen, die Schule und ihre Anforderungen zu bewältigen“ (Paschedag, 2012).

Im Folgenden wird jedoch ausschließlich der Bereich *Unterrichtsstörungen* näher beschrieben, da das Projekt (2. Chance) lediglich von einigen wenigen Schülern wahrgenommen wird und sich aufgrund dessen die Befragung zu diesem Bereich als schwierig gestaltet hätte. Zusätzlich wird vermutet, dass hier keine effizienten Ergebnisse hätten erzielt werden können.

2.6.1 Aufarbeitung von Unterrichtsstörungen

Immer wieder kommt es vor, dass verschiedene Schüler aus den unterschiedlichsten Gründen den Unterricht stören und für das gemeinsame Fortsetzen nicht tragbar sind.

Für manche Schüler ist es nicht nur enorm anstrengend, sich mehrere Unterrichtsstunden lang zu konzentrieren, sondern sie stehen zusätzlich noch unter einem gewissen (gesellschaftlichen) Druck, in der Schule zu funktionieren und einen Schulabschluss zu absolvieren, mit dem man ohne Probleme in das Berufsleben übergehen kann. Eine noch größere Schwierigkeit stellt das Erreichen des Abschlusses dar, wenn die Schüler aus eher schwierigen sozialen Umfeldern stammen und keinerlei Rückhalt bekommen.

[...] One consequence is the extension of education and training while young people acquire the qualifications and skills that will enhance their employability. In accordance with the perspective of life span developmental psychology, this places particular pressure on those young people growing up in disadvantaged circumstances and lacking support, especially when attempting to negotiate the transition from school to work (Bynner & Parsons, 2002).

Lohmann definiert Unterrichtsstörungen als „Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen“ (Lohmann 2009, S. 14). Bei einer Unterrichtsstörung gilt zu schauen, aus welcher Intention heraus der Schüler handelt, das heißt, stört dieser, weil ihm gerade danach ist oder verbirgt sich vermutlich etwas anderes dahinter, wie beispielsweise Frust, der vielleicht durch eine Lernschwäche entstanden sein könnte?

Unterrichtstörungen lassen sich grob in Kategorien einordnen. [...] verbalem Störverhalten, mangelndem Lerneifer, motorischer Unruhe und aggressivem Verhalten. [...] Der Lehrer sucht die Probleme bei den Schülern, bei welchen wiederum psychologische Probleme als Grundlage für deren Handlungsweisen erkannt werden und somit auch diese nicht wirklich „Schuld“ an der Situation sind (Lohmann 2009, S. 15).

Da sich die Jugendlichen im Fall einer solchen Unterrichtsstörung nicht ohne Aufsicht außerhalb des Klassenraumes aufhalten dürfen, kommen sie zu den Schulsozialarbeitern der Schule am Bagno, die dann ein Gespräch mit den Schülern als Aufarbeitung der Störung führen. Hierbei wird die Trainingsraummethode nach dem Bielefelder Modell durchgeführt.

Das erste und wesentlichste Ziel des Programms besteht darin, die lernbereiten Schüler/innen zu schützen und ihnen entspannten, ungestörten und qualitativ guten Unterricht anzubieten. Das zweite Ziel des Programms besteht darin, häufig störenden Schüler/innen Hilfen anzubieten, die darauf ausgerichtet sind, daß sie ihr

Sozialverhalten verbessern und die notwendigen sozialen Schlüsselqualifikationen erwerben (Balke, n.d.).

Die Schüler bekommen somit die Möglichkeit ihr Fehlverhalten zu reflektieren und zu erklären, wie es dazu gekommen ist. Gemeinsam mit den Schulsozialarbeitern wird dann nach Methoden geschaut, die dem Schüler in Zukunft dabei helfen sollen, eine Unterrichtsstörung zu vermeiden. Wenn ein Schüler beispielsweise Konzentrationsprobleme hat und deshalb unruhig wird und mit seinem Verhalten den Rest der Klasse stört, kann er sich, um eine mögliche Methode zu nennen, mit einer *Time-Out-Karte* in Absprache mit den Lehrern eine kurze Auszeit nehmen. Diese kann so aussehen, dass er nur kurz einmal nach draußen geht, um frische Luft und neue Kraft zu bekommen, ein kurzes Gespräch mit den Schulsozialarbeitern führt oder sonstige Methoden anwendet, die ihm dabei verhelfen, sich wieder zu entspannen und den Rest der Stunde durchzuhalten.

2.7 Konfliktmanagement/Deeskalation

Im Bereich der Schulsozialarbeit kommt es immer wieder zur Konfliktbewältigung in den unterschiedlichsten Bereichen. Zum einen können die Schüler untereinander in Konflikte geraten, die ohne eine neutrale Person nicht mehr zu klären sind und somit die Schulsozialarbeiter als Schlichter zur Verfügung stehen. Zum zweiten können Konflikte zwischen den Kindern und Jugendlichen und den Lehrern entstehen, die sich vielleicht über einen längeren Zeitraum entwickelt haben und auch hier einer neutralen, objektiven Begleitung bedürfen. Zum anderen kommt es aber ebenso vor, dass die Schüler zu Hause in einem Konflikt mit ihren Eltern oder näherem Umfeld stehen, für dessen Umgang sie sich Rat bei der Schulsozialarbeit holen. „Das Wort Konflikt leitet sich vom Lateinischen *conflictus*, beziehungsweise dem dazugehörigen Verb *confligere* ab, was ins Deutsche übersetzt, zusammenprallen heißt. Aufeinander prallen können Meinungen, Motive, Ziele, grundsätzlich zwei Elemente, die anscheinend unvereinbar oder gegensätzlich sind“ (Krämer, 2005, S. 2). Konflikte beinhalten oft auch ein deeskalierendes Agieren seitens der Schulsozialarbeit, was den beteiligten Parteien dabei helfen soll, den Stress in kontrollierter Form abzubauen und die Ruhe zu bewahren. „Deeskalation ist das Gegenteil von Eskalation. Es bedeutet den stufenweisen Abbau von Gewalt, das Verhindern von schädigenden Konflikten und sich aufschaukelnden Prozessen“ (Bärsch & Rohde, 2012, S. 48). In der Schule am Bagno wird in Bezug auf das Konfliktmanagement/die Deeskalation nach bestimmten Modellen und Methoden gearbeitet. Jedoch steht die Arbeit mit einem speziellen Modell in dieser Einrichtung im Vordergrund und wird stetig eingesetzt. Hierbei handelt es sich um das Konflikteskalationsmodell nach Friedrich Glasl. Friedrich Glasl ist ein Konfliktforscher der sich in dem Fachgebiet Konfliktmanagement und Mediation spezialisierte. Aufgrund seiner vielen Erfahrungswerte und sein Wissen schrieb der Österreicher diverse Bücher, Gedichte, Geschichten und Hörspiele, die über das Fachgebiet Mediation und Konfliktmanagement handeln (Glasl, n.d.). Außerdem entwickelte Glasl das Konflikteskalationsmodell, sodass Konflikte seiner Auffassung nach besser analysiert und verstanden werden können. Überdies fand er heraus, dass Konflikte, die auf einer hohen Skala der Konflikteskalation angelangt sind, nicht mehr ohne Hilfe von außen gelöst werden können (Pavlik, 2014). Um in Bezug auf die Schulsozialarbeit der Schule am Bagno einen kleinen Überblick über das Vorgehen dieses Konflikteskalationsmodells zu gewährleisten, ist dies in der Anlage F zu finden.

3 Die Untersuchungsmethodik

Fortlaufend werden unter diesem Aspekt diverse Kategorien einer empirischen Sozialforschung beschrieben.

3.1 Die Forschungsstrategie

Im Folgenden wird die Forschungsstrategie unter den Aspekten der empirischen Sozialforschung, der Querschnittuntersuchung, als auch der quantitativen Forschung beschrieben

3.1.1 Empirische Sozialforschung

„Empirisch bedeutet direkt oder indirekt beobachtbar, messbar (operationalisierbar) und nicht-theoretisch“ (Schaffer, 2009, S. 29). Anhand der empirischen Sozialforschung wurden Fakten ersichtlich, die für die Zielerreichung beziehungsweise für die Beantwortung der Forschungsfrage notwendig sind. Aufgrund der Tatsache, dass diverse Schritte im Vorfeld geplant wurden, um ein Ergebnis zu bekommen, ist die empirische Sozialforschung ebenso für jeden nachvollziehbar. Anhand der Operationalisierung unter Punkt 1.5.1 und Punkt 1.6.1 stellt sich die Forschung somit als messbar und auch als empirisch dar. „**Operationalisieren** bedeutet, dass ich das Beobachtete auch tatsächlich messen kann, das heißt Indikatoren für das zu beobachtende Phänomen gefunden werden können“ (Schaffer, 2009, S. 29).

Die empirische Methodenlehre wird an der Mehrheit der Deutschen Fachhochschulen bislang nur gering vermittelt, weshalb fortlaufend drei Ebenen von Nutzen für Sozialpädagogen benannt werden, die die empirische Forschung nicht nur spannend, sondern auch hilfreich für die tägliche Arbeit machen sollen:

1. Problemstellungen, ohne bislang existierende Forschungsergebnisse in diesem Bereich werden anhand von Bachelor- oder Masterarbeiten behandelt und produzieren so neue empirische Daten. Dadurch besteht die Möglichkeit eines methodischen Zugangs, sowie das kritische Einschätzen von Ergebnissen, die vorteilhaft für die weitere Arbeit im sozialen Bereich sind.
2. Desweiteren ist das eigenständige Arbeiten an einer empirischen Forschung eine neue Herausforderung nicht nur für Studierende, sondern auch für Berufserfahrene.
3. Empirische Daten fließen häufig mit in Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse mit ein, was für den Sozialarbeiter bedeutet, dass er in diesem Bereich zumindest eine Basis an Grundwissen braucht, das „methodische Know-how“ (Schaffer, 2009, S. 7f.).

Gerade der erste, sowie der letzte Punkt sind im Falle der vorliegenden Bachelorarbeit nennenswert, da anhand der Forschungsergebnisse die Effektivität des aktuellen Konzepts der Schulsozialarbeit überprüft werden kann und mögliche Entscheidungen über eine Veränderung oder Anpassung getroffen werden können. Ebenso können die Verfasser aufgrund von Vorerfahrungen aus dem Studium ihr Basiswissen in Bezug auf die empirische Sozialforschung mit in die Datenerhebung einfließen lassen.

3.1.2 Eine Querschnittuntersuchung

Bei folgender Forschung handelt es sich um eine Querschnittuntersuchung, die sich nach Schaffer (2009) auf eine Momentaufnahme bezieht. Im Gegensatz zur Längsschnittuntersuchung, die einen Prozess, der mehrere Jahre andauern kann, darstellt, überprüft die Querschnittuntersuchung den aktuellen Stand (Schaffer, 2009, S.61f). Da im Rahmen der Bachelorarbeit ein bestimmtes Zeitfenster für die Erhebung von Daten vorgegeben ist, ist es ebenso nicht möglich eine Längsschnittuntersuchung durchzuführen. Ein weiterer Grund für eine Querschnittuntersuchung ist, dass das Interesse lediglich auf den aktuellen Bedarf der Kinder und Jugendlichen gerichtet ist. Zu benennen ist noch, dass das Ziel bei einer Querschnittuntersuchung entscheidend ist, da keine Trendaussagen über

Entwicklungen möglich sind. Dies lässt sich wie bereits oben erwähnt, darauf zurückführen, da sich eine Querschnittuntersuchung auf eine Momentaufnahme bezieht (Diekmann, 2002). Es ist durchaus wichtig, sich auch über die Grenzen einer Querschnittuntersuchung bewusst zu sein. Diesbezüglich kann aus dieser Forschungsarbeit entnommen werden, dass Querschnittuntersuchungen schlecht erklärt werden können, da kausale Zusammenhänge immer zeitliche Dimensionen haben (Seilbord & Brüggemann, n.d).

3.1.3 Eine quantitative Forschung

Im Rahmen der Bachelorarbeit ist eine quantitative Forschung durchgeführt worden. Anhand dieser sind Daten herausgekommen, die innerhalb kurzer Zeit zu einem hilfreichen Ergebnis und zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen haben.

„Vorab sei schon einmal festgehalten, dass *quantitative Methoden* in der Regel auf eine relativ große Stichprobe zielen und primär eine später *Quantifizierung der Erhebungsdaten* im Auge haben. Daraus folgt auch, dass die Erhebungsinstrumente weitgehend standardisiert sein müssen“ (Schaffer, 2009, S. 59). Charakteristisch für eine quantitative Sozialforschung ist eine deduktive Vorgehensweise. „Die Deduktion bezeichnet das logische Schließen vom Allgemeinen auf das Besondere und ist eine Lehrmethode, bei der von allgemeinen Gesetzen oder Regeln ausgegangen wird, die auf konkrete Fälle angewendet werden“ (Grüner, Georg & Kahl, 1982, S. 64).

Das Überprüfen von Theorien, die sich zur Formulierung allgemeingültiger Aussagen und Gesetzmäßigkeiten eignen, bilden das Ziel einer quantitativen Forschung (Bortz & Döring 2006, S. 301).

Im Bereich dieser Bachelorarbeit hat die quantitative Forschung in Form einer Befragung mit Hilfe eines weitestgehend standardisierten Fragebogens stattgefunden. Die Befragung stellt die am häufigsten angewendete Methode der empirischen Sozialforschung dar (Bortz & Döring, 2006, S. 236). Der Unterschied zwischen einer wissenschaftlichen Befragung und einer Befragung im Alltag ist der, dass im Bereich der Wissenschaft eine systematische Vorbereitung, Zielgerichtetheit und theoriegeleitete Kontrolle notwendig sind (Atteslander, 2008, S. 103f).

Die quantitative Sozialforschung hat den Vorteil einer hohen Objektivität und Vergleichbarkeit der Ergebnisse, da unter gleichen Bedingungen die Daten der Probanden erhoben werden (zum Beispiel dasselbe Forschungsinstrument). Im Gegensatz zu einer qualitativen Forschung zeigen die Ergebnisse einer quantitativen Forschung durch eine relativ große Stichprobe zudem eine höhere Validität und Repräsentativität. Ebenso als Vorteil zu erwähnen sind die zeitnahe und kostengünstige Möglichkeit der Datenerhebung.

Zuletzt wird nochmal ein Ablauf einer möglichen quantitativen Datenerhebung vorgestellt, der sich in diesem Fall ebenso zugetragen hat.

Ein wichtiges idealtypisches Merkmal besteht hingegen darin, dass die Forscherin sich im Vorfeld der Datenerhebung überlegt, was sie wissen möchte, darauf aufbauend, das Konzept für die Datenerhebung erstellt und die Daten schließlich nach den zuvor aufgestellten konkreten Fragen oder Hypothesen auswertet (Burzan, 2008).

Auch dieser Schritt ist bereits erfolgt. Anhand des Forschungsplans haben die Studierenden ein Thema erarbeitet, anschließend hierfür den Fragebogen erstellt, um an Ergebnisse zu gelangen und diese im Anschluss an die Datenerhebung ausgewertet.

3.2 Die Forschungsart und das Forschungsdesign

Die durchgeführte Forschung ist im Bereich der anwendungsorientierten empirischen Sozialforschung anzusiedeln. Nicht nur die Umsetzung der drei Teilbereiche in die Praxis,

sondern auch die praxisorientierte Ausrichtung der Befragung begründet die Entscheidung für eine Anwendungsforschung. Ein soziales Problem oder eine soziale Maßnahme, die es noch zu erforschen gilt, sind ebenso Aspekte, die für solch eine Forschung sprechen. Im Bereich dieser Forschung besteht das Problem darin, dass nach einem Konzept gearbeitet wird, was möglicherweise nicht mehr den aktuellen Bedürfnissen der Jugendlichen angepasst ist, da die Ausrichtung sich bereits im vierten Jahr befindet.

Nach Verschuren und Doorewaard (2000) wurde im Bereich des Forschungsdesigns mittels einer praxisorientierten Evaluationsforschung geforscht.

Evaluieren heißt ganz allgemein auswerten, bewerten und damit zugleich auch empfehlen, beraten und bei der Entscheidungsfindung unterstützen. Dies geschieht auf der Grundlage von Informationen, die mit den Methoden der empirischen Sozialforschung gesammelt und interpretiert werden. Als anwendungsorientierte Forschung will die Evaluationsforschung zuverlässige Daten und Informationen liefern, um die Beurteilung von Programmen und Projekten in Bildungs-, Gesundheits-, und Sozialwesen zu ermöglichen (Heiner, 1996, S.20).

Wie bereits erwähnt, wird die Evaluation damit begründet, dass sich das Konzept der Schulsozialarbeit der Schule am Bagno bereits im vierten Jahr in der Umsetzung befindet und aufgrund dessen nicht mehr sichergestellt werden kann, dass eine gewisse Effektivität der drei zu überprüfenden Teilbereiche gegeben ist. Laut Heiner (1996) dienen Evaluationen der Überprüfung von Qualitätssicherung, Qualitätsstandards sowie dem Qualitätsmanagement.

3.3 Die Forschungsmethode

Vorab ist zu erwähnen, dass unter der Forschungsmethode auch Bezug zu den ethischen Überlegungen in Verbindung mit der Forschung genommen wird, da dieser Aspekt insbesondere auf den Umgang mit Probanden abzielt.

Unter dem Aspekt der Methode fallen zudem die erhobenen Daten, die Population, die Stichprobe und die jeweiligen Gütekriterien. Wichtig ist zu erläutern, dass bei dieser Bearbeitung auch die Teilfragen gemeint sind. Doch aufgrund der reduzierten Vorgabe der Seitenanzahl, bezieht sich bei diesem Punkt die Methode als solche auf die Gesamtheit der Forschungsfrage. Es wird jedoch stetig im Hintergrund erkennbar, dass auch die Teilfragen wichtige Fundamente für die Erfassung der Forschungsmethode sind.

Als Methode wurde die vollstandardisierte schriftliche Befragung verwendet, die auch als einziges Instrument innerhalb der Untersuchung benutzt wurde und der quantitativen Ausrichtung zuzuordnen ist. Durch eine vorher festgelegte Reihenfolge der Fragen, als auch der Antwortmöglichkeiten, gilt dieses Instrument als starr (Schaffer, 2009). In Bezug auf den Forschungsbereich wurde ein hohes Maß an theoretischem Vorwissen vorausgesetzt, um Verzerrungen und dem Verlust von Informationen vorzubeugen (Schaffer, 2009). In diesem Fall ist zu erwähnen, dass durch vorherige Seminareinheiten im Studium, wie zum Beispiel die der verschiedenen Beratungstechniken, als auch das Thema *Konfliktbewältigung* in Form der Thementage abgedeckt wurde, theoretisches Vorwissen in diesen Bereichen, als auch im Bereich der empirischen Sozialforschung vorhanden ist. Da die „zentralen Untersuchungsfragen quantitativer Studien (...) der Testung von Hypothesen [dienen]“, handelt es sich bei der Forschung um eine deduktive Vorgehensweise (Schaffer, 2009, S.59). Da erfahrungsgemäß bei den Teilnehmern bereits nach kürzester Zeit Konzentrationsschwächen aufkommen können und somit eine andere Forschungsmethode nicht in Frage gekommen wäre, spricht auch dieses Argument für die Methode der schriftlichen Befragung, da diese einfach zu handhaben und zeitlich von kurzer Dauer ist.

3.3.1 Ausführungen zur Stichprobe und Gütekriterien

Um einen Einblick auf die erhobenen Daten zu gewährleisten, wird erläutert, dass eine Statistik von dem Schuljahr 2014/2015 ergeben hat, dass es in Deutschland insgesamt 507.528 Schüler gibt, die eine Hauptschule besuchen (Statista, 2015).

Aufgrund der quantitativen Forschung, wurde aus dem oben erwähnten Wert zunächst die Population bestimmt, was bedeutet, dass über die Grundgesamtheit aller Individuen oder Objekte eine Aussage getroffen werden soll (Kauermann & Küchenhoff, 2011). Um fortführend einen Stichprobenumfang erzielen zu können, muss man vorab folgende Schritte befolgen, um einen exakten Wert zu erzielen, nämlich die Steuerung der Variablen und den Anteil des interessierenden Merkmals in der Stichprobe. Laut Schaffer (2009) hat in Bezug auf die Stichprobe eine Zufallsauswahl stattgefunden, da alle Schüler der Schule am Bagno an der Umfrage teilgenommen haben und nicht bestimmte Personen im Vorfeld ausgewählt wurden, die möglicherweise das Ergebnis hätten beeinflussen könnten.

In Anbetracht der Tatsache, dass zu dieser Forschung in der Schule am Bagno bislang keine Voruntersuchungen durchgeführt wurden, beträgt in diesem Fall die Standardeinstellung 50 % (Euler, n.d). Auch die Irrtumswahrscheinlichkeit hat bei der Stichproberechnung einen hohen Stellenwert. Die Irrtumswahrscheinlichkeit ist die maximale Abweichung vom wahren Wert, der noch toleriert wird. Aufgrund dessen, dass ein niedriger Stichprobenfehler eine größere Stichprobe benötigt, ist der Wert angesichts der Irrtumswahrscheinlichkeit 10%

(Bauinfoconsult, n.d). Ein tolerierbarer Wert, der die Stichprobe höchstens umfassen darf, wurde in der vorliegenden Arbeit auf 3 % gesetzt. Die Berechnung des Stichprobenumfangs hat in dem Fall ergeben, dass im Bereich der Forschung an der Hauptschule am Bagno eine empfohlene Stichprobengröße bei 303 liegt (Euler, n.d). Im Vergleich zu der Befragung der Schüler an der Hauptschule am Bagno lässt sich sagen, dass es sich hierbei um eine Schüleranzahl von 337 Schülern handelt. Teilgenommen haben letztendlich 305 Schüler, was einen Prozentsatz von 91% ausmacht und somit auf eine sehr große Stichprobe verweist.

Um einen Einblick in die beschriebenen Prozentzahlen und die Berechnung zu gewährleisten, befindet sich in der Anlage B dazu eine Tabelle. Anzumerken ist noch, dass es möglich war, die Berechnung der Stichprobengröße durch das Internet herauszufinden.

Abschließend werden sowohl die verschiedenen Gütekriterien vorgestellt, als auch was bei der Anwendung dieser überhaupt gemeint ist. „Die Anwendung der klassischen Gütekriterien aus der quantitativen Forschung (Objektivität, Reliabilität, Validität) auf qualitative Forschung wird weitgehend zurückgewiesen. Begründet wird dies mit den Besonderheiten des qualitativ-methodischen Vorgehens, den ihnen zugrunde liegenden erkenntnistheoretischen Positionen sowie ethischen als auch forschungspraktischen Aspekten“ (Mey, Vock & Rüppel, n.d). Die Objektivität beschreibt das Ausmaß, in dem ein Untersuchungsergebnis in Durchführung, Auswertung und Interpretation von dem Untersuchenden nicht beeinflusst werden kann (Henning, 2010). In Verbindung zu der Forschung kann zu der Objektivität gesagt werden, dass es durchaus Wahrscheinlich sein kann, dass wenn auf diesem Gebiet noch andere Experten forschen würden, eine andere Auswertung und Interpretation, verschiedene Ergebnisse erzielen würden. Dies forderte deshalb bei den Forscherinnen

Durchführungsobjektivität an, sodass das Untersuchungsergebnis von den Anwenderinnen unbeeinflusst blieb. Auch die Interpretationsobjektivität fordert einen wichtigen Stellenwert, da zum Beispiel individuelle Deutungen nicht mit in die Interpretation eines Ergebnisses einfließen dürfen (Henning, 2010). Gerade deshalb war es bei dieser Forschungsmethode enorm wichtig, sich sowohl bei der Formulierung der Hauptforschungsfrage, als auch bei den Teilfragen, darüber bewusst zu sein, wie man diese aufstellt. Denn ist man als empirischer Sozialforscher nicht dazu in der Lage das Gütekriterium *Objektivität* in seiner Arbeitshaltung zu festigen, so kann es mit großer Wahrscheinlichkeit sein, ein falsches Ergebnis zu erzielen.

Um weiterhin auch die *Reliabilität* mit dieser Forschung in Verbindung zu bringen, ist zu erwähnen, dass die Reliabilität eines Messinstrumentes ein Maß für die Reproduzierbarkeit von Messergebnissen ist (Diekmann, 2007). Aufgrund der quantitativen Forschung ist der Fall gegeben, dass das Forschungsinstrument objektiv gemessen hat. Dies kann bedeuten, dass mehrere Forscher zu den gleichen Ergebnissen gelangen, dies aber trotzdem nicht gleichzeitig reliabel sein muss. Reliabel bedeutet im diesem Fall, dass die Forschung für vergleichbare Personengruppen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten, bei identischen Umweltbedingungen, ähnliche oder gleiche Messwerte erzielen können (Diekmann, 2007). Diese Standpunkte hätten auch bei dieser Forschung diverse Probleme mit sich bringen können. Da die Reliabilität als ein statistischer Zusammenhang zwischen den Messwerten berechnet werden kann, musste für die Forschung an der Schule am Bagno gesichert sein, dass die zu messende Variable ihre Ausprägung nicht aufgrund eines systematischen Einfluss verändert (Diekmann, 2007). Diese Variable wurde bereits unter dem Aspekt der Stichprobe deutlich gemacht. Aufgrund, dass zu diesem Forschungsbereich zuvor keine wissenschaftlichen Forschungen durchgeführt wurden, war es nicht möglich, eine vorher/ nachher Messung durchzuführen. Deshalb wären in dem Fall unterschiedliche Messungen kein Indikator für mangelnde Zuverlässigkeit, sondern insbesondere ein Hinweis auf die Einflussgrößen (Diekmann, 2007). Das letzte Gütekriterium ist die *Validität*, worunter verstanden wird, dass das Messinstrument misst, was es messen soll (Schnell, Hill & Esser, 2005). Angesichts der Tatsache, dass es bei dem Kriterium *Validität* verschiedene diverse Unterschiede gibt, wird erläutert, dass es sich bei der vorliegenden Studie um eine Inhaltsvalidität handelt. Dies hat zu bedeuten, dass alle relevanten Aspekte/Dimensionen des Konzepts der Schulsozialarbeit, die gemessen wurden, auch tatsächlich gemessen werden sollten (Schnell, Hill & Esser, 2005).

3.3.2 Ethische Überlegungen

Unter diesem Aspekt soll in Bezug zur Forschung zunächst einmal die Überlegung zur Wahrung der Ethik thematisiert werden. An erster Stelle haben sich die Verfasser bereits vor der Forschungsdurchführung mit dem Thema Datenschutz befasst. Deshalb wurden die Befragten im Vorfeld ausreichend über den Forschungsanlass, sowie den Forschungszweck informiert. Da es sich ausschließlich um minderjährige Probanden handelt, wurde im Vorfeld eine Einverständniserklärung an die Eltern ausgeteilt, sowie die Zusage der Schulleitung der Schule am Bagno eingeholt. Somit wurde den Befragten gegenüber eine Haltung von Wertschätzung vermittelt, was ebenso den Zweck hatte, eine vertrauensvolle Basis herzustellen. Ferner war es für die Befragung ein bedeutsamer Aspekt, die Probanden darauf hinzuweisen, dass die Zusicherung der Anonymität der Befragung selbstverständlich gegeben ist. Dadurch wurde den Befragten ebenso gezeigt, dass ein sensibler Umgang mit ihren Daten gesichert ist. Außerdem wurde den Probanden die Erklärung abgegeben, dass ihre Daten für die Forschung ausnahmslos für diese Arbeit eingesetzt werden und nicht an andere Personen weitergegeben werden. Bei der Anfertigung des Fragebogens haben die Verfasser stark darauf geachtet, keine personenbezogenen Fragen oder Daten zu erfordern. Mit großer Selbstverständlichkeit haben die Studierenden den Befragten die Variante eingeräumt, die Ergebnisse der Forschungsdaten einzufordern. Damit wird auch ein Aspekt angesprochen, welcher sich mit der Entscheidungsfreiheit vergleichen lässt, da der Betroffene Art und Umfang der Verarbeitung, der persönlichen Daten selbst mitbestimmt.

Denn es wird festgehalten, dass keine Verarbeitung unter Ausnutzung einer pauschalen Einwilligung hinter dem Rücken des Betroffenen, ohne oder gegen seinen Willen erfolgen darf. Damit der Betroffene wirksam in die Verarbeitung seiner Daten einwilligen kann, ist er nicht nur über die Erhebung, sondern auch über jeden weiteren

beabsichtigten Verarbeitungszweck konkret zu informieren. So kann er die Folgen seiner Einwilligung absehen (Metschke & Wellbrock, 2002, S. 25).

Abschließend war ein durchaus wichtiger Punkt, den Befragten die Gelegenheit zu geben, ihre Kritik, Wünsche oder Anregungen an die Arbeit der Sozialarbeiter zu äußern. Auch durch diese Handhabung zeigte man den Befragten gegenüber ein hohes Maß an Wertschätzung, da man nicht nur auf die Ergebnisse zählt, sondern auch die Meinungen der Probanden als durchaus wichtig empfindet, da diese ja ein großes Stück zu der Forschung beitragen

3.4 Das Forschungsinstrument

Anhand der vorangegangenen Abschnitte wird deutlich, weshalb für diese Forschung ein weitestgehend vollstandardisierter Fragebogen gewählt wurde. Zudem wird hieraus ersichtlich, dass die Antworten standardisiert in Kategorien zusammengefasst wurden und so ihre Vergleichbarkeit gewährleistet war (Steinert & Thiele, 2000, S.108). Die Befragung hat nicht nur wegen der hohen Schüleranzahl mit Hilfe eines Online Fragebogens stattgefunden, sondern auch, da dieser aufgrund der begrenzten Zeit einfacher auszuwerten ist. Außerdem wirbt die Seite der Onlinebefragung damit, dass die einfache und intuitive Benutzeroberfläche die Erstellung eines einfachen und unkomplizierten Fragebogens erlaubt (Marbot, 2015). Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Forschungsmethode, als auch des Instruments ist die Fragetechnik, die sich in diesem Fall als weitestgehend geschlossen darstellt und die Schüler diese, bis auf wenige Ausnahmen, lediglich ankreuzen mussten. Wie bereits erwähnt, war es hier wichtig auf die Einfachheit der Fragen zu achten, damit die Zielgruppe die Fragen versteht und vollständig beantworten konnte. Missverständnissen durch zu lange und abstrakte Fragen galt es vorzubeugen. Zudem gilt die Befragung mit Fragebögen laut Schaffer (2009), sowie Steinert & Thiele (2000) als typisch quantitative Methode im Bereich der empirischen Sozialforschung.

Das Layout, die Anordnung der Fragen, als auch die Formulierungen werden bei der Anfertigung des Fragebogens mit berücksichtigt. Seriosität, leichte Handhabbarkeit, sowie die Wichtigkeit soll mit dem ersten Eindruck des Fragebogens vermittelt werden (Schaffer, 2009.). Anhand der Forschung ließen sich bei der Datenerhebung Zahlen zu bestimmten Fakten erschließen, die im Hinblick auf die Überprüfung bedeutsam und bei der Erreichung des Forschungsziels hilfreich sein können.

Die vorhandenen Fragen im Fragebogen bauten nicht nur inhaltlich aufeinander auf, sondern waren selbstverständlich mit dem Forschungsthema verknüpft. In Bezug auf die drei zu überprüfenden Teilbereiche arbeitet der Fragebogen verschiedene Teilaspekte ab. Neben den quantitativen Fragen kamen zusätzlich auch zum Teil qualitative Fragen im Fragebogen vor. Beispielsweise mussten die Schüler dann nicht die Antwort ankreuzen, sondern eigenständig etwas aufschreiben. „Qualitatives und quantitatives Denken sind in der Regel in jedem Forschungsprozess enthalten“ (Mayring, 2002, S.19).

In Bezug auf die Forschung bot diese Verknüpfung den Teilnehmern die Möglichkeit, eigene Gedanken und Vorstellungen zu definieren und mit einzubringen. Ein hoher Anteil an theoretischem Wissen über den Forschungsbereich war zudem Voraussetzung bei der Konstruktion eines Fragebogens. Um jedoch zu vermeiden, dass wichtige Informationen verloren gehen, war es wichtig, einen Fragebogen zu erstellen, der bis auf die erwähnten qualitativen Fragen, weitestgehend standardisiert ist.

Der Fragebogen orientiert sich an den Vorgaben nach Schaffer (2009) und sollte genau das erfassen, was es zu untersuchen galt. Durch das Abfragen von Daten bestand die Möglichkeit einer Auszählung. Die quantitativen, geschlossenen Fragen sollten von den Schülern angekreuzt werden, was wiederum aufgrund der Einfachheit vermutlich die Motivation der Jugendlichen gesteigert hat. Geboten wurden geschlossene Fragen mit *Ja/ Nein*-Antworten,

Skalierungsfragen, die die Zufriedenheit der Schüler auf bestimmte Bereiche erfragen sollten, als auch Fragen, die zeigen, wie oft die Angebote der Schulsozialarbeit wahrgenommen werden.

Durchgeführt wurde die Befragung innerhalb des Unterrichtes, da hier eine Übersicht über die Teilnehmer und einzelnen Jahrgangsstufen gewährleistet wurde.

Vorab war es wichtig, den Jugendlichen Anonymität zuzusichern, das heißt, bevor der Fragebogen ausgeteilt wurde, wurde ausdrücklich erwähnt, dass die Schüler ihre Teilnahme nicht namentlich nennen müssen. Ebenso wurde dies noch einmal in der Einleitung des Fragebogens auf der ersten Seite aufgefasst. Um die Jugendlichen direkt anzusprechen und in das Thema mit einzubeziehen, wurde sie im gesamten Fragebogen mit der Du-Form angesprochen. Die einleitenden Sätze sollten ebenso daran erinnern, den Fragebogen vollständig und wahrheitsgemäß auszufüllen.

Um auch eine rechtliche Sicherheit bei der Befragung Minderjähriger zu gewährleisten, wurde im Vorfeld ein Informationsschreiben an die Eltern herausgegeben und auch eine Einverständniserklärung von der Schulleitung unterzeichnet. Laut dem Berufsverband Deutscher Markt- und Sozialforschung e.V. (2006) reicht die Genehmigung der Schulleitung aus, um im Rahmen des Schulunterrichtes eine Befragung bei Schülern unter 18 Jahren durchführen zu dürfen. Eine Einverständniserklärung ist nur dann erforderlich, wenn Daten der Schüler und Schülerinnen weitergegeben werden, was auf diese Umfrage jedoch nicht zutrifft, da diese anonym abläuft.

Die Forschung hat im Rahmen einer Teilerhebung stattgefunden, da lediglich alle Schulklassen der Schule am Bagno an der Befragung teilgenommen haben und nicht alle Hauptschüler deutschlandweit. Das heißt, dass mit dieser Forschung ausschließlich eine Stichprobe einer Grundgesamtheit überprüft wurde. Der vollständige weitestgehend standardisierte Fragebogen ist in der Anlage A zu finden.

4 Die Untersuchungsergebnisse

Nachdem die anwendungsorientierte empirische Sozialforschung durchgeführt wurde, gilt es die erhobenen Daten auszuwerten und zu interpretieren. Anhand der Ergebnisse lässt sich nicht nur die Hauptforschungsfrage inklusive der Teilfragen beantworten, sondern es besteht ebenso die Möglichkeit das Konzept der Hauptschule am Bagno auf Effektivität zu überprüfen, welches das Hauptziel der Forschung darstellt. Vorab wird jedoch die Methode vorgestellt, anhand derer die Ergebnisse im weiteren Verlauf analysiert werden.

4.1 Die Methoden zur Analyse erfasster Daten

Unter diesem Aspekt wird der Umgang mit den erfassten Daten durch den Fragebogen vorgestellt.

Bei der Auswertung der Daten haben sich die Verfasserinnen für unterschiedliche Methoden entschieden. Um vorab eine grobe Übersicht über die Ergebnisse zu bekommen, wurden mittels einer Online-Version des Portals *UmfrageOnline* zwölf Fragebögen erstellt und ausgewertet. Hier gilt es zu erwähnen, dass für jede Stufe (von Klasse 5-10) zwei Fragebögen erstellt wurden, einmal für die männlichen Teilnehmer und einmal für die weiblichen (= insgesamt 12 Fragebögen), um so genau detaillierte Ergebnisse über die einzelnen Teilaspekte bezüglich des Alters beziehungsweise der Klasse, sowie des Geschlechts zu gewinnen. Um die zunächst lediglich ausgezählten gewonnenen Ergebnisse aber noch konkreter auf einen Blick zusammenzufassen und auch die relative Häufigkeit (%) bestimmen zu können, haben die Forscherinnen als weitere Methode die Häufigkeitstabelle als Form der Auswertung gewählt,

wobei es mehrere Möglichkeiten für eine Darstellung gibt. Anhand einer deskriptiven Statistik erfolgt durch die Tabellen nun „die einfachste Form der Darstellung“ (Schaffer, 2009, S. 180). Diese Form der Statistik „hat zum Ziel, die wesentlichen Eigenheiten eines Untersuchungsgegenstandes zusammenzufassen und in wenigen Maßzahlen bzw. Diagrammen klar und verständlich zu beschreiben“ (Ebermann, n.d., S.5). Vorab ist wichtig zu wissen, dass jede Präsentation von Ergebnissen Vor- und Nachteile beinhaltet. „Diagramme sind den Tabellen optisch und psychologisch überlegen, weil sie sich dem Auge sofort einprägen und meist einen bleibenderen Eindruck hinterlassen als das nüchterne Zahlenwerk einer Tabelle. Andererseits bedeuten Diagramme meist auch einen gewissen Informations- da Genauigkeitsverlust“ (Schaffer, 2009, S.181). Um möglichen Nachteilen entgegenzuwirken, haben die Verfasserinnen beide Formen der Darstellung gewählt, die tabellarische, die sich in der Anlage B befindet, als auch die diagrammatische, die jeweils den Abschnitten in der Analyse zugeordnet sind.

Anhand der tabellarischen Präsentation werden sich also Ergebnisse erhofft, die genauen und detaillierten Aufschluss über die Daten geben. Die Diagramme stellen die Details noch einmal bildlich dar.

Um ebenso den analytischen Umgang mit den Daten zu erwähnen, wird überleitend an dieser Stelle beschrieben, welche diversen Möglichkeiten es gibt, um die Ergebnisse für die Beantwortung der Forschungsfrage zu nutzen. Im Vorfeld ist es nennenswert, dass alle Begriffe vollständig beschrieben werden, im weiteren Verlauf der Arbeit unter Punkt 4.2 und 4.3 jedoch nur konkret diejenigen vorgestellt werden, die für die Ergebnisinterpretation wichtig und interessant sind. In der Anlage C sind jedoch zu jeder Frage aus dem Fragebogen die genauen Messwerte ausführlich zu finden.

Um in speziellen Fällen das arithmetische Mittel beziehungsweise den Durchschnitt von bestimmten Anzahlen errechnen zu können, werden die Messwerte zusammengezählt und durch die Anzahl der Teilnehmer/Fälle geteilt (Schaffer, 2009, S.182). Diese Werte sind dann interessant, wenn bereits einzelne Messungen Hinweise für die Beantwortung der Haupt- oder Teilforschungsfrage liefern. Laut Schaffer (2009) gibt es in bestimmten Fällen jedoch auch die so genannten *Ausreißer-Werte*, die den Durchschnittswert verzerren können und bei denen anstelle des arithmetischen Mittels besser der Median berechnet werden kann, um Aufschluss zu geben. Der Median ist dann der Wert, der sich mittig befindet, nachdem alle anderen Werte aufsteigend sortiert wurden (Schaffer, 2009, S. 183). Dieser Prozess erschließt sich somit erst während des Auswertungsverfahrens und bietet eine Alternative zur Errechnung des Durchschnitts.

Ebenfalls interessante Erkenntnisse können die Varianz und die Standardabweichung liefern. Hiermit ist die mittlere Abweichung der Messwerte vom Mittelwert gemeint (Schaffer, 2009, S. 193). Diese Berechnungen bieten somit die Möglichkeit, Abweichungen aufzuzeigen, die Anhand des Medians und auch des Durchschnittes nicht erkennbar werden.

Abschließend ist noch die Berechnung der Korrelation oder auch des Korrelationskoeffizienten von hoher Bedeutung. Es „finden sich häufig Hypothesen, in denen ein Zusammenhang zwischen zwei Variablen angenommen wird, ohne dass ein direkter Einfluss der einen Variable auf die andere vorhergesagt wird“ (Schaffer, 2009, S. 184).

4.2 Darstellung der Ergebnisse

Insgesamt haben 305 von 337 Schülern an der Befragung teilgenommen, wobei erwähnenswert ist, dass auch alle 305 Fragebögen ordnungsgemäß ausgefüllt wurden und somit gültig sind. Folglich werden anhand der Angaben der Schüler die Ergebnisse beschrieben, wobei vorab gesagt werden muss, dass aufgrund der besseren Lesbarkeit auf die

Ausschreibung diverser Zahlen verzichtet wurde. Die jeweils beschriebenen Prozentzahlen sollen noch exakter verdeutlichen, welche Unterschiede es zwischen den Geschlechtern und den einzelnen Klassen gibt. Detaillierten Aufschluss bieten die vollständigen Ergebnistabellen in der Anlage B.

Anhand von Teilabschnitten, die die unterschiedlichen Fragen im Fragebogen widerspiegeln sollen, werden die Ergebnisse präsentiert. Bei interessanten Daten wird jeweils unter der Beschreibung ein Diagramm vorgestellt.

Geschlecht / Jahrgang

Bei der Befragung zum Geschlecht kam heraus, dass insgesamt 156 (51%) männliche Schüler und 149 (49%) weibliche Schüler an der Umfrage teilgenommen haben. Die Anzahl der männlichen Probanden ist also insgesamt etwas größer, als die der weiblichen, jedoch ist anhand der Prozentzahl zu erkennen, dass dieser Unterschied nicht signifikant ist.

Erwähnenswert ist, dass sich insgesamt in der Erprobungs- und Unterstufe (Klasse 5-7) mehr Jungen befinden und ab Klasse 8 die Anzahl der Mädchen höher ist. In Klasse 10 ist der Wert sogar nahezu ausgeglichen. Von insgesamt 42 Schülern haben hier 20 männliche (48%) und 22 weibliche (52%) Schüler teilgenommen.

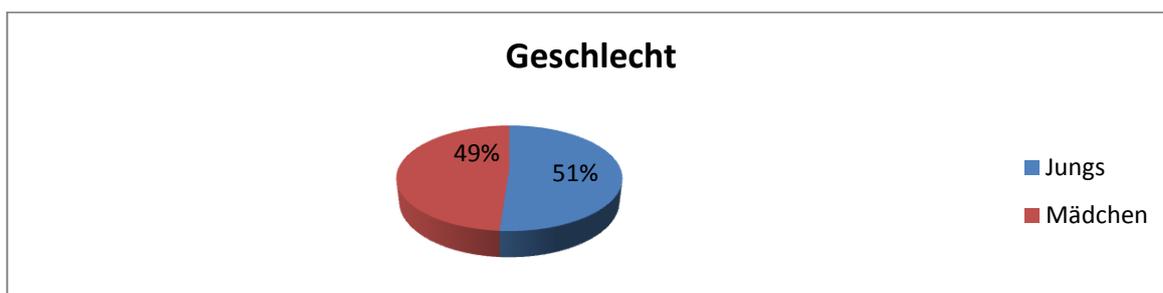


Abbildung 1: Geschlechterverteilung der Jahrgangstufen

Bekanntheitsgrad der Schulsozialarbeit

Von insgesamt 156 männlichen Teilnehmern kennen 151 (97%) die Schulsozialarbeiter an der Schule am Bagno, was die große Mehrheit umfasst. In jedem Jahrgang gibt es einen Schüler, der die Pädagogen nicht kennt. Lediglich in Klasse sechs sind die Sozialpädagogen allen bekannt. Insgesamt lässt sich also sagen, dass die Schulsozialarbeiter bei den männlichen Teilnehmern (bis auf 3%) weitestgehend bekannt sind.

Unter den weiblichen Teilnehmern befinden sich hingegen insgesamt 9 Schülerinnen (6%), denen die Schulsozialarbeiter nicht bekannt sind, wobei diese auf die Stufen fünf, sechs, sieben und neun aufgeteilt sind. Der Umkehrschluss daraus ist, dass aber auch hier ein Großteil der Teilnehmerinnen, nämlich 140 (94%) weiß, wer die Aufgabe der Schulsozialarbeit ausübt und in den Stufen acht und zehn alle Schülerinnen die Pädagogen kennen.

Zusammen sind es 95% aller Teilnehmer, die die Sozialarbeiter kennen.

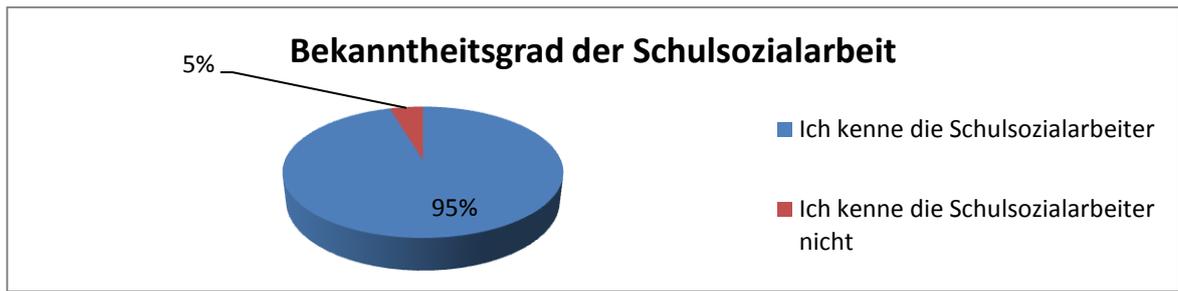


Abbildung 2: Bekanntheitsgrad der Schulsozialarbeit

Annahme des Beratungsangebotes

Insgesamt haben 80 (51%) von 156 männlichen Schülern die Beratung bei der Schulsozialarbeit bereits wahrgenommen, was etwas mehr, als die Hälfte aller männlichen Teilnehmer ist. In diesem Fall sind einige Unterschiede innerhalb der Stufen zu erkennen. So ist der Wert in den Klassen fünf und sechs eher positiv mit 57% und 66%. In Jahrgang sieben hingegen ist der Wert ausgeglichen. Hier nutzen jeweils 18 von 36 (50%) Schülern das Angebot. Auch in Klasse acht nutzen 12 von 23 Schülern die Beratung, wobei auch hier die Wert mit 52% nur etwas mehr, als der Hälfte entspricht. In den beiden oberen Stufen ist der Wert hingegen unterm Durchschnitt. Das heißt in Klasse neun nutzen 9 (41%) von 22 Schülern das Angebot und in Klasse zehn lediglich 7 (35%) von insgesamt 20 Schülern. Bei den Schülerinnen hingegen haben 89 (60%) von 149 Schülerinnen bereits das Beratungsangebot schon einmal wahrgenommen. Hier sind die Werte so verteilt, dass diese in den Stufen fünf, neun und zehn eher in der unteren Hälfte sind (44%, 30%, 41%) und in der Mittelstufe (Klasse sechs, sieben und acht) deutlich positiv. So nutzen 82% der Sechstklässlerinnen, 80% der Siebtklässlerinnen und 75% der Achtklässlerinnen das Beratungsangebot.

Insgesamt nutzen 55% aller Teilnehmer das Beratungsangebot der Schulsozialarbeit, was etwas mehr als die Hälfte der Schüler und Schülerinnen umfasst.

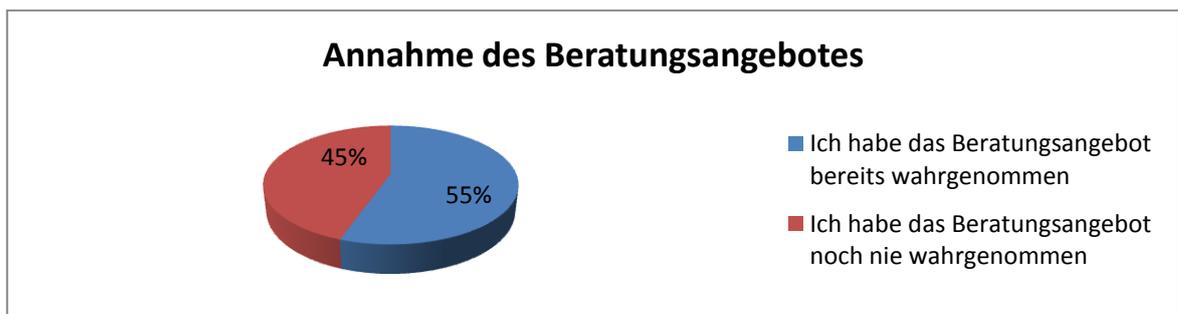


Abbildung 3: Annahme des Beratungsangebotes

Häufigkeit der Annahme des Beratungsangebotes

Mit dieser Frage im Fragebogen wird sich erhofft, herauszufinden, wie häufig die Schüler das Beratungsangebot wahrnehmen. Dabei standen vier Kategorien zur Auswahl: *Öfter als zwei Mal in der Woche*, *Zwei Mal in der Woche*, *Ein Mal in der Woche* und *Kein Mal in der Woche*. Da hier die Aufteilung der Geschlechter für die Forschung von Bedeutung sein kann, wurden die Ergebnisse detailliert in männlich und weiblich pro Jahrgang beschrieben und in Diagrammen

dargestellt. Das letzte Diagramm stellt noch einmal die Werte von allen Schülern insgesamt dar.

Von insgesamt 23 Schülern aus Klasse fünf gab einer (4%) an, dass er die Beratung häufiger als zwei Mal in der Woche wahrnimmt. 3 Schüler (13%) kommen zwei Mal in der Woche, 9 Schüler (39%) ein Mal und 10 Schüler (44%) kein Mal in der Woche. Das bedeutet, dass insgesamt 56% der Fünftklässler wenigstens einmal in der Woche (wenn nicht auch häufiger) das Beratungsangebot wahrnehmen. In Klasse sechs hingegen geben von 32 Schülern 2 (6%) an, öfter als zwei Mal in der Woche zur Beratung zu kommen. 3 Schüler (9%) nutzen zwei Mal wöchentlich das Angebot und 13 Schüler (41%) ein Mal in der Woche. Insgesamt 14 Teilnehmer (44%) kommen kein Mal in der Woche. Ebenso, wie in Jahrgang fünf, nutzen auch hier insgesamt 56% aller Teilnehmer aus Klasse sechs das Beratungsangebot mindestens ein Mal wöchentlich. Von den insgesamt 36 Siebtklässlern kommen 7 (19%) 2 Mal in der Woche und 12 (33%) ein Mal wöchentlich. Die restlichen 17 (48%) hingegen nutzen das Angebot nicht für sich. Ebenso hat keiner aus dieser Stufe angegeben, häufiger als zwei Mal in der Woche zur Beratung zu kommen. Somit wird die Beratung in Klasse sieben insgesamt von 52% genutzt.

Der Jahrgang acht stellt interessante Werte dar, da von den 23 Schülern lediglich 11 (48%) angeben, wenigstens ein Mal wöchentlich zur Beratung zu kommen. Die ersten beiden Kategorien werden hier nicht benannt. Die anderen 12 (52%) geben an, kein Mal wöchentlich das Angebot wahrzunehmen. Somit ist hier der Wert mit 48%, zwar immer noch fast ausgeglichen, jedoch erstmals eher negativ. Auch in den Klassen neun geben lediglich 2 (9%) von 22 Schülern an, die Beratung insgesamt zwei Mal wöchentlich für sich zu nutzen. 7 (32%) kommen ein Mal in der Woche und 13 (59%) kein Mal. Somit ist auch hier der Wert mit 41% zu 59% eher negativ.

In Klasse zehn nehmen 3 (15%) von 20 Schülern das Angebot zwei Mal wöchentlich wahr, 4 (20%) ein Mal in der Woche und 13 (65%) kein Mal. Somit fällt auch hier die erste Kategorie weg und der Wert bleibt mit 35% zu 65% negativ.

Insgesamt nehmen von allen 156 männlichen Teilnehmern 3 (2%) das Beratungsangebot öfter als zwei Mal in der Woche wahr, 18 (12%) kommen zwei Mal in der Woche, 56 (36%) geben an, ein Mal die Woche zu kommen und 79 (51%) Schüler sagen, dass sie die Beratung kein Mal in der Woche besuchen. Abschließend lässt sich also sagen, dass die Beratungsnachfrage insgesamt mit 2% Unterschied relativ ausgeglichen ist. Zudem wird das Beratungsangebot häufiger von den unteren Stufen (Klasse fünf bis sieben) genutzt.

Insgesamt 16 Mädchen besuchen die Klasse fünf. Davon nimmt lediglich eine (6%) Schülerin das Beratungsangebot zwei Mal wöchentlich wahr. 6 (38%) von ihnen kommen ein Mal in der Woche und 9 (56%) kein Mal. Somit fällt auch hier die erste Kategorie *Öfter als zwei Mal in der Woche* weg. In der sechsten Stufe hingegen besuchen von insgesamt 28 Schülerinnen 5 (18%) das Angebot öfter als zwei Mal die Woche, welches den höchsten Wert in allen Stufen in dieser Kategorie darstellt. 4 (14%) Schülerinnen kommen zwei Mal in der Woche. Die Kategorie *ein Mal in der Woche* wurde von 14 (50%) Schülerinnen gewählt und lediglich 5 (18%) Schülerinnen aus Klasse sechs geben an, kein Mal in der Woche das Beratungsangebot wahrzunehmen.

In Jahrgang sieben fällt die erste Kategorie ebenfalls komplett mit 0% weg. 3 (12%) von 25 Schülerinnen geben an zwei Mal in der Woche das Angebot für sich zu nutzen und 17 (68%) Teilnehmerinnen, der höchste Wert in dieser Stufe, kommen ein Mal in der Woche zu einem Beratungsgespräch. 20%, also 5 Schülerinnen, geben an, kein Mal die Woche das Angebot wahrzunehmen.

In Jahrgang acht sind alle Kategorien angegeben worden. Somit nutzen 2 (7%) von 28 Teilnehmerinnen das Beratungsangebot öfter als 2 Mal in der Woche. 21% (6 Schülerinnen)

geben an, zwei Mal in der Woche zu einem Gespräch zu kommen. Den höchsten Wert bildet in dieser Stufe die Kategorie *ein Mal in der Woche* mit 13 (46%) Schülerinnen. Die restlichen 7 (25%) Teilnehmerinnen kommen kein Mal in der Woche zur Beratung.

In den Jahrgängen neun und zehn bildet die zuletzt genannte Kategorie jeweils den höchsten Wert. So nutzen in Klasse neun von insgesamt 30 Schülerinnen 21 (70%) das Angebot nicht. In Klasse zehn sind es 12 (55%) von 22 Schülerinnen. Der Wert für die Kategorie *ein Mal in der Woche* ist identisch von jeweils 7 Schülerinnen angegeben worden, wobei jedoch gesagt werden muss, dass es in Stufe zehn mit insgesamt 32% anteilmäßig mehr sind. 7% (2 Schülerinnen) aus Klasse neun und 14% (3 Schülerinnen) aus Klasse zehn geben an, die Beratung zwei Mal in der Woche für sich zu nutzen. Die Kategorie *Öfter als zwei Mal in der Woche* fällt in beiden Stufen mit 0% weg.

Insgesamt wird der Bereich *ein Mal in der Woche* mit 64 (43%) von 149 Schülerinnen am meisten genutzt. Der zweithöchste Wert bezieht sich auf die Kategorie *Kein Mal in der Woche* mit 59 (40%) Schülerinnen. 19 (13%) Teilnehmerinnen sind es insgesamt, die die Beratung zwei Mal wöchentlich für sich nutzen und lediglich 7 (4%) kommen häufiger als zwei Mal in der Woche.

Im Vergleich zu den männlichen Teilnehmern wird das Beratungsangebot prozentual gesehen insgesamt mehr von den Mädchen wahrgenommen. Zudem kann gesagt werden, dass die vier unteren Stufen (Klasse fünf, sechs, sieben und acht) die Beratung am meisten wahrnehmen. In Klasse fünf sind es 20 (51%) von 39 Schülern und in Klasse sechs 41 (68%) von 60 Schülern. In Klasse sieben nehmen insgesamt 39 (64%) von 61 Schülern und in Klasse acht 42 (82%) von 51 Teilnehmern die Gespräche wahr. Klasse neun und zehn ist mit 18 (34%) von 52 Schülern und 17 (40%) von 42 Schülern eher im niedrigeren Bereich und besucht die Beratung nicht ganz so oft.

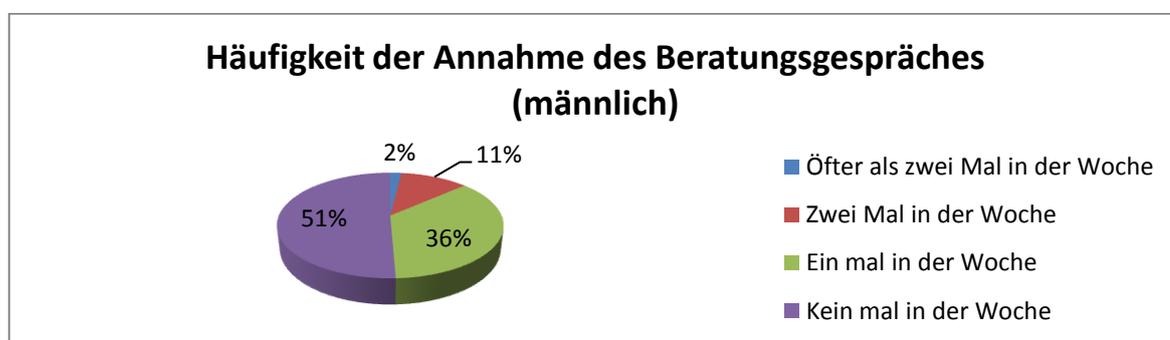


Abbildung 4: Häufigkeit der Annahme des Beratungsgespräches (männlich)

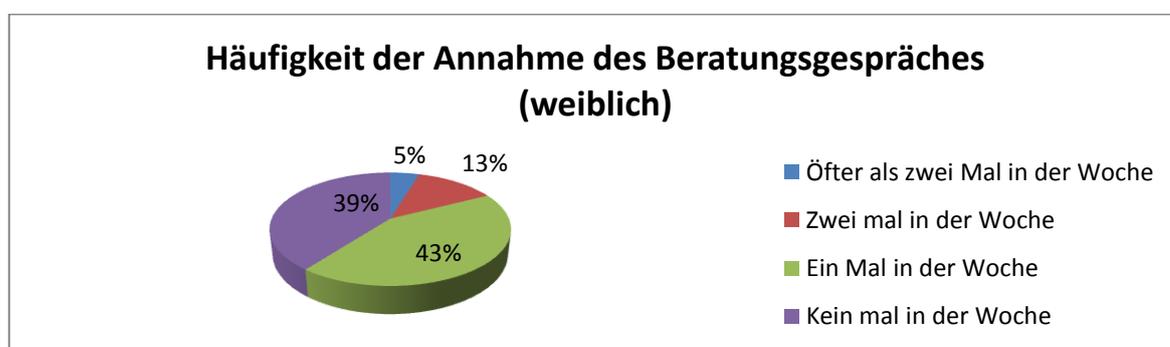


Abbildung 5: Häufigkeit der Annahme des Beratungsgespräches (weiblich)

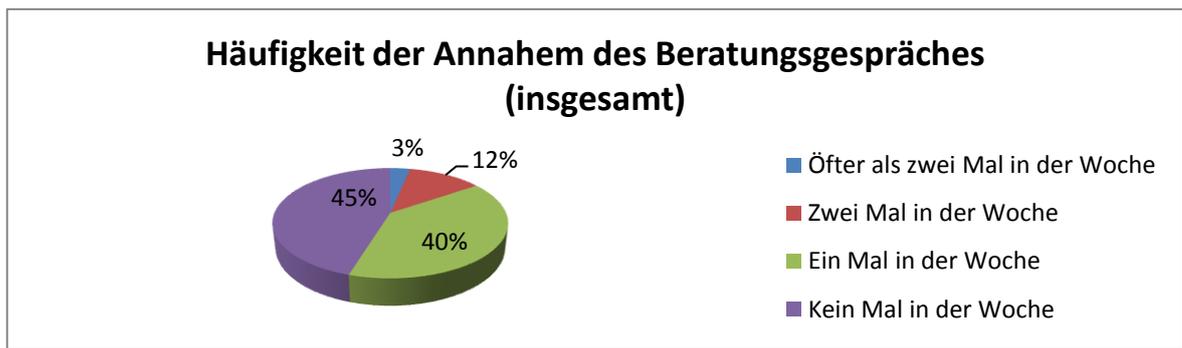


Abbildung 6: Häufigkeit der Annahme des Beratungsgespräches (insgesamt)

Zufriedenheit mit den Beratungsgesprächen

Unter diesem Aspekt werden die Ergebnisse nicht in männlich und weiblich unterteilt, da es für die Forschung nicht von Bedeutung ist, ob mehr Mädchen oder mehr Jungs mit der Beratung zufrieden sind, sondern wie viele Schüler insgesamt.

In Stufe fünf geben von insgesamt 39 Schülern 8 (21%) an, mit der Beratung sehr zufrieden zu sein. 9 (23%) hingegen sind zufrieden und lediglich 3 (8%) unzufrieden. 19 (48%) Teilnehmer geben an, dass diese Frage auf sie nicht zutrifft, da sie vermutlich das Beratungsangebot für sich noch nicht genutzt haben.

Im Jahrgang sechs sind 29 (48%) von insgesamt 60 Schülern sehr zufrieden, was beinahe die Hälfte aller Teilnehmer aus dieser Stufe ausmacht. 13 (22%) Schüler sind zufrieden und nur 2 (3%) unzufrieden. Ein (2%) Schüler gibt an, sehr unzufrieden mit der Beratung zu sein. In diesem Jahrgang geben 15 (25%) Kinder an, dass diese Frage auf sie nicht zutrifft.

Im mittleren Jahrgang (Klasse sieben) geben 17 (28%) von 61 Schülern an mit den Beratungsgesprächen sehr zufrieden zu sein. Insgesamt zufrieden sind 19 (31%) Schüler und 3 (5%) geben an, mit der Beratung unzufrieden zu sein. Die Kategorie *Sehr unzufrieden* wurde in dieser Stufe nicht angegeben. Auf insgesamt 22 (36%) Schüler trifft diese Frage nicht zu.

In der achten Klasse geben 10 (18%) von 51 Schülern an, mit dem Angebot sehr zufrieden zu sein. 20 (39%) von ihnen sind mit den Gesprächen zufrieden und 3 (6%) Teilnehmer unzufrieden. Insgesamt 18 (35%) Schüler benennen, dass diese Frage nicht zutrifft.

Im neunten Jahrgang geben 6 (12%) von 52 Schülern an, dass sie mit dem Beratungsangebot sehr zufrieden sind. 9 (17%) von ihnen sind hingegen zufrieden und 3 (6%) unzufrieden. Auf 34 (65%) Schüler trifft diese Frage nicht zu.

In der obersten Stufe sind 5 (12%) von 42 Schülern sehr zufrieden und 12 (29%) zufrieden. Lediglich ein (2%) Teilnehmer ist mit den Beratungsgesprächen unzufrieden. Die Kategorie *Trifft nicht zu* wird von 24 (57%) Schülern angegeben. Insgesamt stellt die Kategorie *Trifft nicht zu* auch den höchsten Wert mit 43% (132 Schüler) dar. Die restlichen Werte verteilen sich zum größten Teil auf die Bereiche *Sehr zufrieden* mit 25% (75 Schüler) und *Zufrieden* mit 27% (82 Schüler). Insgesamt 5% sind unzufrieden und lediglich einer (0%) ist sehr unzufrieden. Das heißt, dass ein Großteil der Schüler, die das Angebot nutzen, mit der Beratung zufrieden ist.

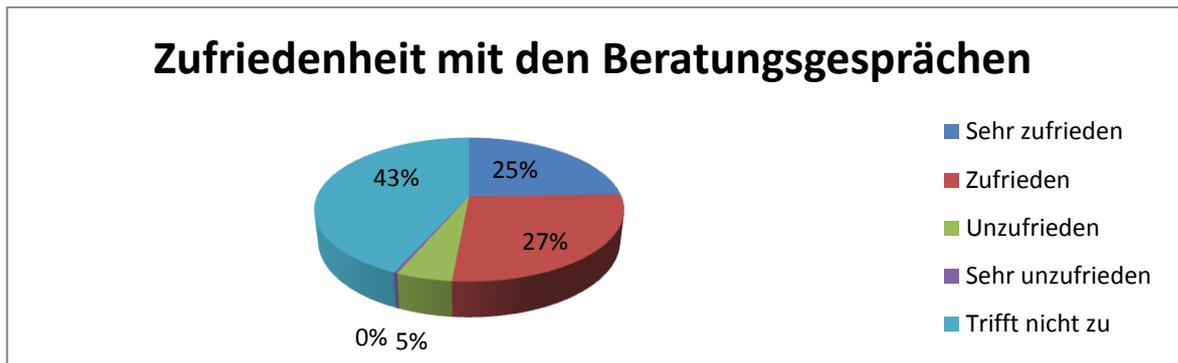


Abbildung 7: Zufriedenheit mit den Beratungsgesprächen

Gründe, weshalb Schüler mit der Beratung zufrieden sind

Da bei der gesamten Auswertung nahezu identische Antworten unter den männlichen und weiblichen Teilnehmern gegeben wurden, wird diese Kategorie auch hier zusammengefasst und nicht in Geschlechter unterteilt. Die Auswertung wurde in die Bereiche *Vertrauen*, *Jemand der zuhört*, *Gemeinsames Erarbeiten von Lösungsansätzen* und *Unterstützung in verschiedenen Situationen* zusammengefasst. Ebenso wird aus Platzgründen hier auf die Einteilung in einzelne Stufen verzichtet, jedoch können die genauen Werte in der Anlage B in den Tabellen nachgelesen werden. Zudem beziehen sich diese Werte ausschließlich auf die Teilnehmer, die bereits die Beratung schon einmal wahrgenommen haben, somit ist hier nicht von der Gesamtstichprobe $n=305$ auszugehen. In diesem Fall muss von insgesamt 157 Schülern ausgegangen werden, da dies die Anzahl aller Schüler ist, die entweder mit der Beratung *Sehr zufrieden* oder *zufrieden* sind.

54 (37%) Teilnehmer sind mit der Beratung aufgrund von einem Vertrauensverhältnis zufrieden, 41 (26%) geben an, dass ihnen das gut tue, dass ihnen jemand zuhört und 38 (24%) empfinden das gemeinsame Erarbeiten von Lösungsansätzen als Hilfe. 24 (15%) Schüler hingegen geben an, dass sie durch die Beratung Unterstützung in verschiedenen Situationen bekommen.

Gründe, weshalb Schüler mit der Beratung unzufrieden sind

Unter diesem Aspekt gilt dasselbe Argument, wie in dem vorherigen Abschnitt, dass keine Geschlechterunterteilung vorgenommen wurde, da unter den männlichen und weiblichen Probanden überwiegend dieselben Antworten gegeben wurden. Hier beträgt die Anzahl der Schüler insgesamt 16. Die Kategorien sind in die Bereiche *Zeitmangel*, *Unzureichender Lösungsansatz* und *Vom Lehrer geschickt* unterteilt, wobei zu letzterem Aspekt gesagt werden muss, dass hiermit gemeint ist, dass die Schüler nicht genau wissen, weshalb sie die Beratung nutzen sollen und weniger von sich aus das Gespräch wahrgenommen haben.

Insgesamt 11 (69%) Schüler geben *Zeitmangel* als Grund ihrer Unzufriedenheit an. 2 (13%) Schüler beschreiben den *Unzureichenden Lösungsansatz* als Grund und 3 (18%) die Kategorie *Vom Lehrer geschickt*.

Die restlichen 137 Teilnehmer haben vorab die Kategorie „Trifft nicht zu“ angegeben und sind somit in diesen Angaben nicht mit inbegriffen.

Anzahl der Schüler, die wegen einer Unterrichtstörung bei der Schulsozialarbeit waren

Unter diesem Aspekt ist es sehr wohl wieder von Bedeutung zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmern zu unterscheiden, um im Anschluss daran sagen zu können, ob mehr

Jungs oder Mädchen den Unterricht stören und wie viele von ihnen im Anschluss an die Aufarbeitung noch gestört haben.

Von insgesamt 156 männlichen Teilnehmern haben 55 (35%) angegeben, bereits einmal wegen einer Unterrichtsstörung bei der Schulsozialarbeit gewesen zu sein. Interessant ist hier die Einteilung in die einzelnen Jahrgänge. So finden anteilmäßig die meisten Unterrichtsstörungen in den Klassen sechs mit 16 (50%) von 32 Schülern und in Klasse sieben mit 13 (36%) von 36 Schülern statt. Auf die Gesamtanzahl der männlichen Teilnehmer bezogen sind das 10% und 8%. Der Jahrgang fünf hat hingegen mit 3 (13%) von 23 am wenigstens Unterrichtsstörungen. Bezogen auf die Gesamtanzahl sind das 2%. In Klasse acht und neun ist der Wert relativ ausgeglichen. Von insgesamt 23 Schülern in Klasse acht geben 9 (39%) an, schon einmal wegen einer Unterrichtsstörung bei der Schulsozialarbeit gewesen zu sein und in Klasse neun sind es 10 (46%) von 22 Schülern. Auf die Gesamtanzahl bezogen sind das 6% und 7%. Klasse zehn stellt mit 4 (20%) Schülern nach Klasse 5 die Stufe dar, die am zweit wenigsten dieses Angebot nutzt (Gesamtanzahl= 3%).

Allgemein lässt sich aber sagen, dass die Anzahl 55 von insgesamt 156 männlichen Schülern sehr gering ist.

Bei den Mädchen hingegen nutzen lediglich 23 (15%) von 149 Schülerinnen das Angebot der Aufarbeitung von Unterrichtsstörungen. In den Klassen fünf und sieben sind es jeweils 3 Schülerinnen von insgesamt 16 (19% in Klasse 5) und 25 (12% in Klasse 6) Teilnehmern. Aus allen anderen Stufen waren lediglich jeweils 4 Schülerinnen und aus Stufe zehn 5 Teilnehmerinnen bereits einmal wegen einer Unterrichtsstörung bei der Schulsozialarbeit (14% in Klasse sechs, 14% in Klasse acht, 13% in Klasse neun und 23% in Klasse zehn). Somit wird auch hier deutlich, dass der Gesamtanteil der Unterrichtsstörungen relativ gering ist, jedoch der Wert in Klasse fünf und zehn von allen am höchsten ist.

Insgesamt sind es 78 (26%) von 305 Schülern, also knapp ein Viertel aller Teilnehmer, die bereits wegen einer Unterrichtsstörung das Angebot der Aufarbeitung bei der Schulsozialarbeit wahrgenommen haben.

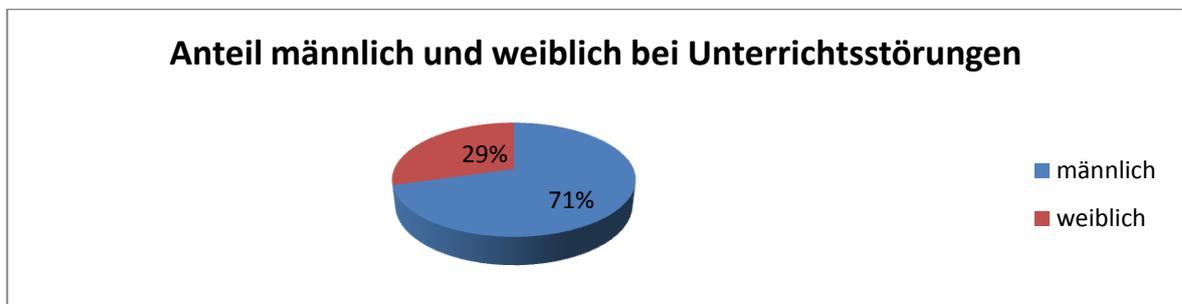


Abbildung 8: Anteil von männlich und weiblich bei Unterrichtsstörungen

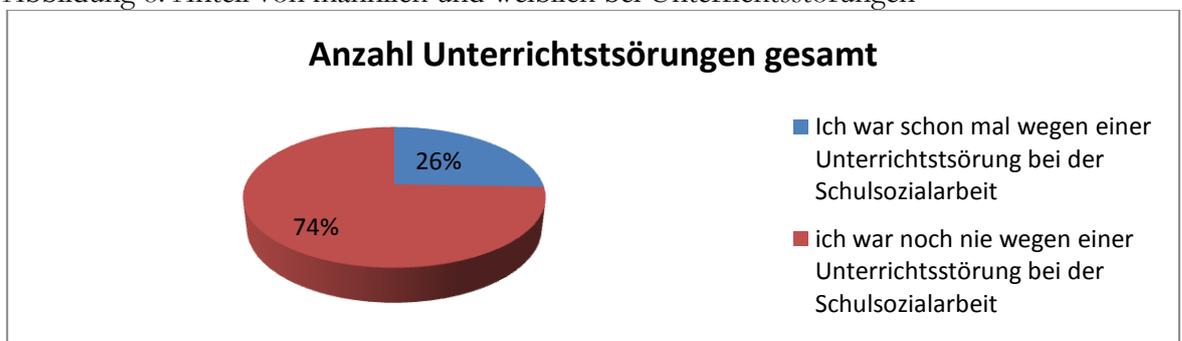


Abbildung 9: Anzahl der gesamten Unterrichtsstörungen

Zufriedenheit mit der Aufarbeitung von Unterrichtsstörungen

Auch unter diesem Aspekt werden die Kategorien nicht in männlich und weiblich unterteilt, da es wie bereits bei der Frage zur Zufriedenheit mit den Beratungsgesprächen lediglich von Bedeutung ist, wie viele Schüler insgesamt mit der Aufarbeitung von Unterrichtsstörungen zufrieden sind.

Im fünften Jahrgang sind von insgesamt 39 Schülern 2 (5%) mit der Aufarbeitung sehr zufrieden, 3 (8%) sind zufrieden und ein Teilnehmer (3%) ist unzufrieden mit den Gesprächen nach einer Unterrichtstörung. Kein Fünftklässler (0%) gibt an, sehr unzufrieden zu sein und insgesamt 33 (85%) Teilnehmer bilden die große Mehrheit, die die Kategorie *Trifft nicht zu* angegeben haben, da sie vermutlich noch nie wegen einer Unterrichtstörung bei der Schulsozialarbeit waren. Ebenso bildet diese Einordnung in Klasse sechs die Mehrheit mit 40 (67%) von insgesamt 60 Schülern. Ebenso gibt hier niemand (0%) an, mit der Aufarbeitung sehr unzufrieden zu sein. 7 (12%) Teilnehmer sind unzufrieden, 10 (17%) zufrieden und 3 (5%) sehr zufrieden.

In Jahrgang sieben gibt ebenso ein Großteil der Teilnehmer an, dass diese Frage auf sie nicht zutrifft. Insgesamt sind es 55 (90%) von 61 Teilnehmern. Auch hier befindet sich niemand im Jahrgang, der mit der Aufarbeitung sehr unzufrieden ist, lediglich ein (2%) Schüler gibt an, unzufrieden zu sein. Insgesamt 10 (16%) sind zufrieden und 5 (8%) sind sehr zufrieden.

In Stufe acht sind 38 (75%) von insgesamt 51 Schülern, die die Kategorie *Trifft nicht zu* gewählt haben, was auch hier die Mehrheit darstellt. Niemand (0%) ist sehr unzufrieden und 3 (6%) Teilnehmer unzufrieden. 15% (8 Schüler) sind mit der Aufarbeitung zufrieden und 2 (4%) sehr zufrieden.

Im neunten Jahrgang sind insgesamt 52 Teilnehmer. Davon geben 38 (73%), dass die Frage auf sie nicht zutrifft. Auch in dieser Stufe ist niemand (0%) mit der Aufarbeitung sehr unzufrieden. Unzufrieden hingegen sind insgesamt 2 (4%) Teilnehmer. Mit insgesamt 10 (19%) Schülern stellt die Kategorie *Zufrieden* hier den zweithöchsten Wert dar. Der Bereich *Sehr zufrieden* wird von 2 (4%) Teilnehmern angegeben.

In der obersten Stufe gibt es insgesamt 42 Teilnehmer. Der höchste Wert wird auch hier von der Kategorie *Trifft nicht zu* mit 33 (79%) dargestellt. Wie auch schon zuvor gibt auch hier kein (0%) Schüler an, mit der Aufarbeitung sehr unzufrieden zu sein. Auch ist niemand (0%) unzufrieden. Insgesamt 8 (19%) sind zufrieden und keiner (0%) der Teilnehmer ist sehr zufrieden.

Von insgesamt 305 Schülern sind 14 (6%) sehr zufrieden, 49 (16%) zufrieden, 14 (5%) unzufrieden, niemand (0%) ist sehr unzufrieden und die große Mehrheit ist mit 227 (74%) in der Kategorie *Trifft nicht zu* am meisten angegeben worden, was ebenso auch die geringe Anzahl der Schüler widerspiegelt, die überhaupt schon einmal wegen einer Unterrichtstörung bei der Schulsozialarbeit waren. Jedoch ist auch erwähnenswert, dass die zweite Mehrheit die Teilnehmer darstellt, die zufrieden mit der Aufarbeitung sind.



Abbildung 10: Zufriedenheit mit der Aufarbeitung von Unterrichtsstörungen

Gründe, weshalb Schüler mit der Aufarbeitung zufrieden sind

Auch unter diesem Aspekt werden, wie auch schon zuvor, lediglich die Gründe angegeben, die am häufigsten genannt wurden. Da die Antworten zwischen den männlichen und weiblichen Probanden weitestgehend identisch ausfallen, wurden auch hier die Werte zusammengefasst und nicht extra geschlechtsspezifisch unterteilt.

Am häufigsten genannt wurden die Kategorien *Besprechung der Regeln zum besseren Verständnis*, sowie *Erarbeitung von Methoden, um weniger zu stören*, wobei bei der letzten Einordnung gesagt werden muss, dass es sich hier um viele verschiedene Methoden handelt, die den Schülern dabei möglichst helfen sollen, sich im Unterricht besser konzentrieren zu können oder die auch Hilfe dabei leisten können, wenn der Schüler merkt, dass er unruhig wird. Ebenso wird hier lediglich die Gesamtanzahl der Angaben vorgestellt und nicht näher auf die einzelnen Jahrgänge eingegangen. Detaillierten Aufschluss bietet die Tabelle in der Anlage B. Die Stichprobe bezieht sich in diesem Fall nicht auf $n=305$, sondern auf 63 Schüler, die angegeben haben schon einmal wegen einer Unterrichtsstörung bei der Schulsozialarbeit gewesen zu sein und auch mit der Aufarbeitung zufrieden gewesen zu sein. So beziehen sich insgesamt 29 (46%) Teilnehmer auf die Besprechung von Regeln zum besseren Verständnis und 34 (54%) auf das Erarbeiten von Methoden, um weniger zu stören.

Gründe, weshalb Schüler mit der Aufarbeitung unzufrieden sind

Bei dieser Frage im Fragebogen sollten die Schüler Gründe dafür nennen, weshalb sie mit der Aufarbeitung nach einer Unterrichtsstörung unzufrieden waren. Die am häufigsten genannten Gründe bei den männlichen Teilnehmern sind *Zeitmangel* und *Erarbeitete Methoden funktionieren nicht*, bei den weiblichen Teilnehmerinnen hingegen wurde nur *Zeitmangel* als Grund genannt. So sind insgesamt von 15 Teilnehmern 8 (53%) damit unzufrieden, dass die Schulsozialarbeiter vermutlich zu wenig Zeit für die Aufarbeitung hatten und 7 (47%) der männlichen Teilnehmer geben an, dass die erarbeiteten Methoden nicht funktioniert haben.

Anzahl der Schüler, bei denen die Unterrichtsstörungen nach der Aufarbeitung weniger geworden sind

Unter diesem Aspekt ist es wieder von Bedeutung, die Ergebnisse geschlechtsspezifisch zu unterteilen, damit geschaut werden kann, ob die Methoden beiden Geschlechtern helfen oder beispielsweise eher auf die männlichen Teilnehmer zutreffen. Jedoch wird auch hier den Jahrgängen keine große Wichtigkeit zugesprochen, da es für die Schulsozialarbeiter lediglich wichtig ist, zu wissen, ob die Methoden, die in der Aufarbeitung angewendet werden, helfen.

Da insgesamt die große Mehrheit angegeben hat, noch nie wegen einer Unterrichtsstörung bei der Schulsozialarbeit gewesen zu sein, haben 100 (64%) von den männlichen Teilnehmern angegeben, dass diese Frage auf sie nicht zutrifft. 19 Schüler (12%) sagen, dass die Unterrichtsstörungen nach der Aufarbeitung nicht weniger geworden sind und 37 (24%) der männlichen Probanden geben an, dass die Methoden bei ihnen geholfen haben und sie seither weniger stören.

Bei den weiblichen Teilnehmerinnen ist die Anzahl der Kategorie *Trifft nicht zu* ebenso mit 127 (85%) von insgesamt 149 Teilnehmern am höchsten. Lediglich 1 (1%) Schülerin gibt an, dass ihr die Methoden nicht geholfen haben. Die restlichen 21 (14%) hingegen sagen, dass seit der Aufarbeitung die Unterrichtsstörungen bei ihnen weniger geworden sind.

Insgesamt geben 48 (16%) von n=305 Teilnehmern an, dass ihnen die Gespräche zur Aufarbeitung weiterhelfen und sie mit den erarbeiteten Methoden etwas für sich anfangen können. 20 (7%) sind es, denen die Aufarbeitung nicht weiterhilft und insgesamt 227 (77%) Schüler geben an, dass sie noch nie zur Aufarbeitung nach einer Unterrichtsstörung bei der Schulsozialarbeit waren.

Ebenso lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass prozentual insgesamt mehr männliche Teilnehmer den Unterricht stören und diese somit auch die Mehrheit in dem Bereich bilden, der angibt, ob die Unterrichtsstörungen nach der Aufarbeitung weniger geworden sind.



Abbildung 11: Anzahl der männlichen und weiblichen Schüler, bei denen Unterrichtsstörung nach der Aufarbeitung weniger geworden sind

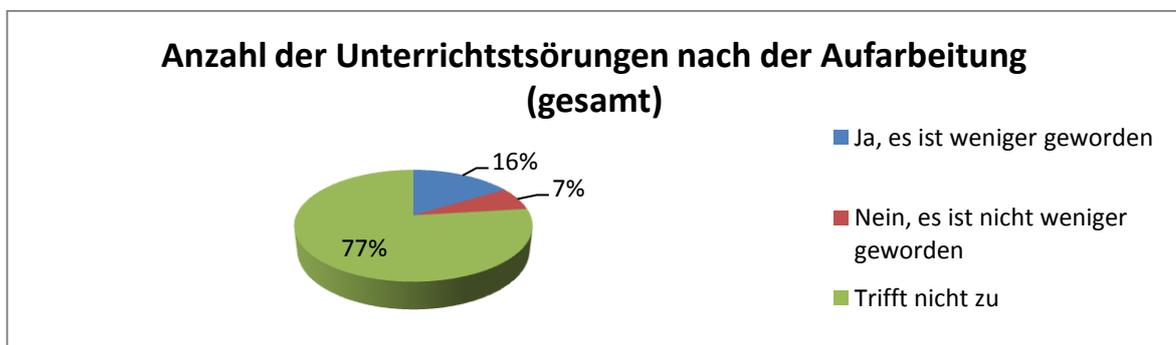


Abbildung 12: Anzahl der gesamten Unterrichtsstörungen nach der Aufarbeitung

Anzahl der Schüler, die schon einmal einen Streit hatten

Unter diesem Punkt ist zu erwähnen, dass auch bei dieser Frage die Bereiche *männlich* und *weiblich* unterteilt wurden, da es unter diesem Aspekt ebenso für die Forschung von Bedeutung sein kann, ob eher die männlichen oder die weiblichen Probanden Streit haben und daher das Angebot der Schulsozialarbeit wahrnehmen. Zu den unterschiedlichen Jahrgängen wird hier kein Bezug genommen, da es für die Überprüfung der Effektivität nicht wichtig ist, in welche Stufe die meisten Konflikte stattfinden. Sowohl die männlichen, als auch die weiblichen Teilnehmer haben angegeben, dass sie schon einmal einen Streit in der Schule hatten. Um diese Aussage einmal anhand der verschiedenen Prozentzahlen deutlich zu machen, kam bei den männlichen Teilnehmern heraus, dass 112 (72%) Schüler schon mal einen Streit hatten. Die anderen 44 (28%) männlichen Probanden geben an, noch keinen Streit an der Schule gehabt zu haben.

Die Ergebnisse besagen, dass 113 (76%) der Mädchen aus der Schule schon einmal einen Streit hatten. Wiederum 36 (24%) gaben an, dass sie noch keinen Streit an der Schule hatten. Das Fazit zu dieser Beschreibung ist, dass von der jeweiligen Gesamtanzahl der Geschlechter prozentual unwesentlich mehr Mädchen, als Jungs einen Streit hatten. Deutlich wird hierbei vor allem, dass es trotz der höheren Anzahl von Jungs an der Schule nahezu mehr Konflikte unter den weiblichen Teilnehmern gibt. Auf die mögliche Ursache von diesem Ergebnis wird im weiteren Punkt *Interpretation der Ergebnisse* eingegangen. Insgesamt kann die Aussage getroffen werden, dass von 305 Schülern 225 (74%) schon einmal einen Streit hatten, was die deutliche Mehrheit darstellt.



Abbildung 13: Anzahl der männlichen und weiblichen Schüler die schon einmal einen Streit hatten

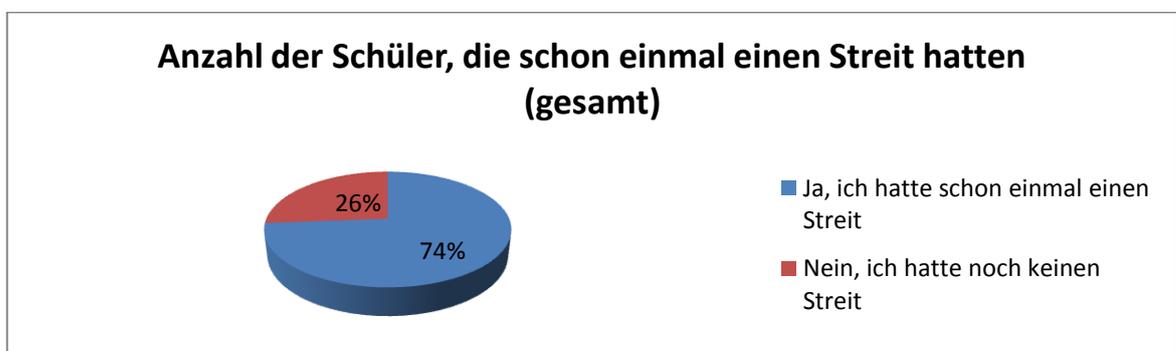


Abbildung 14: Anzahl der gesamten Schüler, die schon einmal einen Streit hatten

Anzahl der Schüler, die nach einem Streit die Hilfe der Schulsozialarbeit in Anspruch genommen haben

Folglich wird deutlich gemacht, ob die verschiedenen Teilnehmer der Befragung, nach einem Streit die Hilfe der Schulsozialarbeit in Anspruch genommen haben. Unterschieden wird hierbei wieder in männlich und weiblich. Von insgesamt 156 männlichen Schülern, haben 66 (42%) die Hilfe der Schulsozialarbeit in Anspruch genommen. Vor allem wird in Jahrgangstufe sechs sehr deutlich, dass hier mit 19 (59%) Schülern das Angebot am häufigsten in Anspruch genommen wird. Am zweit häufigsten wird das Angebot durch die siebten Klassen wahrgenommen. Das Ergebnis zeigte, dass hier 14(39%) Schüler daran interessiert sind. Aufgrund der Klassengröße von Jahrgangsstufe sieben wird auf der gegenüberstellenden Seite sichtbar, dass hier insgesamt die Mehrheit der Probanden das Angebot nicht für sich nutzt. Denn diese Frage haben 22 (61%) Schüler mit *Nein* beantwortet. Auch Jahrgang fünf und neun gaben an, dass 13 (41%/65%) Schüler nach einem Streit die Hilfe der Schulsozialarbeiter nicht in Anspruch nehmen.

Abschließend kann man zu diesem Aspekt sagen, dass 90 (58%) Schüler diese Frage mit *Nein* beantworteten, was bedeutet, dass von diesen Schülern die Hilfe von der Schulsozialarbeit nicht in Anspruch genommen wurde.

In Anbetracht der weiblichen Schüler wird erwähnt, dass diese die Hilfe der Schulsozialarbeit häufiger in Anspruch genommen haben. Dies wird gänzlich durch die Beantwortungen der Frage deutlich. Hierbei haben nämlich bei einer weiblichen Schülergesamtanzahl von 149, insgesamt 85 (57%), mehr als die Hälfte der Schülerinnen, die Hilfe nach einem Streit von der Schulsozialarbeit in Anspruch genommen. Hierbei soll nochmals verdeutlicht werden, dass es den Verfassern stetig klar ist, eine geringere Anzahl an weiblichen Schülern befragt zu haben. Trotzdem soll bei diesem Kapitel zunächst einmal das Verhältnis der *Ja* und *Nein* Fragen zu einander veranschaulicht werden. Aus Jahrgang sechs und Jahrgang acht nehmen die meisten Schülerinnen das Angebot in Anspruch. In Klasse sechs sind es 19 (68%) Schülerinnen und in Klasse acht sind es 25 (89%) Schülerinnen, die diese Frage mit *Ja* beantwortet haben. Die höchste Schüleranzahl, welche ergibt, das Angebot noch nicht wahrgenommen zu haben, befindet sich in Jahrgang neun und zehn. In Klasse neun haben diese Frage insgesamt 16 (53%) Schülerinnen mit *Nein* beantwortet. In Klasse zehn hingegen sind es 17 (77%)Schülerinnen. Von Jahrgang fünf bis zehn gesehen, haben diese Frage 64 (43%) Schülerinnen verneint. Abschließend wird sichtbar, dass die weiblichen Schülerinnen prozentual betrachtet dieses Angebot mehr in Anspruch genommen haben. Auf mögliche Vermutungen oder Antwortmöglichkeiten wird in der fortfahrenden Interpretation näher eingegangen.

Häufigkeit der Annahme der Streitschlichtung

Wie bereits durch die verschiedenen anderen ähnlichen Punkte deutlich wurde, wird sich auch mit dieser Frage im Fragebogen erhofft, zu erfahren, wie viele Schüler die Streitschlichtung annehmen. Dabei standen vier Kategorien zur Auswahl: *Öfter als zwei Mal in der Woche*, *Zwei Mal in der Woche*, *Ein Mal in der Woche* und *Kein Mal in der Woche*. Da auch hier die Aufteilung der Geschlechter für die Forschung von großer Wichtigkeit sein kann, wurden die Ergebnisse detailliert in männlich und weiblich pro Jahrgang beschrieben und in Diagrammen dargestellt. Das letzte Diagramm stellt noch einmal die Werte von allen Schülern insgesamt dar. Zu erwähnen ist noch, dass aufgrund der Angabe der Seitenanzahl der Bachelorarbeit, lediglich Aussagen über Ergebnisse getroffen werden, die für das Ziel dieser Forschung relevant und

wichtig sind. Es wird darauf hingewiesen, dass die anderen Ergebnisse dieser Frage, sich in der Anlage B befinden.

In den Jahrgangsstufen fünf, acht, neun und zehn wurde angegeben, dass 0 (0%) Schüler das Angebot der Streitschlichtung öfter als zwei Mal der Woche wahrnehmen. Insgesamt 6 (26%) Schüler aus Klasse fünf nehmen mindestens ein Mal in der Woche die Streitschlichtung der Schulsozialarbeit wahr. Die Mehrheit, in dem Fall 16 (70%) Schüler aus Jahrgangsstufe fünf, gaben jedoch an, dass Angebot der Streitschlichtung kein Mal in der Woche wahrzunehmen. In Jahrgangsstufe sechs und sieben gibt es jeweils 1 (3%) Schüler, der dieses Angebot öfters als 2 Mal ein der Woche wahrnimmt. 14 (44%) Schüler aus Jahrgangsstufe sechs gaben an, dass sie ein Mal in der Woche die Streitschlichtung aufsuchen. Die höchste Anzahl der männlichen Schüler, die mindestens zwei Mal in der Woche die Streitschlichtung der Schulsozialarbeit annehmen, ist die Jahrgangsstufe acht. Angegeben wurde, dass hier insgesamt 5 (22%) Schüler das Angebot nutzen. In der Jahrgangsstufe neun und zehn wurde ersichtlich, dass die Häufigkeit der Annahme von Streitschlichtung zum größten Teil bei 1 Mal in der Woche liegt. In Jahrgangsstufe neun sind es 4 (18%) Schüler und in Jahrgangsstufe zehn ergab das Ergebnis, dass dort 6 (30%) Schüler dieses Angebot wahrnehmen. Insgesamt kann man aufgrund der Aussage der Ergebnisse sagen, dass die Mehrheit der männlichen Schüler, insgesamt 93 (60%), die Streitschlichtung kein Mal in der Woche annimmt.

Bei den weiblichen Probanden ergab die Datenerhebung, dass in Jahrgangsstufe fünf eine Schülerin (6 %) dieses Angebot häufiger als zwei Mal in der Woche wahrnimmt und in Klasse sechs und sieben jeweils 2 Schülerinnen. Aus den Stufen acht, neun und zehn nutzt kein Schüler das Angebot häufiger als zwei Mal in der Woche. Bei der Kategorie *Zwei Mal in der Woche* bilden den höchsten Wert die Stufen sechs und acht mit 5 (18%) und 7 (25%) Schülerinnen.

Abschließend ist zu sagen, dass auch bei den weiblichen Probanden insgesamt 64(43%) die Streitschlichtung kein Mal in der Woche in Anspruch nehmen. Allgemein kann hierzu gesagt werden, dass die Mehrheit (57%) der Schüleranzahl die Streitschlichtung mindestens ein Mal in der Woche (oder häufiger) wahrnimmt. Insgesamt kann also gesagt werden, dass die Streitschlichtung von den weiblichen Probanden etwas häufiger genutzt wird, als von den männlichen. Insgesamt sind es von der Gesamtanzahl n=305 48% die das Angebot einmal oder mehrmals pro Woche nutzen.

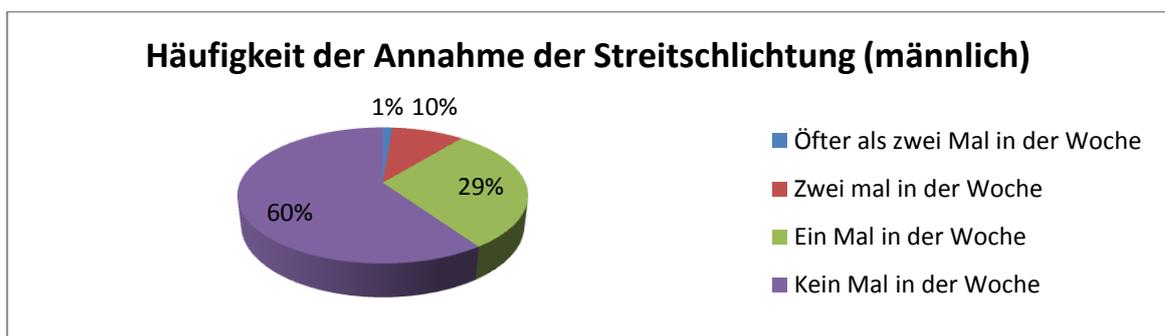


Abbildung 15: Häufigkeit der Annahme der Streitschlichtung (männlich)

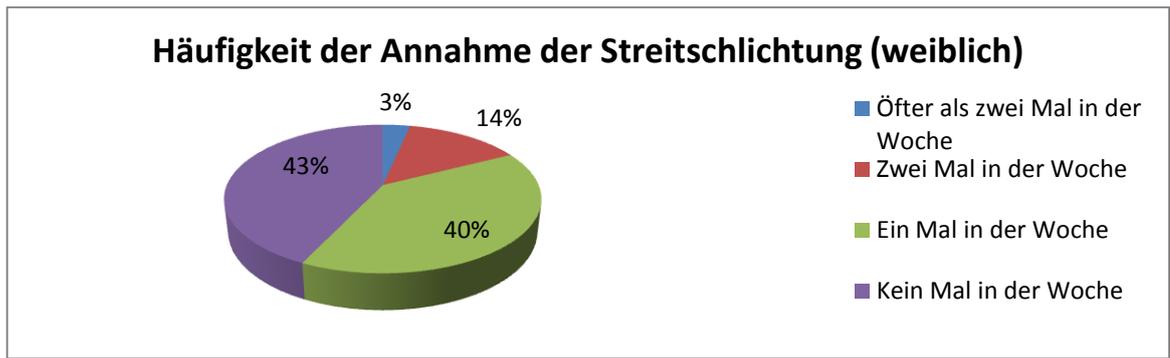


Abbildung 16: Häufigkeit der Annahme der Streitschlichtung (weiblich)

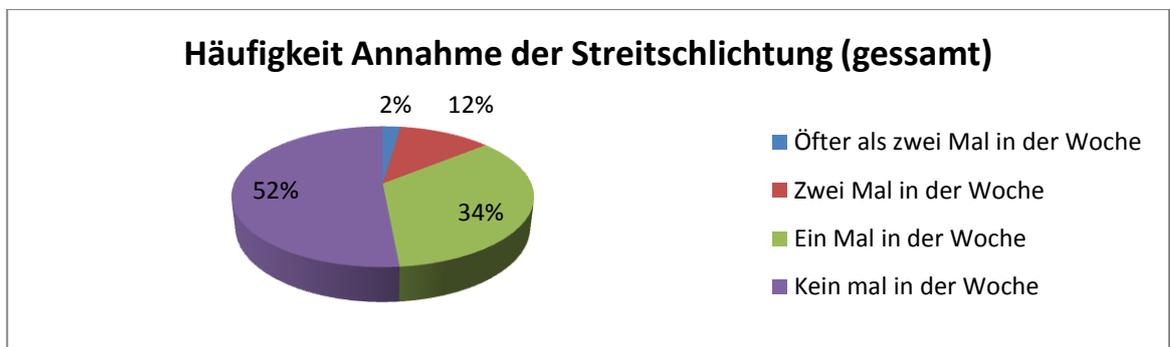


Abbildung 17: Häufigkeit der Annahme der Streitschlichtung (gesamt)

Zufriedenheit mit der Streitschlichtung

Bei dieser Frage wurde zunächst erneut in einzelnen Kategorien unterteilt. Im Fragebogen hatten die Schüler die Möglichkeit die Frage mit *Sehr zufrieden*, *Zufrieden*, *Unzufrieden*, *Sehr unzufrieden* und *Trifft nicht zu* anzukreuzen. Auch bei dieser Beschreibung wird in die Bereiche *männlich* und *weiblich* unterteilt. Zunächst wird die Zufriedenheit der männlichen Schüler in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen dargestellt. Wichtig zu erwähnen ist, dass hier lediglich nur auf die interessanten Ergebnisse eingegangen wird, da dies nicht nur einen Nutzen für die Forschung hat, sondern auch für die naheliegende Interpretation eine wichtige Voraussetzung ist. In Jahrgangstufe fünf haben 16 (70%) Schüler, in dem Fall die Mehrheit, die Antwortmöglichkeit *trifft nicht zu* angekreuzt. Hingegen sind 6 Schüler (26%) mit der Streitschlichtung zufrieden. Nur 1 Schüler (4 %) ist mit der Streitschlichtung der Schulsozialarbeit sehr zufrieden. Alle anderen Antwortmöglichkeiten sind nicht angekreuzt worden und ergeben in dem Fall 0%. In den Klassen sechs, sieben, acht, neun und zehn ist vergleichbar deutlich geworden, dass die Mehrheit der männlichen Probanden den Punkt *trifft nicht zu* als Antwort angegeben hat. Um dies hier einmal prozentual zu verdeutlichen, ist von einer männlichen Gesamtschüleranzahl von 156 (100%), von insgesamt 89 (57%) der Punkt *trifft nicht zu* gewählt worden. Um nochmals darauf einzugehen, wie die anderen Schüler aus den verschiedenen Jahrgangsstufen auf die anderen Möglichkeiten geantwortet haben, wird erklärt, dass zum Beispiel in Klasse sechs, 9 (28%) Schüler mit der Streitschlichtung sehr zufrieden sind. Auch in Klasse acht gibt es 5 (22 %) Schüler, die mit der Streitschlichtung der Schulsozialarbeit sehr zufrieden sind. In den Klassen neun und zehn sind es jeweils 3

(14%/15%) Schüler. Abschließend ist zu den männlichen Teilnehmern zu sagen, dass die Mehrzahl der Antworten, sich im Bereich des Aspekts *trifft nicht zu* befindet. Dem hinzuzufügen ist, dass der zweithöchste Wert, die Kategorie *Zufrieden* darstellt. Fortfahrend wird selbstverständlich auch Bezug auf die Antworten der weiblichen Probanden genommen. Wie bei den männlichen Teilnehmern auch, haben die weiblichen Probanden am häufigsten die Antwortmöglichkeit *trifft nicht zu* gewählt. Von insgesamt 149 Schülerinnen haben 62 (42%) diesen Bereich angegeben, jedoch ist es insgesamt gesehen weniger als die Hälfte. Am häufigsten ausgewählt hat dieser Bereich vor allem die Jahrgangsstufe zehn. Denn anhand der Tabelle in der Anlage B wird deutlich, dass für 17 (80%) von 22 Schülerinnen das Angebot nicht zutrifft. In Verbindung zu der Antwortmöglichkeit *zufrieden*, die den zweithöchsten Wert darstellt, ist zu sagen, dass insgesamt 17 (61%) Schülerinnen aus dem achten Jahrgang diesen Bereich angekreuzt haben. Ebenso ergaben die Werte aus Klasse sieben eine hohe Prozentzahl. Hier gaben 9 (36%) Schülerinnen an, mit der Streitschlichtung zufrieden zu sein. Im dem Bereich *sehr zufrieden* wurde erkennbar, dass die sechsten Klassen diesen Bereich am häufigsten wählten. Denn laut der Ergebnisse sind 12 (43%) Schülerinnen mit der Streitschlichtung der Schulsozialarbeit sehr zufrieden. Unzufrieden mit dem Angebot der Streitschlichtung sind allerdings insgesamt von allen Klassen nur 5 (3%) weibliche Teilnehmerinnen. Am häufigsten in Klasse neun, da hier 2 (7%) Schülerinnen diese Antwort wählten. Der Bereich *sehr unzufrieden* wurde von keiner der Schülerinnen als Antwortmöglichkeit gewählt und geht somit mit 0% in das Ergebnis. Abschließend kann man hier sagen, dass sich ebenso wie bei den männlichen Probanden, die höchste Antwortmöglichkeit in dem Bereich *trifft nicht zu* befindet. Ansonsten geht der zweithöchste Wert von der Kategorie *zufrieden* aus. Auf mögliche Ursachen dieser Ergebnisse wird näher in dem Punkt *Interpretation der Ergebnisse* eingegangen. Prozentual gesehen, sind insgesamt mehr Mädchen mit dem Angebot zufrieden, da diese aber auch die Mehrheit darstellen, die das Angebot überhaupt für sich nutzen.

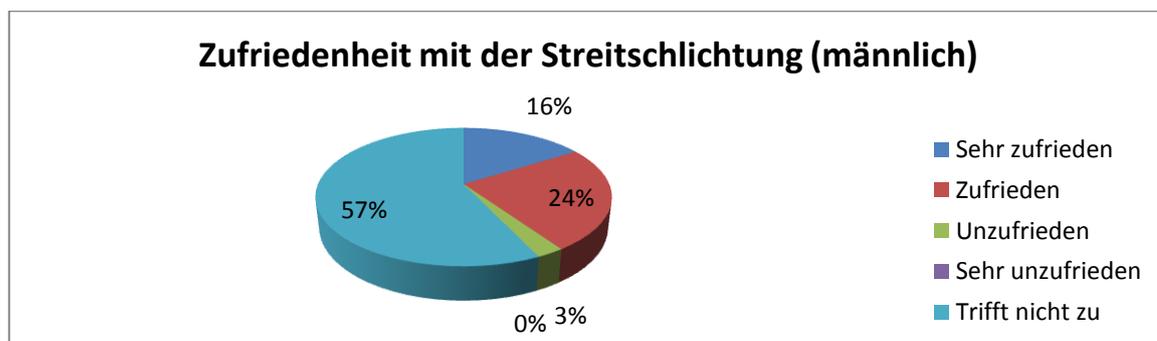


Abbildung 18: Zufriedenheit mit der Streitschlichtung (männlich)

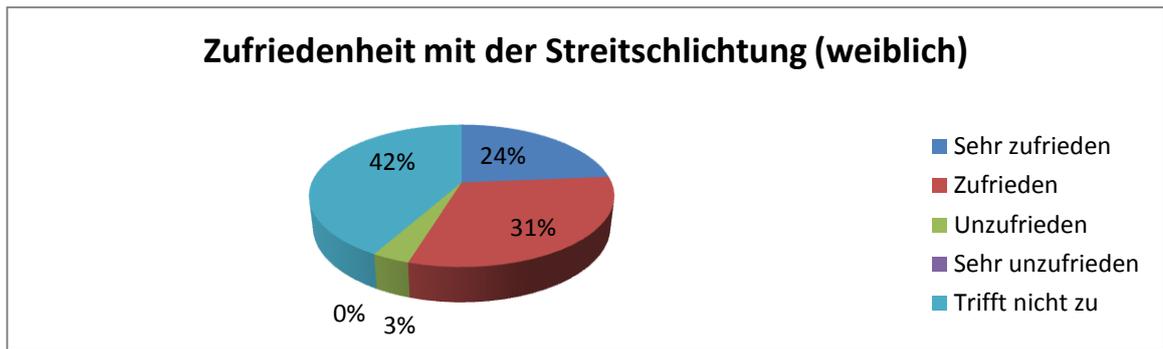


Abbildung 19: Zufriedenheit mit der Streitschlichtung (weiblich)

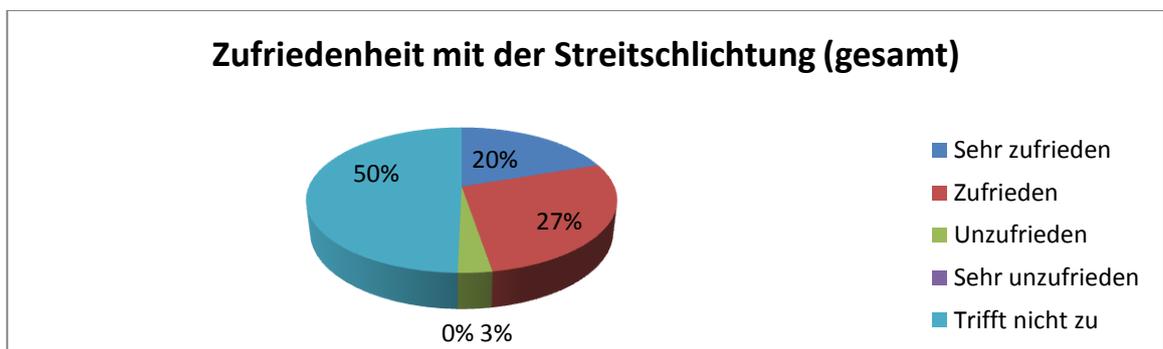


Abbildung 20: Zufriedenheit mit der Streitschlichtung (gesamt)

Gründe, weshalb die Schüler mit der Streitschlichtung zufrieden sind

Wie auch in den vorherigen Abschnitten, bei denen es um die Gründe für die Zufriedenheit mit der Beratung und der Aufarbeitung der Unterrichtsstörungen ging, werden hier die Kategorien in *Klärung des Streits durch ein Gespräch* und *Erfahrung, dass Gewalt nicht weiterhilft* unterteilt. Ebenso werden die Werte aller Jahrgänge hier zusammengefasst, da es für die Forschung lediglich interessant ist, welche Gründe genannt wurden und wie viele Schüler und Schülerinnen diese Gründe für ihre Zufriedenheit genannt haben.

Bei den männlichen Probanden geben 36 (57%) von insgesamt 63 Schülern an, mit der Streitschlichtung aufgrund eines klärenden Gespräches zufrieden zu sein.

43 % (27 Schüler) hingegen sagen, dass sie aus der Streitschlichtung mitnehmen konnten, dass Gewalt nicht weiterhilft und deshalb mit der Konfliktlösung zufrieden waren.

Bei den weiblichen Probanden sind es 60 (74%) von 81 Schülerinnen, denen auch ein klärendes Gespräch weitergeholfen hat. Lediglich 21 (26%) geben an, dass sie die Erfahrung gemacht haben, dass Gewalt keine Lösung sei.

Insgesamt haben von 144 zufriedenen Schülern 96 (67%) angegeben, dass Gespräche zu einer Konfliktlösung verholfen haben und 48 (33%) die Erfahrung gemacht haben, dass Gewalt in einem Streit nicht weiterhilft.

Gründe, weshalb die Schüler mit der Streitschlichtung unzufrieden sind

Auch hier werden die Kategorien zusammengefasst und lediglich das Gesamtergebnis aller Jahrgänge präsentiert.

Angegeben wurde ausschließlich der Bereich *Keine Klärung durch ein Gespräch*. Bei den männlichen Probanden handelt es sich um 4 (100%) von insgesamt 4 Teilnehmern, die

unzufrieden mit der Streitschlichtung waren und bei den weiblichen um 5 (100%) von 5 Teilnehmerinnen. Insgesamt haben 9 von 9 Schülern diese Kategorie ausgewählt.

Anzahl der Schüler, die nach der Streitschlichtung einen Konflikt alleine klären konnten

Unter diesem Aspekt wird sehr wohl wieder in die Bereiche *männlich* und *weiblich* unterteilt, da es für die Überprüfung der Effektivität interessant sein könnte, ob eher die Mädchen oder die Jungs etwas aus der Streitschlichtung für sich mitnehmen konnten. So ist bei den männlichen Probanden deutlich erkennbar, dass die Kategorie *Trifft nicht zu* überall, bis auf in Klasse acht, die höchsten Werte erlangt hat. Lediglich in Klasse fünf und neun besagen die Ergebnisse, dass hier die Anzahl der Schüler höher ist, die einen Konflikt nach einer Streitschlichtung nicht alleine klären konnten. Ansonsten sind die Werte vergleichsweise in den anderen Stufen überall eher im positiven Bereich. Insgesamt konnten aber die Schüler, die das Angebot wahrnehmen auch etwas daraus mitnehmen und vergleichsweise geben 45 zu 23 Probanden an, dass sie die Konflikte danach auch alleine klären konnten.

Bei den Mädchen ist auffällig, dass insgesamt mehr angegeben haben, dass sie die Konflikte nach dem Angebot bei der Schulsozialarbeit alleine klären konnten und sich für die Antwortmöglichkeit *Ja* entschieden haben. Die Kategorie *trifft nicht zu* erlangt hier nur den zweithöchsten Wert. In Jahrgang acht sind prozentual mit 82% die meisten Probanden, die positiv abgestimmt haben und etwas aus dem Angebot für sich mitnehmen konnten. Lediglich in Klasse zehn geben mehr Mädchen an, dass sie die Konflikte nach einer Streitschlichtung nicht alleine klären konnten. Insgesamt betrachtet sind es auch bei den Mädchen die mittleren Stufen, die die höchsten Werte erzielt haben. Betrachtet man die Gesamtzahl, so wird deutlich, dass prozentual gesehen die Mädchen mit 46% zu 29% eher einen Nutzen aus dem Angebot für sich ziehen können, wobei bedacht werden muss, dass die Mädchen insgesamt auch mehr das Angebot der Streitschlichtung für sich nutzen. Insgesamt geben 114 (75%) von 151 Schülern, die das Angebot schon einmal genutzt haben an, dass die Streitschlichtung geholfen hat, einen Streit auch mal alleine zu klären, was eine deutliche Mehrheit bedeutet. Von der Gesamtstichprobe ist der Wert der Probanden mit 49% zu 51% nahezu ausgeglichen, die das Angebot nutzen.



Abbildung 21: Anzahl der Schüler, die nach der Streitschlichtung schon mal einen Streit alleine klären konnten



Abbildung 22: Anzahl der Schüler, die nach der Streitschlichtung schon mal einen Streit alleine klären konnten (gesamt)

Anzahl der Schüler, bei denen der Streit nach der Streitschlichtung weniger geworden ist

Auch unter diesem Aspekt wird in die Bereiche männlich und weiblich unterteilt, jedoch der Fokus hauptsächlich auf die Gesamtwerte gelegt. Bei den männlichen Probanden ist deutlich erkennbar, dass die Kategorie *Trifft nicht zu* den höchsten Wert bildet. Jedoch kann ebenso die Aussage getroffen werden, dass in allen Jahrgängen die Mehrheit der Schüler, die die Streitschlichtung nutzen, danach auch weniger Konflikte hatten. Dies wird anhand des Gesamtwertes von 35% zu 12% deutlich. Somit bildet die Kategorie *Ja, die Konflikte sind nach einer Streitschlichtung weniger geworden* den zweithöchsten Wert. Lediglich 20 (12%) von 156 männlichen Probanden geben an, dass sie keinen Nutzen aus der Streitschlichtung mitnehmen konnten und die Konflikte danach auch nicht weniger geworden sind. Die mittleren Stufen und auch Klasse zehn bilden prozentual insgesamt die höchsten Werte.

Bei den Mädchen sehen die Werte ähnlich aus. Auch hier kann gesagt werden, dass die Kategorie *Trifft nicht zu* mit 48% insgesamt den höchsten Wert bildet. Der Bereich *Ja, nach der Streitschlichtung sind die Konflikte weniger geworden* bildet mit 46% den zweithöchsten Wert. Lediglich in Klasse zehn ist der Wert der Kategorie *Nein, die Konflikte sind nach der Streitschlichtung nicht weniger geworden* leicht erhöht, jedoch nicht signifikant. Insgesamt bilden auch hier prozentual gesehen die mittleren Stufen die höchsten Werte. Im Vergleich kann man sagen, dass von den 151 Schülern, die das Angebot nutzen, die Mädchen insgesamt prozentual mit 46% zu 35% einen größeren Nutzen in der Streitschlichtung sehen und danach weniger Streit entstanden ist. Im Diagramm weiter unten werden die Prozentzahlen mit den Werten 44% für die männlichen und 56% für die weiblichen Probanden dargestellt, da hier lediglich von der Grundgesamtheit $n=122$ ausgegangen wird, der Wert der darstellt, wie viele männliche und weibliche Probanden insgesamt einen Nutzen in der Streitschlichtung und diese als positiv für sich sehen. Jedoch muss auch berücksichtigt werden, dass die Mädchen insgesamt die höhere Anzahl der Probanden bildet, die überhaupt das Angebot wahrnimmt. Insgesamt geben 123 von 151 Teilnehmern an, dass ihnen die Streitschlichtung dabei geholfen hat, dass weniger Streit entsteht. Die restlichen 154 Teilnehmer haben angegeben, dass sie das Angebot der Streitschlichtung noch nicht wahrgenommen haben. Somit ist die Anzahl der Schüler, die das Angebot überhaupt nutzen und der, die es nicht nutzen nahezu ausgeglichen.



Abbildung 23: Anzahl der männlichen und weiblichen Schüler, bei denen Konflikte nach der Streitschlichtung weniger geworden sind



Abbildung 24: Anzahl der gesamten Schüler, bei denen Konflikte nach der Streitschlichtung weniger geworden sind

Wünsche der Schüler an die Schulsozialarbeiter

Der letzte Punkt im Fragebogen ist die Frage nach noch vorhandenen Wünschen der Schüler, die an die Schulsozialarbeit gerichtet sind. Die häufigsten Antworten bei der Befragung waren von den Schülern: *Ich habe keinen speziellen Wunsch*, *Mehr Zeit für Schüler* und *Macht weiter so*.

Betrachtet man den Wert der männlichen Teilnehmer, wird deutlich, dass die Mehrheit, in dem Fall 112 (72%) Schüler, aus allen sechs Klassen angegeben hat, keine Wünsche zu haben. Lediglich 21 (13%) männliche Teilnehmer aus allen Jahrgängen gaben an, dass sie den Wunsch an die Schulsozialarbeiter haben, mehr Zeit für Schüler einzurichten. Zuletzt ergab die Befragung, dass 23 (15%) Schüler der Schule am Bagno mit der Arbeit der Schulsozialarbeiter zufrieden sind und den Wunsch haben, dass diese so weiter arbeiten, wie bisher.

Auch bei den weiblichen Schülerinnen dieser Schule ergab das Ergebnis eine ähnliche Parallele wie bei den männlichen Schülern. Der Unterschied richtet sich hierbei hauptsächlich auf die Schüleranzahl und Prozentzahl, da an der Umfrage mehr Jungs als Mädchen teilgenommen haben. Insgesamt 90 (60%) Schülerinnen gaben an, keine Wünsche an die Schulsozialarbeit zu haben. Dies ist in dem Fall, ebenso wie bei den Jungs, die Mehrheit da die Gesamtsumme $n=149$ ergibt. Hingegen haben 26 (14%) Schülerinnen den Wunsch bei der Befragung benannt, mehr Zeit von der Schulsozialarbeit geschenkt zu bekommen. Die letzten 33 (23%) Schülerinnen sind mit der Arbeit der Schulsozialarbeit zufrieden und wünschen sich, dass es so

bleibt, wie bisher. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Mehrheit der Schüler der Hauptschule am Bagno keine Wünsche an die Schulsozialarbeiter haben. Trotzdem wurde auch deutlich, dass es verschiedene Schüler gibt, die mit der Arbeit der Schulsozialarbeiter zufrieden sind, und den Wunsch haben, dass diese so weiter arbeiten, wie bisher. Die niedrigste Anzahl der Schüler gaben den Wunsch an, mehr Zeit durch die Fachkräfte geschenkt zu bekommen. Auf die Interpretation dieser Ergebnisse wird im nachfolgenden Kapitel näher eingegangen.

4.3 Weitere Messwerte

Um weitere Aussagen zur Forschung tätigen zu können, haben sich die Studierenden auch mit diversen anderen Berechnungen auseinandergesetzt. So werden zunächst einmal verschiedene Korrelationen beschrieben, die entweder einen positiven oder einen negativen Zusammenhang zwischen den einzelnen Forschungsfragen darstellen.

Eine Korrelation misst die Stärke einer statistischen Beziehung von zwei Variablen zueinander. Bei einer positiven Korrelation gilt „je mehr Variable A... desto mehr Variable B“ bzw. umgekehrt, bei einer negativen Korrelation „je mehr Variable A... desto weniger Variable B“ bzw. umgekehrt (Statista, 2015).

Weitere Messwerte, wie beispielsweise der Median oder das arithmetische Mittel wurden ebenfalls berechnet, sind aber für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht relevant und befinden sich deshalb in der Anlage C.

Die erste Korrelation bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen der Anzahl der Beratungssuchenden und der Zufriedenheit der männlichen Teilnehmer. Das Ergebnis zeigt $r=0,97$, was wiederum einen starken, positiven Wert darstellt und somit auch bedeutet, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen diesen beiden Bereichen gibt. Somit zeigt die Anzahl der Beratungssuchenden, die bei 55% liegt, an, dass die männlichen Schüler unter anderem dieses Angebot wahrnehmen, weil sie mit der Beratung zufrieden sind.

Diese Korrelation wird ebenso auf die weiblichen Probanden bezogen und fragt nach dem Zusammenhang der beiden oben genannten Bereiche. Auch hier ergibt der Wert laut Schaffer (2009) einen nahezu perfekten positiven Zusammenhang von $r=0,99$.

Die zweite Korrelation bezieht sich auf die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Aufarbeitung der Unterrichtsstörungen und den anschließenden Störungen bei den männlichen Teilnehmern gibt. Auch hier ist der Wert mit $r=0,93$ positiv und bedeutet, dass die Unterrichtsstörungen im Anschluss an die Aufarbeitungen weniger geworden sind, da die Schüler vermutlich etwas mit den Erarbeiteten Methoden anfangen können. Bei den Mädchen liegt der Wert mit $r=0,33$ zwar ebenso im positiven Bereich, jedoch ist der Zusammenhang hier nicht so stark ausgeprägt, wie bei den Jungs.

Die dritte Korrelation bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen der Anzahl der Streitschlichtungen und die Zufriedenheit mit selbiger bei den männlichen Probanden. Ebenso fällt hier der Wert mit $r=0,99$ stark positiv aus, was wiederum bedeutet, dass auch hier die Nachfrage der Streitschlichtungen unter anderem dadurch zustande kommt, dass die Schüler mit den Konfliktgesprächen zufrieden sind. Auch bei den weiblichen Probanden kommt mit $r=0,84$ ein positiver, jedoch etwas schwächerer Wert, als bei den männlichen Probanden heraus, was dennoch auch hier den Zusammenhang positiv unterstützt.

Bei der vierten Korrelation ist die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Streitschlichtung und der Anzahl der Streits nach einer Streitschlichtung bei den männlichen Teilnehmern gibt. Ebenfalls fällt der Wert hier mit $r=0,98$ positiv aus und beschreibt, dass durch die Zufriedenheit der Schüler, der Streit im Anschluss weniger wird. Bei den Mädchen liegt der Wert bei $r=0,87$, was zwar einen positiven Zusammenhang zeigt, jedoch in einer schwächeren Form, als bei den Jungs.

Bei der letzten Korrelation wird sich die Frage gestellt, ob es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der Streitschlichtungen und der Anzahl der Streits nach einer Streitschlichtung gibt. Bei den männlichen Teilnehmern ist der Wert $r=0,86$ und somit positiv. Das bedeutet, dass durch die Streitschlichtungen auch hier die Streits im Nachhinein weniger werden. Bei den Mädchen kommt der Wert $r=0,97$ heraus, was ebenfalls einen positiven und auch stärkeren Zusammenhang, als bei den männlichen Teilnehmern bedeutet. Abschließend lässt sich also sagen, dass alle Korrelationen positiv ausfallen und somit einen durchgehend positiven Zusammenhang der einzelnen Kategorien bedeutet. Von insgesamt fünf Korrelationen, ist drei Mal der Wert der männlichen Teilnehmer stärker ausgeprägt und zwei Mal der der weiblichen.

4.4 Interpretation der Ergebnisse

Folglich lassen sich anhand der Datenerhebung, sowie der Auswertung dieser Interpretationen zu den jeweiligen Ergebnissen anstellen. Wie auch schon in dem Abschnitt zuvor erfolgt die Darstellung anhand verschiedener Abschnitte, um so eine aufschlussreiche und interessante Interpretation, auch mit Blick auf die Forschungshaupt- und Teilfragen, zu gewährleisten.

Interpretation des Geschlechts und der Bekanntheit der Schulsozialarbeit

Wie auch schon bei der Datenauswertung aufgeführt, stellte sich bei der Forschung heraus, dass unwesentlich mehr männliche Probanden an der Umfrage teilgenommen haben. Prozentual gesehen sind es 51% Schüler und 49% Schülerinnen, was einen fast ausgeglichenen Wert darstellt. Zu erwähnen ist auch, dass in den unteren Stufen die Anzahl der männlichen Teilnehmer höher ist und ab Klasse acht, die der weiblichen. In Klasse zehn ist der Wert nahezu ausgeglichen mit 20 männlichen und 22 weiblichen Teilnehmern. Die Werte gehen lediglich von der Stichprobe $n=305$ aus, sodass die Möglichkeit besteht, dass ein anderes Ergebnis herausgekommen wäre, wenn noch weitere Probanden oder alle Schüler der Schule am Bagno an der Umfrage teilgenommen hätten. Auch bei der Bekanntheit der Schulsozialarbeiter ist der prozentuale Wert der männlichen Probanden mit 97% leicht höher als der Wert der weiblichen (94%). Jedoch lässt sich hier eindeutig sagen, dass die Schulsozialarbeiter der großen Mehrheit (95%) der Schüler bekannt ist. Die Schüler (5%), die angegeben haben, die Pädagogen nicht zu kennen, sind eventuell noch nicht so lange an dieser Schule oder haben so vielleicht noch keine Berührungspunkte mit diesen gehabt.

Interpretation der Annahme des Beratungsangebotes und der Häufigkeit der Annahme dessen

Der Wert der männlichen Teilnehmer, die die Beratung wahrnehmen, liegt in Stufe fünf und sechs bei über der Hälfte. In Klasse sieben und acht sind die Werte nahezu ausgeglichen. In den beiden oberen Stufen hingegen wird die Beratung weniger wahrgenommen. Bei den weiblichen Probanden wird das Beratungsangebot ebenso eher in den mittleren Stufen genutzt (Klasse sechs, sieben und acht). Diese Ergebnisse könnten so interpretiert werden, dass die jüngeren Schüler (Klasse fünf und sechs) vielleicht noch unsicher im Schulalltag sind und vermutlich noch mehr Unterstützung in bestimmten Situationen brauchen und sich hier eher an die Erwachsenen wenden, als die älteren Schüler, die vermutlich auch bestimmte Angelegenheiten mit sich selber oder unter Freunden ausmachen.

Ebenso kommen die Schüler aus den mittleren Stufen mit dem Beginn der Pubertät in Berührung und brauchen hier aufgrund einiger neuer Entwicklungen vermutlich jemanden, der sie berät und begleitet.

Prozentual gesehen sind es aber insgesamt eher die Mädchen, die das Beratungsangebot der Schulsozialarbeit für sich in Anspruch nehmen. „So sind weibliche Jugendliche unzufriedener mit ihrem körperlichen Erscheinungsbild und aufmerksamer für innere Vorgänge. Eine aktuelle Untersuchung zeigt, dass die Unzufriedenheit der Mädchen im Laufe der Jahre zunimmt, die der Jungen dagegen abnimmt“ (Rohrman, 2015).

Ebenso bilden auch unter dem Aspekt der Häufigkeit der Annahme die Mädchen mit 30% zu 25% von der Gesamtstichprobe $n=305$ die Mehrheit, was das obere Zitat noch einmal untermauert. Der Wert wird berechnet aus den drei Kategorien *Öfter als zwei Mal in der Woche*, *Zwei Mal in der Woche*, und *Ein Mal in der Woche*.

Ab 13 Jahren nimmt der Anteil der Mädchen beständig zu; er liegt bei den 15-jährigen bereits bei 55%. Die älteren Mädchen suchen auch häufig aus eigenem Antrieb professionelle Hilfe, ein Verhaltensmuster, das man bei altersgerechten Jungen fast nie findet. [...] Mädchen leiden sehr häufig unter emotionalen Problemen, auf die sie mit introvertiertem (und selbstverletzendem) Verhalten reagieren. Jungen agieren ihren Ärger und ihre Frustrationen aus, sind extrovertiert, laut, aggressiv (Hörmann & Körner, 2008, S. 78).

Interpretation der Gegenüberstellung Zufrieden vs. Unzufrieden mit dem Beratungsangebot

Hier kann gesagt werden, dass 52% aller Schüler mit den Beratungsgesprächen zufrieden sind, was mehr als die Hälfte aller Probanden darstellt. Die Kategorien *Sehr zufrieden* und *Zufrieden* sind hier zusammengefasst worden. Lediglich 5% sind unzufrieden und die restlichen 43% geben an, dass die Frage auf sie nicht zu trifft, was daran liegen könnte, dass sie das Beratungsangebot noch nicht wahrgenommen haben. So sind unter diesem Aspekt die Gründe interessant, die angegeben wurden, weshalb die Schüler zufrieden oder unzufrieden sind. Genannt wurden die Aspekte *Vertrauen*, *Jemand, der zuhört*, *das gemeinsame Erarbeiten von Lösungsansätzen*, sowie *Unterstützung in unterschiedlichen Situationen* angegeben. Anhand der Prozentzahlen lässt sich erkennen, dass den Jungs, als auch den Mädchen das Vertrauen am wichtigsten ist, was daran liegen könnte, dass die Schüler wissen, dass die Schulsozialarbeiter unter Schweigepflicht stehen und sie sich so sicher sein können, dass das was sie erzählen, nicht weitergegeben wird. Beiden Geschlechtern ist die Kategorie *Jemand, der zuhört* am zweitwichtigsten, was vermutlich damit zusammenhängt, dass die Pädagogen für Beratungsgespräche geschult sind und auf die Schüler eingehen, sich aber im Vorfeld in Ruhe anhören, was die Jugendlichen zu sagen haben. Hier könnte man erneut die drei Hauptaspekte einer Beratung nach Carl Rogers (2000) aufführen: Empathie, Wertschätzung und Kongruenz. Möglicherweise ist es im sonstigen Umfeld der Schüler nicht so leicht, *ein offenes Ohr* zu finden, weshalb die drei genannten Aspekte ebenso dazu beitragen könnten, dass diese es schaffen, sich in den Beratungsangeboten zu öffnen. Auch das gemeinsame Erarbeiten von Lösungsansätzen ist für die männlichen, als auch für die weiblichen Probanden als dritter Grund für die Zufriedenheit genannt worden. So kann es sein, dass manche Jugendliche bereits mit eigenen Ideen für ihr Anliegen zur Schulsozialarbeit kommen und lediglich eine Bestätigung in ihrem Vorhaben suchen. Andere wiederum erarbeiten gemeinsam mit den Schulsozialarbeitern eigene Lösungsstrategien, die ihnen in ihrer Situation weiterhelfen und sind vermutlich deshalb mit der Beratung zufrieden. Der letzte Punkt *Unterstützung in unterschiedlichen Situationen* wurde von den Jungs und den Mädchen am wenigsten genannt.

Jedoch könnte man hier wieder den Aspekt der Pubertät beispielsweise mit einbringen, dass die Schüler aufgrund der neuen Entwicklungen eine Beratung oder Begleitung suchen vermutlich bezogen auf die körperlichen Veränderungen, die erste Liebe, oder Streit unter Freunden.

Bei den Gründen für die Unzufriedenheit mit der Beratung wurden *Zeitmangel*, *Unzureichender Lösungsansatz*, sowie *Vom Lehrer geschickt* angegeben. Mehr als die Hälfte der männlichen und weiblichen Probanden, die angegeben haben, dass sie unzufrieden sind, nennen *Zeitmangel* als Grund dafür. So kann es vorgekommen sein, dass die Schulsozialarbeiter eventuell noch einen anderen Termin hatten und die Schüler auf einen anderen Zeitpunkt für die Beratung vertröstet werden mussten oder allgemein so viel in der Schule los war, dass die Zeit für die Schüler nicht gereicht hat. Insgesamt 3 Schüler wissen nicht genau, weshalb sie die Beratung wahrnehmen sollten und geben an, vom Lehrer geschickt worden zu sein. Da das Beratungsangebot jedoch eigentlich ein freiwilliges ist, kann es sein, dass es deshalb für die Schüler nicht effektiv war. Die restlichen zwei Schüler konnten mit dem erarbeiteten Lösungsansatz nichts für sich anfangen und sind deshalb mit der Beratung unzufrieden. Hier könnte man für die Zukunft ein erneutes Treffen mit den Jugendlichen vereinbaren, um zu schauen, inwieweit die Idee funktioniert hat oder erneut besprochen und angepasst werden muss, sodass die Schüler einen optimalen Nutzen aus der Beratung für sich mitnehmen. Insgesamt kann aber gesagt werden, dass die Mehrheit der Schüler mit der Beratung zufrieden ist und für sich persönlich etwas daraus mitnehmen kann.

Interpretation der Unterrichtsstörungen

Prozentual gesehen stören insgesamt mehr Jungen als Mädchen, wobei erneut zu erwähnen ist, dass die Gesamtanzahl der männlichen Teilnehmer etwas höher ist. Erwähnenswert ist auch, dass jedoch beide Werte insgesamt unter dem Durchschnitt liegen. So sind es lediglich 55 von 156 Jungs und nur 23 von 149 Mädchen, die bereits wegen einer Unterrichtsstörung zur Aufarbeitung bei der Schulsozialarbeit waren. Bei den männlichen Probanden kann gesagt werden, dass die Prozentzahl der Klassen sechs und neun am höchsten ist. Bei den Mädchen hingegen stellt der prozentuale Anteil in Klasse zehn den höchsten Wert dar. Doch wieso stören insgesamt mehr Jungs den Unterricht?

Fasst man alle Aspekte zusammen, erkennt man, dass viele Faktoren für geschlechtsspezifische Verhaltensweisen der Jungen eine Rolle spielen. In der Regel beeinflussen sich hirnbioologische sowie Umweltfaktoren gegenseitig; [...] spricht von einer Gen-Umwelt-Interaktion. Dies wiederum lässt darauf schließen, dass Jungen und Mädchen gleiche Lernfähigkeiten besitzen, jedoch im Lernkontext stärker auf das Geschlecht geachtet werden muss. Es stellt sich die Frage, ob Unterricht zu stark weiblich orientiert ist, sodass Jungen die Motivation fehlt.

Erste Schritte in die richtige Richtung, zeigen sich mit dem seit 2011 ersten bundesweiten „Boys Day“, dem der bereits elf Jahre bestehende „Girls Day“ gegenüber steht. Weitere Konsequenzen wären die Erforschung der Jungenpädagogik bezüglich des Zusammenhangs von Männlichkeit und schulischem Misserfolg, für die es bisher keine wissenschaftlichen Belege gibt (Breuer, n.d., S. 3).

Entwicklungspsychologisch betrachtet lässt sich also sagen, dass Jungs nicht unfähiger sind zu lernen, sondern, dass vermutlich der Kontext *Schule* beziehungsweise *Unterricht* geschlechtsspezifisch im Gleichgewicht sein muss, sodass auf beiden Seiten eine Chancengleichheit besteht und es nicht zu Frustrationen kommt.

Interpretation der Gegenüberstellung Zufrieden vs. Unzufrieden mit der Aufarbeitung einer Unterrichtsstörung

Die Kategorie *Trifft nicht zu* stellt auch dieses Mal den höchsten Wert dar, da von n=305 Schülern lediglich 78 den Unterricht stören und so nicht alle Schüler Angaben zu dieser Frage machen konnten.

Bei den männlichen Probanden sind insgesamt 42 von 156 Teilnehmern zufrieden und 14 unzufrieden. Bei den weiblichen Teilnehmerinnen sind 21 von 149 zufrieden und lediglich 1 Schülerin unzufrieden, wobei gesagt werden muss, dass die Kategorien *Sehr zufrieden* und *Zufrieden* erneut zusammengefasst wurden. Für die Forschung sind unter diesem Aspekt eher die Gründe für die Zufriedenheit beziehungsweise Unzufriedenheit interessant. Genannt wurden von den zufriedenen Schülern die Bereiche *Besprechung der Regeln zum besseren Verständnis*, sowie *das Erarbeiten von Methoden, um weniger zu stören*. Bei den männlichen Teilnehmern ist der Wert mit 21 (50%) von 42 Schülern in beiden Kategorien ausgeglichen, bei den Mädchen überwiegen die Angaben zum Bereich *Erarbeiten von Methoden, um weniger zu stören* mit 13 von 21 Teilnehmerinnen.

So wird deutlich, dass gerade in den höheren Jahrgängen nicht mehr das Besprechen der Regeln im Vordergrund steht, sondern diese Schüler gezielt danach fragen, was sie tun können, damit sie sich besser konzentrieren können. So kann auch hier der Grund für die Konzentrationsschwäche sein, dass einige andere Umweltfaktoren im Leben der älteren Schüler eine Rolle spielen, wie zum Beispiel die Pubertät, die Veränderungen von Körper und Psyche mit sich bringt., sodass die Schüler mit anderen Sachen, als der Schule beschäftigt sind und so in dem Moment keinerlei Bezug mehr zum Unterricht haben. Einige Schüler jedoch kommen auch hier bereits mit eigenen Ideen zur Schulsozialarbeit und wollen diese nur noch einmal durchsprechen und auch nachher vom Lehrer absegnen lassen. Am häufigsten passend für die Schüler ist das so genannte *Time-Out*, wo im Vorfeld besprochen wird, dass diejenigen für ca. fünf Minuten den Klassenraum verlassen und an die frische Luft gehen dürfen, um sich und seine Gedanken zu sammeln und noch einmal neue Kraft für den andauernden Unterricht zu sammeln. Da ja lediglich die Rede von einigen wenigen Schülern ist, die überhaupt den Unterricht stören, ist diese Methode sinnvoll und führt zu weniger Störungen allgemein.

Gründe für die Unzufriedenheit waren bei den männlichen Probanden *Zeitmangel* und *die erarbeiteten Methoden funktionieren nicht*, bei den weiblichen hingegen war lediglich der *Zeitmangel* als Grund angegeben worden.

Die beiden oben genannten Kategorien sind mit 7 (50%) von 14 Teilnehmern bei den Jungen ausgeglichen. Lediglich 1 Mädchen ist mit der Aufarbeitung unzufrieden und gab an, dass die Schulsozialarbeiter zu wenig Zeit hatten, da vermutlich nebenbei weitere Dinge bearbeitet werden mussten.

Zu den Schülern, die aufgrund der Methoden unzufrieden waren, lässt sich sagen, dass nicht jede erarbeitete Methode zu jedem Schüler passt, dieser sich damit identifizieren kann und auch in der Lage ist, diese für sich so umzusetzen, dass sie funktioniert. Es gilt aber für jeden Schüler das Angebot, sich erneut zu melden, wenn dieser merkt, dass die Ergebnisse aus den Gesprächen nicht weiterhelfen.

Interpretation der Anzahl der Unterrichtsstörungen nach der Aufarbeitung

Vorab ist unter diesem Aspekt erneut erwähnenswert, dass die Kategorie *Trifft nicht zu* den höchsten Wert bildet, da insgesamt nur wenige Schüler den Unterricht überhaupt stören beziehungsweise deshalb schon einmal zur Aufarbeitung bei der Schulsozialarbeit waren.

Jedoch kann die Aussage getroffen werden, dass bei den männlichen, als auch bei den weiblichen Probanden die Aufarbeitung der Unterrichtsstörung dazu geführt hat, dass das Störverhalten weniger wurde. So sind es bei den Jungs insgesamt 37, die angeben, dass sie seit dem Gespräch bei den Pädagogen weniger stören und nur 19 die das Gegenteil angeben. Bei den Mädchen gibt es lediglich eine Schülerin, der die Gespräche nicht geholfen haben, aber 21 die angeben, dass sich ihr Störverhalten verbessert hat. So kann insgesamt gesagt werden, dass die Aufarbeitung effektiv ist und allgemein zu weniger Unterrichtsstörungen führt, die meisten Schüler etwas mit den erarbeiteten Methoden anfangen können oder die allgemeinen Schulregeln nach der Besprechung besser verstanden haben und einhalten können. Da der Anteil der Jungs insgesamt höher ist, ist der Wert in diesem Fall automatisch ebenfalls höher, als der der Mädchen.

Interpretation zur Anzahl der Konflikte und der Wahrnehmung einer Streitschlichtung

Bei diesem Punkt kann vorerst gesagt werden, dass sowohl die Mehrheit der männlichen (112), als auch der weiblichen Schüler (113) einen Konflikt in der Schule hatten. Dazu kann ganz allgemein interpretiert werden, dass Streitigkeiten zum Leben und auch zum Alltag in der Schule dazu gehören. „Konflikte gehören zum Leben dazu und machen es bunter und spannender. Trotzdem können Konflikte störend, bedrohlich oder sogar schmerzvoll sein“ (Bärsch & Rohde, 2012, S. 33). Demzufolge wird durch das Ergebnis erkennbar, dass nach einem Konflikt diverse Schüler, die Hilfe der Schulsozialarbeit für eine Streitschlichtung in Anspruch nehmen. Anhand der Kennzahlen kann man erkennen, dass sowohl die männlichen, als auch die weiblichen Schüler dieses Angebot wahrnehmen. Allerdings wird insbesondere bei den weiblichen Schülern deutlich, dass sie das Angebot nach einem Streit häufiger in Anspruch nehmen, als die männlichen Schüler. Denn 42% der männlichen Schüler gaben an, dieses Angebot wahrzunehmen, wo hingegen die restlichen 90% diese Frage verneinten. Angesichts der weiblichen Schüler wurde die Frage von insgesamt 57 % mit *Ja* beantwortet. Verneint haben diese Frage insgesamt 43% der Mädchen. Interpretiert werden kann hier, dass gerade in Bezug auf die Entwicklungspsychologie, insbesondere Mädchen stark dazu neigen, sich nach einem Streit mit jemand darüber auszutauschen oder ihre Probleme zu besprechen.

Bei den meisten Jugendlichen verläuft die Pubertät unterm Strich ohne wirklich große Probleme und Eltern können sich bald schon – bis auf wenige Episoden – kaum noch daran erinnern, was sie denn nun so genervt hat. Doch es gibt auch andere Erfahrungen und Entwicklungen: Essstörungen, Gewalt gegen sich selbst, Gewalt gegen andere, Schulverweigerung, Alkoholexzesse. Dann ist professionelle Hilfe gefragt (Diehl, 2013, S. 18).

Hingegen es bei den Jungen vermutlich eher der Fall ist, Probleme oder Streitigkeiten mit sich selber auszumachen. Zu der Arbeit der Schulsozialarbeiter, in Bezug auf die Streitschlichtung kann gesagt werden, dass diese erstens vermutlich bei den Schülern ausreichend bekannt ist. Zweitens könnte man davon ausgehen, dass die Arbeit der Schulsozialarbeiter weitgehend effektiv ist, da zum Beispiel die Mehrheit der weiblichen Schüler das Angebot wahrnimmt.

Interpretation der Häufigkeit der Wahrnehmung einer Streitschlichtung

Für die vorliegende Forschung war es unter anderem wichtig zu erfahren, wie oft die Schüler die Streitschlichtung an der Schule am Bagno in Burgsteinfurt wahrnehmen. Dadurch lässt sich nicht nur erkennen, wie oft Schüler das Angebot wahrnehmen, sondern auch, wie oft zum Beispiel die Schulsozialarbeiter ihre Arbeit in der Woche nach diesem Angebot richten. Bei der Durchführung einer Streitschlichtung kann es durchaus wichtig sein, dass ein

deeskalierendes Agieren seitens der Schulsozialarbeit durchgeführt wird. Bezogen wird sich hierbei erneut auf das Zitat von *Bärsch & Rohde* aus dem Punkt 2.7, welches besagt, dass Stress kontrolliert abgebaut werden sollte, um einen Konflikt in Ruhe klären zu können (Bärsch & Rohde, 2012). Ein Streit kann als ein Gesprächstyp verstanden werden, der sich, wie andere verbale Interaktionen auch, durch Vorkommen und Fehlen ganz spezifischer Charakteristika auszeichnet. Das heißt, es ist zur Beschreibung eines Gesprächs nicht nur relevant, welche Phänomene auftauchen. Denn auch das Fehlen ganz bestimmter Elemente gibt Aufschluss über Typik und Struktur eines Gesprächs (Spiegel, 2011).

Obwohl die Schulsozialarbeiter in der Schule die oben benannten Methoden stetig durchführen, ist bei der Auswertung der Ergebnisse in Bezug den männlichen Probanden sichtbar geworden, dass diese am häufigsten das Antwortfeld *kein Mal in der Woche* angekreuzt haben. Von insgesamt 156 männlichen Schülern haben diese Antwort 93 (60%) Schüler ausgewählt. Weitere 46 (29%) der Schüler gaben jedoch an, dieses Angebot mindestens 1 Mal in der Woche in Anspruch zu nehmen. Dadurch wird erkennbar, dass zwar der größte Anteil dieses Angebot nicht wahrnimmt, es jedoch durchaus männliche Teilnehmer gibt, die nach einem Streit die Streitschlichtung wahrnehmen und Hilfe benötigen. Um fortfahrend zu diesem Aspekt auch die weiblichen Teilnehmer zu erwähnen wurde hier deutlich, dass der Bedarf einer Streitschlichtung nach einem Konflikt häufiger wahrgenommen wird. Zwar wurde auch von den meisten weiblichen Probanden der Punkt *trifft nicht zu* am häufigsten angegeben. Jedoch muss beachtet werden, dass an der Umfrage mehr männliche als weibliche Schüler teilgenommen haben. Es nehmen zum Beispiel 59 (40%) Schülerinnen 1 Mal in der Woche die Streitschlichtung in Anspruch. Dies kann möglicherweise bedeuten, dass es unter Mädchen mehr Konflikte gibt, als bei den Jungs. Auf der anderen Seite könnte man aber auch vermuten, dass es auch bei den männlichen Schülern häufig Konflikte gibt, diese nur im Nachhinein nicht besprochen oder thematisiert werden möchten. Sichtbar wurde jedenfalls in Bezug zu der Streitschlichtung der Schulsozialarbeit, dass diese an der Hauptschule am Bagno bei vielen Schülern bekannt ist. Im nachstehenden Punkt wird interpretiert, inwiefern die Teilnehmer mit der Streitschlichtung zufrieden sind.

Interpretation der Gegenüberstellung Zufrieden vs. Unzufrieden mit der Streitschlichtung

Zu diesem Aspekt ist zu sagen, dass bei den Antwortmöglichkeiten der Zufriedenheit, sowohl die Mehrheit der männlichen Probanden, als auch die Mehrheit der weiblichen Probanden den Punkt *trifft nicht zu* ausgewählt haben. Dies sind in dem Fall vermutlich Weise auch die Schüler, die diesen Punkt auch bei der Häufigkeit der Wahrnehmung der Streitschlichtung ausgewählt haben. Interessant zu beobachten ist in diesem Fall jedoch, dass die männlichen Teilnehmer am zweithäufigsten den Punkt *Zufrieden* angekreuzt haben. Daraus kann man erschließen, dass die Streitschlichtung bei 24 % der männlichen Probanden als gut empfunden wird. Dies bedeutet vermutlich, dass die Schulsozialarbeiter ihre Arbeit in Bezug zu der Streitschlichtung professionell und methodisch durchführen. Der Punkt *Sehr zufrieden* wurde mit 16 % am dritt häufigsten von den männlichen Schülern ausgewählt. Hier wäre es interessant gewesen, bei einem Interview mit den Schülern zu erfahren, inwiefern diese unter *Zufrieden* und *Sehr zufrieden* unterscheiden. Dadurch hätten die Schulsozialarbeiter einen Einblick darüber, inwiefern sie ihre Arbeit mit den Schülern in Bezug zu der Streitschlichtung noch positiver umsetzen können. Zu benennen ist noch, dass der Punkt *Unzufrieden*, nur von insgesamt 4 (3%) Schülern benannt wurde. Hingegen der Punkt *Sehr unzufrieden* von 0 Schülern ausgewählt worden ist. Zu den männlichen Probanden kann man abschließend also erkennen,

dass die Mehrzahl der Schüler eine zufriedene Einstellung in Verbindung zu der Streitschlichtung der Schulsozialarbeiter hat. Trotzdem ist auch deutlich geworden, dass die Mehrheit der Schüler dieses Angebot nicht in Anspruch nimmt und auch deshalb keine Einschätzung zu der Zufriedenheit abgeben kann. Aufgrund dessen kann vermutet werden, ob das Thema Streitschlichtung der Schulsozialarbeiter in der Schule am Bagno überhaupt bei allen Schülern bekannt ist. Überdies kann auch möglicherweise die Frage aufkommen, ob die Schulsozialarbeiter für diverse Konflikte überhaupt die richtigen Ansprechpartner sind. Ob sich diese Fragen auch in Bezug zu den weiblichen Probanden stellen lassen, wird in folgenden Textpassagen sichtbar. Wie schon bereits erwähnt ist, trifft bei der Mehrzahl der weiblichen Befragten die Zufriedenheit/Unzufriedenheit nicht zu. Dies sind genau genommen 62 Schülerinnen. Trotzdem gibt es 46 Schülerinnen, die laut der Umfrage mit der Streitschlichtung *Zufrieden* sind. Hingegen sind sogar 35 weibliche Probanden mit der Streitschlichtung der Schulsozialarbeit *Sehr zufrieden*. Nur 5 Schülerinnen sind mit diesem Angebot unzufrieden. Wie auch bei den männlichen Schülern gibt es bei dem Punkt sehr *unzufrieden* keinen Schüler, der diesen Punkt zutreffend findet. Da auch die Mädchen den größten Anteil mit *trifft nicht zu* beantwortet haben, muss sich die Schulsozialarbeit darüber Gedanken machen, weshalb dieser Aspekt, sowohl von den männlichen, als auch von den weiblichen Befragten so oft ausgewählt worden ist. Hier könnte auch vermutet werden, dass die zeitlichen Bedingungen in Bezug auf den Unterricht von den Schülern und der Aufgabenbewältigung der Schulsozialarbeiter sich nicht immer optimal kombinieren lässt. Deshalb sollte in Zukunft immer danach gestrebt werden, bei Auffälligkeiten von Schülern nach einem Konflikt, diverse Folgetermine zu vereinbaren, um den Streit nicht unbearbeitet zu lassen. Positiv kann man jedoch von der Schülerschaft entnehmen, dass es durchaus verschiedene Schüler an der Schule gibt, die einen Bedarf an dem Angebot der Streitschlichtung haben und dieses auch als Hilfe in Anspruch nehmen. Zudem verläuft dieses Angebot größtenteils auch zur Zufriedenheit der Schüler.

Interpretation der Anzahl der Schüler, die Konflikte nach einer Streitschlichtung alleine klären konnten

Zu diesem Teilbereich der Forschung kann gesagt werden, dass sowohl die Mehrheit der männlichen Schüler (56%), als auch die der weiblichen Schüler (45%), das Antwortfeld *trifft nicht zu* ausgewählt haben. Dies geht aber wie bereits oben beschrieben, schon aus den anderen Befragungen in Bezug zu den Konfliktbewältigungsmaßnahmen hervor. Trotzdem kann zu den Probanden, welche die Streitschlichtung in Anspruch genommen haben ausgesagt werden, dass zum Beispiel die Mehrheit der männlichen Schüler (29%), Konflikte nach einer Streitschlichtung alleine klären konnten. Nur insgesamt 23 (15%) männliche Schüler geben jedoch an, diverse Konflikte nach einer Streitschlichtung nicht alleine geklärt zu haben. Dadurch kann ganz allgemein interpretiert werden, dass die Streitschlichtung der Schulsozialarbeit insofern effektiv ist, da die meisten Schüler, bereits keine Hilfemaßnahmen mehr nach einem Streit von der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen mussten. Es muss trotzdem explizit darauf geschaut werden, weshalb es immerhin 23 Schüler gibt, den es bislang nicht gelungen ist, einen Streit nach der Streitschlichtung alleine zu klären. Zu dieser Erkenntnis kann die Vermutung aufgestellt werden, dass die Streitmuster selbst, zum einen durch die gemeinsame Beziehungsgesichte, in der die Beteiligten ihre gemeinsamen Grenzen ausgelotet, entwickelt und geprägt haben, zum anderen aber auch die Persönlichkeit der Aktanten und ihre jeweilige Stilisierung, die sich im Laufe der Beziehungsgesichte ausgehandelt haben, eine durchaus wesentliche Rolle spielen (Spiegel, 2011). Deshalb muss sich insbesondere die Schulsozialarbeit die Frage stellen, inwieweit man künftig mit diesem

Teilbereich, weitere Schüler für nachstehende Konflikte weiterhelfen kann, sodass diese auch ihre Streitigkeiten ohne Unterstützung klären können oder, ob wie durch das oben beschriebene Zitat, Streitigkeiten einfach zu einer gemeinsamen Beziehungsgeschichte gehören. Deshalb muss sich insbesondere die Schulsozialarbeit die Frage stellen, inwieweit man künftig mit diesem Teilbereich, weitere Schüler für künftige Konflikte weiterhelfen kann, sodass diese auch ihre Streitigkeiten ohne Unterstützung zu klären. In Anbetracht der weiblichen Probanden ist ebenfalls zu erkennen, dass hier die Mädchen zu einem enorm höheren Wert, als bei der Antwort *nein*, ihre Konflikte nach der Streitschlichtung bereits alleine klären konnten. Insgesamt haben 69 (46%) weibliche Schüler, diese Frage mit *Ja* beantwortet, hingegen nur 14 (9%) Schülerinnen, diesen Bereich mit *nein* versehen haben. Auch durch diese Ergebniszahlen, kann gesagt werden, dass die Streitschlichtungsmaßnahmen der Schulsozialarbeit, in Hinsicht der weiblichen Probanden enorm effektiv sind. Trotzdem darf auch hier nicht der Bereich vergessen werden, weshalb 14 Schülerinnen, einen Streit nach einem Konflikt nicht alleine klären können. Hier könnte man nun einsehen, um welche jeweiligen Klassen es sich handelt. Zum Beispiel gab die Klasse zehn an, dass hier sechs Schülerinnen von insgesamt 22 Schülerinnen, keinen Streit nach der Streitschlichtung der Schulsozialarbeit alleine klären konnten. Möglicherweise könnte dies sowohl Gründe des Klassenzusammenhaltes sein, als auch private Gründe, weshalb hier der meiste Anteil keine Konflikte alleine klären kann.

Interpretation der Anzahl der Schüler, deren Konflikte nach einer Streitschlichtung weniger geworden sind

Auch bei dieser Beschreibung wird folglich deutlich, dass durch die männlichen und der weiblichen Schüler überwiegend der Punkt *trifft nicht zu* gewählt wurde. Allerdings ergab das Ergebnis, dass die Mehrheit der Konflikte von den männlichen Schülern (35%) nach einer Streitschlichtung weniger geworden ist. Denn nur 12% der männlichen Probanden besagten, dass deren Konflikte nach einer Streitschlichtung nicht weniger geworden sind. Dadurch wird erkennbar, dass nicht nur der größte Teil der männlichen Schüler einen Konflikt aufgrund der Schulsozialarbeit alleine klären können, sondern auch weniger Konflikte haben. Dies lässt sich vermutlich auf die professionelle und effektive Arbeitsweise durch die Schulsozialarbeiter zurückführen. Denn die vorgegebenen Methoden und Arbeitsschritte des Konzepts der Schulsozialarbeit gibt genau dieses Ziel der Effektivität vor. Angesichts der weiblichen Befragten wird wie auch in den anderen Passagen eine relativ deutliche Parallele der Ergebnisse sichtbar. Auch hier hat der größte Anteil angegeben, dass Konflikte nach einer Streitschlichtung weniger geworden sind. In dem Fall haben es Prozentual gesehen 46 % der weiblichen Teilnehmerinnen so empfunden. Auf der anderen Seite gaben nur 6 % Prozent an, dass verschiedene Konflikte nicht weniger geworden sind. Anhand der Ergebnisse wird deutlich erkennbar, dass zwar die Mehrheit aller Befragten diesen Punkt für sich nicht zutreffend empfindet. Sieht man jedoch die Unterschiede zwischen den Antwortmöglichkeiten *ja* und *nein*, so kann man erkennen, dass die Mehrheit der Probanden aus diesem Teilbereich der Arbeit der Schulsozialarbeiter einen persönlichen Nutzen ziehen kann. Trotzdem darf natürlich nicht vergessen werden zu überlegen, weshalb es insgesamt 29 Schüler gibt, die aus diesem Teilbereich keine persönliche Umsetzungsmöglichkeit sehen.

Interpretation der Wünsche der Schüler und Schülerinnen

Wie weiter oben bereits beschrieben wurde, gab die Mehrheit aller Teilnehmer an, dass sie momentan keine Wünsche an die Schulsozialarbeit haben. Das kann zum Teil den Grund

haben, dass sie mit der Arbeit und den Angeboten zufrieden sind oder dass ihnen in dem Moment der Befragung kein Wunsch eingefallen ist. Jedoch haben die Schüler immer auch die Möglichkeit ihre Ideen und Wünsche zwischenzeitlich an die Schulsozialarbeiter zu richten, da im Freizeitbereich ein *Wunsch- und Meckerkasten* hängt, welcher den Jugendlichen die Möglichkeit bietet, nicht nur Anregungen für etwas Neues zu geben, sondern ebenso Stellung zu diversen Angeboten beziehen können, die ihnen vielleicht nicht gut gefallen haben. Auch in diesem Fall läuft das Feedbackgeben anonym ab.

Dennoch gibt es auch einen Anteil an Schülern, die sich wünschen, dass die Schulsozialarbeiter mehr Zeit haben. Dies ist vermutlich nicht nur auf die Angebote, wie die Beratungsgespräche oder die Streitschlichtung bezogene, sondern ebenso auf den Freizeitbereich, wenn es um das gemeinsame Spielen oder den allgemeinen Austausch geht. Da wurde bereits im Vorfeld zu erwähnt, dass die Pädagogen künftig ihr Zeitmanagement ein bisschen besser strukturieren und im Blick haben sollten.

Ebenso hat ein weiterer Anteil der Probanden angegeben, dass die Schulsozialarbeiter ihre Arbeit so weitermachen sollen, wie bisher. Daraus lässt sich schließen, dass auch diese Schüler vermutlich mit den Angeboten zufrieden sind und es in ihren Augen keinerlei Veränderung bedarf.

5 Schlussfolgerungen

Unter folgendem Aspekt wird vorab kurz etwas zur Hypothesentestung geschildert. Anschließend werden kurz die Ergebnisse zu den Teilforschungsfragen aufgegriffen, woraus sich anschließend die Beantwortung der Hauptforschungsfrage ergeben soll.

5.1 Hypothesentestung

Zu diesem Punkt kann gesagt werden, dass sich die Nullhypothese nicht berechnen lässt, da keine weiteren Stichproben erhoben wurden. Das Ziel der Forschung war nicht, in weiteren Schulen zu forschen, um dadurch signifikante Vergleichsergebnisse zu erzielen, sondern lediglich herauszufinden, ob die drei Teilbereiche *Kinder- und Jugendberatung*, *schulbezogene Hilfen* und *Konfliktbewältigungsmaßnahmen* aus dem Konzept der Schulsozialarbeit der Schule am Bagno effektiv sind. Deshalb werden die nachstehenden Teilforschungsfragen, als auch die Hauptforschungsfrage anhand der vorliegenden Untersuchungsergebnisse beantwortet.

5.2 Beantwortung der Teilforschungsfragen

Teilfrage 1: Wie hilfreich sind die Beratungsgespräche aus Sicht der Schüler für den Schulalltag?

Aus den Ergebnissen der Forschung geht hervor, dass etwas mehr als die Hälfte (169) der Schüler der Schule am Bagno das Beratungsangebot der Schulsozialarbeit für sich nutzen. Ebenso kann gesagt werden, dass ein Großteil dieser Schüler, nämlich insgesamt 157, mit der Beratung durch die Schulsozialarbeit zufrieden ist und etwas daraus für sich mitnehmen kann. So wurde die Zufriedenheit unter anderem damit begründet, dass die Jugendlichen Vertrauen zu den Pädagogen haben und sie in ihnen Personen gefunden haben, die zuhören. Das wird an dieser Stelle mit der unter Punkt 2.5.1 aufgeführten Theorie verknüpft. Hier wurden drei wichtige Grundprinzipien für die Gesprächsführung genannt: *Empathie*, *Kongruenz* und *Wertschätzung*. So ist es nicht nur wichtig, sich in die Beratungssuchenden hinein fühlen zu können und diese so anzunehmen, wie sie sind, sondern ihnen ebenso das Gefühl zu geben, dass man sich in dem Gespräch nicht verstellt, sondern *echt* ist. Dadurch haben die Jugendlichen vermutlich das Gefühl akzeptiert und ernst genommen zu werden und so die

Möglichkeit sich anzuvertrauen und zu öffnen. Ebenso war das gemeinsame Erarbeiten von Lösungsansätzen ein Grund für die Zufriedenheit der Schüler. Hier wird Bezug zu dem Punkt 2.5.2 genommen, wo es um die Lösungsorientierte Beratung geht. Hier steht klar die eigene Entwicklung von Ideen seitens der Jugendlichen im Vordergrund. Es werden also keine Ratschläge gegeben, sondern geschaut, wo der Schüler Stärken hat, die er im Lösungsprozess für sich nutzen kann, sodass er möglicherweise in anderen Situationen ganz von alleine Ideen für eine passende Lösung entwickeln kann. Vermutlich aber ist dieser Ansatz ebenso hilfreich für die Schüler, da sie bei der Beratung mit einbezogen und nach ihrer Einschätzung beziehungsweise Meinung gefragt werden. Wesentlich unwirksamer wäre der Prozess wahrscheinlich, wenn die Jugendlichen fertige Lösungen vorgesagt bekommen, die sie umsetzen sollen, diese aber möglicherweise für sich selber nicht passend oder umsetzbar finden.

Da die Zufriedenheit der beratungssuchenden Schüler einem Prozentsatz von 93% entspricht, kann gesagt werden, dass die Beratung insgesamt hilfreich für die Schüler ist.

Da aber dennoch ebenso wichtig ist, was die restlichen 7% angegeben haben, die nicht zufrieden sind, ist an dieser Stelle erwähnenswert, dass die Schulsozialarbeiter künftig auf die Zeiteinteilung achten sollten, da Zeitmangel ein Grund für die Unzufriedenheit war. Für die Schüler ist es vermutlich angenehmer, wenn die Schulsozialarbeiter das Beratungsangebot nicht unterbrechen müssen und dies zu einem anderen Zeitpunkt fortgeführt werden muss. Darauf gilt es in Zukunft durch eine bessere Terminabgleichung zu achten.

Teilfrage 2: Welchen Mehrwert haben die schulbezogenen Hilfen im Bereich Unterrichtsstörungen für die Schüler für den Schulalltag?

Die Datenauswertung hat ergeben, dass insgesamt nur sehr wenig Schüler (26%) den Unterricht stören und somit kaum Gebrauch von der Aufarbeitung nach einer solchen Störung bei der Schulsozialarbeit gemacht wird.

Dennoch geben 63 von insgesamt 78 Jugendlichen, die das Angebot wahrgenommen haben, an, dass sie mit der Aufarbeitung zufrieden sind und daraus etwas für den nachstehenden Unterricht mitnehmen konnten. Ein Mehrwert stellt dabei das Erarbeiten von Methoden dar, die den Jugendlichen dabei helfen sollen, sich besser zu konzentrieren und weniger zu stören. An dieser Stelle wird Bezug zu Punkt 2.6.1 genommen, wo gesagt wird, dass einige Schüler auch aus psychologischen Gründen den Unterricht stören und selber keine „Schuld“ an ihrem Verhalten haben. So ist zu erwähnen, dass die Schule am Bagno nicht nur eine Ganztags Hauptschule, sondern auch eine Schule ist, die nach der Grundidee der Inklusion arbeitet.

Inklusion ist nicht nur eine gute Idee, sondern ein Menschenrecht. Inklusion bedeutet, dass kein Mensch ausgeschlossen, ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt werden darf. Als Menschenrecht ist Inklusion unmittelbar verknüpft mit den Ansprüchen auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Damit ist Inklusion sowohl ein eigenständiges Recht, als auch ein wichtiges Prinzip, ohne dessen Anwendung die Durchsetzung der Menschenrechte unvollständig bleibt (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2014).

Somit befinden sich diverse Schüler mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten an der Schule, was wiederum bedeutet, dass das Stören vielleicht manchmal keine böse Absicht ist, sondern einen anderen, psychologischen Hintergrund hat. Hierbei beabsichtigen die Schulsozialarbeiter das Erarbeiten von diversen Methoden, um diesen Schülern eine Hilfe zu bieten, die das Verhalten kontrollierbarer macht. Von den 63 zufriedenen Schülern und nennen 34 diese Kategorie. Für die anderen 29 Teilnehmer ist das Besprechen der allgemeinen Regeln hilfreich, was hier den zweiten Mehrwert darstellt. Zwar können sich die meisten Probanden sicherlich mit der Einschulung denken, welche allgemeinen Regeln es in der Schule

gibt, jedoch werden diese nicht explizit besprochen, was möglicherweise zu Unwissenheit oder Missverständnissen führen kann. Durch die Besprechung der Regeln bei der Schulsozialarbeit, wissen die Schüler genau, was sie künftig zu befolgen haben, was wiederum Klarheit verschafft. Aus diesen beiden Kategorien ergibt sich somit das Ergebnis, dass 74% der Probanden angeben haben, dass die Störungen nach einer Aufarbeitung bei der Schulsozialarbeit weniger geworden sind.

Als Grund für die Unzufriedenheit der anderen Schüler wurde ebenso unter anderem *Zeitmangel* genannt. Auch hier gilt es künftig zu schauen, dass keine Aufarbeitung stattfindet, wenn nicht genügend Zeit da ist, sondern möglicherweise ein Termin abgesprochen wird, bei dem in Ruhe das Störverhalten reflektiert und aufgearbeitet werden kann. Ein zweiter Grund war, dass die erarbeiteten Methoden bei einzelnen Schülern nicht funktionieren. Hier gibt es aber das Angebot, sich erneut bei der Schulsozialarbeit zu melden, um diese erneut zu besprechen und möglicherweise so umzuändern, dass diese einen Mehrwert für den Schüler haben.

Teilfrage 3: Wie wirken sich die Konfliktbewältigungsmaßnahmen der Schulsozialarbeiter auf Schüler in ihrem schulischen Umfeld aus?

Insgesamt 151 Probanden haben angegeben, nach einem Streit schon einmal die Hilfe der Schulsozialarbeiter in Anspruch genommen zu haben, das ist ca. die Hälfte (49%) aller Teilnehmer. Als eine Wirkung kann beschrieben werden, dass immerhin 48 Schüler aus der Streitschlichtung mitnehmen konnten, dass Gewalt in einem Konflikt nicht weiterhilft und es sinnvoller ist, ein klärendes Gespräch zu führen.

Weiterhin kann die Aussage getroffen werden, dass, auch wenn es weniger als die Hälfte aller Probanden sind, es insgesamt 114 Schüler nach einer Streitschlichtung geschafft haben, einen Konflikt alleine, ohne Hilfe, zu klären, was wiederum bedeutet, dass sie vermutlich Teile des Verfahrens einer Streitschlichtung behalten konnten und für sich selber in einer anderen Konfliktsituation anwenden konnten. Hierbei wird das Zitat von Bärsch & Rohde (2012) aus Punkt 2.7 erneut aufgegriffen, wo gesagt wird, dass Konflikte ein deeskalierendes Agieren beinhalten und die Parteien es meist dadurch schaffen, Stress kontrolliert abzubauen und ruhig zu bleiben. Durch die Hilfe der Schulsozialarbeiter in einer Streitschlichtung können die Probanden erkennen, dass es leichter ist, den Konflikt zu besprechen, wenn dies in Ruhe geschieht und die mögliche Aggressivität sich nicht weiter aufschaukelt, sondern bewusst nach und nach abgebaut wird. Vermutlich konnten einige Teilnehmer diese Methode für sich nutzen und so weitere Konflikte alleine klären. Ebenso kann gesagt werden, dass die Konfliktbewältigungsmaßnahmen insofern wirksam sind, dass von den 151 Probanden, die bereits das Angebot der Streitschlichtung wahrgenommen haben, 122 (81%) angegeben haben, dass der Streit nach der Streitschlichtung weniger geworden ist, was eine deutliche Mehrheit aller Teilnehmer ausmacht.

5.3 Beantwortung der Hauptforschungsfrage

Unter diesem Aspekt wird noch einmal die Hauptforschungsfrage vorgestellt, wobei im Anschluss daran noch einmal die Antworten auf die Teilforschungsfragen zusammengefasst und als Hauptantwort dargestellt werden.

Wie effektiv ist das Konzept der Schulsozialarbeit der Schule am Bagno in Burgsteinfurt aus Sicht der Schüler in Bezug auf die Bereiche *Kinder- und Jugendberatung, schulbezogene Hilfen* und *Konfliktbewältigung*?

Vorab ist erwähnenswert, dass die Ergebnisse weiter oben geschlechtsspezifisch so detailliert dargestellt wurden, um zu schauen, ob es gravierende Unterschiede zwischen den männlichen und weiblichen Probanden gibt. Die Unterschiede, die für diese Forschung interessant und relevant sind, wurden jedoch bereits in der Interpretation mit aufgegriffen und somit in diesem Kapitel nicht mehr von Bedeutung. Bei der Beantwortung der Hauptforschungsfrage wurde der Fokus auf die Gesamtanzahlen aller Schüler, das heißt auf die Stichprobe $n=305$, gelegt.

Aus Sicht der Schüler kann gesagt werden, dass das Konzept der Schulsozialarbeit der Schule am Bagno in Burgsteinfurt in Bezug auf den Bereich *Kinder- und Jugendberatung* insoweit effektiv ist, dass nicht nur etwas mehr als die Hälfte aller Teilnehmer (55%) dieses Angebot nutzen, sondern ebenso 93% von dem oben genannten Anteil mit den Gesprächen zufrieden sind. Hier kann vermutet werden, dass die Zufriedenheit bedeutet, dass die Jugendlichen auch etwas aus der Beratung für sich gewinnen und mitnehmen konnten. Für einen Großteil der Probanden ist die Beratung also effektiv. Besonders im Vordergrund standen die Gründe *Vertrauen, Jemand, der zuhört, Gemeinsames Erarbeiten von Lösungsansätzen*, sowie *Unterstützung in unterschiedlichen Situationen*.

Es kann sich aber ebenso die Frage gestellt werden, weshalb die anderen 45% das Angebot nicht nutzen. So ist höchstwahrscheinlich der Hauptgrund, dass diese Schüler keinen Bedarf an einem Beratungsgespräch haben. Dennoch muss sich ebenso die Frage gestellt werden, ob überhaupt alle Schüler über dieses Angebot Bescheid wissen und auch erkennen, dass sie die Möglichkeit haben, bei den Schulsozialarbeitern Hilfe für sich in Anspruch zu nehmen. Um einer möglichen Unwissenheit entgegenzuwirken, können die Pädagogen ihre Arbeit mehr publik machen. Das heißt es bestünde die Möglichkeit, sich und die unterschiedlichen Angebote in den einzelnen Klassen, besonders für neue Schüler, detailliert vorzustellen oder im Rahmen einer Projektwoche die pädagogische Arbeit den Schülern näher zu bringen und für Fragen zur Verfügung zu stehen.

In Bezug auf die schulischen Hilfen, explizit auf den Bereich *Unterrichtsstörungen*, lässt sich die Aussage treffen, dass zwar hier nur ein kleiner Teil der Schüler (78) die Aufarbeitung als Reflexion für eine Unterrichtsstörung nutzen, jedoch auch von dieser Anzahl der Großteil (63) mit dem Angebot zufrieden ist. Auch hier lässt sich anhand der Ergebnisse sagen, dass durch den hohen Anteil der Zufriedenheit, die Schüler einen Mehrwert aus der Aufarbeitung für sich mitnehmen konnten und dieses Angebot ihnen dabei geholfen hat, sich besser zu konzentrieren und im Umkehrschluss auch weniger zu stören. Der Fokus wurde auf die Gründe *Besprechung der Regeln, zum besseren Verständnis* und *Erarbeiten von Methoden, um weniger zu stören* gelegt.

Auch hier ist das Ergebnis, dass die schulischen Hilfen im Bereich *Unterrichtsstörungen* für 81% der Schüler, die das Angebot nutzen, effektiv ist, was einen stark positiven Wert und weitaus mehr als die Hälfte darstellt.

Jedoch ist auch in diesem Fall wichtig, die andere Seite zu betrachten und zu schauen, was mit den restlichen 227 Probanden ist. Vermutlich ist auch hier der Hauptgrund, dass insgesamt relativ weniger Schüler überhaupt den Unterricht so massiv stören, dass das Verhalten nicht mehr tragbar ist. Dann kann es immer auch noch sein, dass wenn es doch zu einer Störung kommen sollte, die jeweiligen Lehrer versuchen, das Verhalten mit dem Schüler zu besprechen und ebenso schauen, was für den andauernden Unterricht helfen kann, damit nicht mehr gestört wird. Dennoch kann ebenso ein Teilgrund sein, dass manche Schüler unwissend über dieses Angebot sind und dieses deshalb nicht in Anspruch nehmen. So kann auch hier die Öffentlichkeitsarbeit in der Schule dazu beitragen, dass alle Jugendlichen der Hauptschule von diesem Angebot erfahren.

Für den Bereich *Konfliktbewältigungsmaßnahmen* lässt sich die Aussage treffen, dass in etwa genau die Hälfte aller Probanden das Angebot der Streitschlichtung für sich nutzt. Da diese Gespräche nicht nur ergeben haben, dass die Jugendlichen zum Teil die Erfahrung machen, dass Gewalt in einem Konflikt nicht zu einer Lösung beiträgt, sondern ebenso, dass 75% angegeben haben, dass sie seit der Streitschlichtung Konflikte auch alleine klären können und 81% sagen, dass die Konflikte insgesamt weniger geworden sind, lässt sich auch hier die Aussage treffen, dass die Konfliktbewältigungsmaßnahmen insgesamt durchaus positiv und effektiv sind. Mögliche Ursachen, weshalb die Jugendlichen nichts aus der Streitschlichtung mitnehmen konnten, sind vermutlich, dass der Konflikt im Moment der Streitschlichtung nicht geklärt werden konnte, da vielleicht einer der beteiligten Parteien noch so verärgert war, dass eine Klärung nicht möglich oder sinnvoll war. Hier besteht aber immer im Nachhinein noch das Angebot, dass die Schüler zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal für eine mögliche Klärung wiederkommen können.

Aufgrund der anderen Hälfte der Probanden, die die Streitschlichtung noch nicht genutzt haben, könnte man sich erneut die Frage stellen, ob das Angebot allen bekannt ist. Jedoch wird hier als Hauptgrund vermutet, dass diese Schüler eher selten einen Streit haben und wenn doch, dieser möglicherweise nicht so heftig ausfällt und schnell besprochen und geklärt ist. Dennoch könnte man auch hier die mögliche Projektwoche oder das Vorstellen der Arbeit in den Klassen nutzen, um auch dieses Angebot den Schülern näher zu bringen und vorzustellen.

5.4 Empfehlungen

Folglich werden unter diesem Aspekt Empfehlungen in Bezug auf die durchgeführte Studie im Bereich der Anwendung in der Praxis, aber auch für weitere Forschungen ausgesprochen.

5.4.1 Empfehlungen für die Praxis

Auf der Mesoebene wurde bereits der Gedanke aufgeführt, dass die Schulsozialarbeiter als Teil der Schule/ Einrichtung ihre Arbeit beziehungsweise ihre Angebote insgesamt unter der Schülerschaft bekannter machen und darstellen müssen. Die Idee für eine mögliche Publikation wurde bereits in den vorherigen Abschnitten erwähnt und schlägt beispielsweise entweder eine Art Vorstellungsrunde während des Unterrichtes in den einzelnen Klassen vor oder aber, um die Mikroebene an dieser Stelle mit einzubeziehen, eine Art Projektwoche, wo die Schüler die Angebote näher kennenlernen können und möglicherweise auch eigenständig etwas zu dem Thema *Soziales Lernen und Soziales Miteinander*, erarbeiten können, sodass die Schwerpunkte der einzelnen Angebote noch einmal von den Schülern aufgegriffen und mit eigenen Gedanken untermauert werden.

Zudem muss auf der Mikroebene geschaut werden, wie mit den Gründen umgegangen werden kann, die die Probanden angegeben haben, weshalb sie unzufrieden mit den Angeboten sind. Hier wiederholte sich beispielsweise der Aspekt *Zeitmangel*. Künftig muss also geschaut werden, wann welcher Termin für welches Angebot vergeben wird. So kann nicht ein Beratungstermin und eine halbe Stunde später ein anderer Termin vereinbart werden, sodass die Gespräche von vornherein zu kurz angesetzt sind und die Schüler sich möglicherweise unter Druck gesetzt fühlen oder letztendlich nicht das gewünschte Ergebnis daraus mitnehmen können.

Ebenso muss noch einmal verdeutlicht werden, dass die Schüler immer wieder die Möglichkeit haben, die Angebote für sich in Anspruch zu nehmen, gerade dann, wenn ein möglicher Lösungsansatz nicht funktioniert hat, sodass gemeinsam nochmal geschaut werden kann, warum dieser nicht funktioniert hat und was vielleicht verändert werden muss. Des Weiteren gilt es innerhalb des Lehrerkollegiums noch einmal zu verdeutlichen, dass die Angebote

freiwillig sind und nur dann ihren Zweck erfüllen, wenn es von den Schülern gewünscht ist, diese für sich wahrzunehmen.

Hinsichtlich der Makroebene kann der gesellschaftliche Kontext mit eingebunden werden. Die Empfehlung richtet sich hierbei zum Beispiel daran, diverse Vergleichsstudien zu der Evaluationsforschung mit einzubinden. Dadurch kann die Praxiseinrichtung zum einen den aktuellen Stand von anderen Konzepten entnehmen und gegebenenfalls in ihrer Einrichtung übertragen. Hierbei kann das Hauptaugenmerk zum Beispiel auch darauf gerichtet werden, inwieweit verschiedene Schüler auf die diversen Methoden und Vorgehensweisen der Schulsozialarbeiter reagieren. Je nach Umsetzung, werden die Schüler wiederum das Hilfsangebot beziehungsweise die Erfahrungen, die sie anhand der Angebote machen konnten, vermutlich später nach außen in die Gesellschaft übertragen. Deshalb ist es wichtig, sich auch im Vorfeld über diverse Auslöser dieser Evaluationsforschung, gerade in Bezug zu der Gesellschaft und der Schüler bewusst zu sein.

Eine weitere Empfehlung ist, dass in Form einer *AG* (Arbeitsgruppe), die jeden Donnerstag in der 7. und 8. Stunde auf dem Stundenplan fest verankert ist, immer wieder Inhalte zum Thema *Sozialkompetenz*, *Konflikte* und vielleicht sogar *Verhalten im Unterricht* besprochen werden. Die Idee dahinter ist, dass diese *AG* von Schülern für Schüler angeboten wird, da einige Jugendliche aus den oberen Stufen parallel zum Unterricht eine Streitschlichterausbildung machen und ihr Wissen so an die Jüngeren weitergeben könnten. Vermutlich hat dies den Effekt, dass die Lerninhalte nochmal ganz anders vermittelt und auch wahrgenommen werden, da die Schüler hier unter sich sind.

5.4.2 Empfehlungen für weitere Studien

Unter diesem Aspekt wäre denkbar eine Folgestudie, möglicherweise in qualitativer Form, durchzuführen, um noch expliziter auf die Vorschläge und Wünsche der Schüler in Bezug auf die Angebote eingehen zu können. Dadurch besteht auch die Möglichkeit einen noch tiefgreifenderen Aufschluss über bestimmte Teilaspekte und Fragen der Forschung zu bekommen. Anhand des direkten Kontaktes zu den Schülern kann nochmal genauer auf einige Aussagen eingegangen werden. Beispielsweise könnte eine zufällig ausgewählte Kleingruppe von Schülern für eine Gruppendiskussion zusammengeführt werden. Der Ablauf könnte so aussehen, dass die Gruppe nach einer kurzen Begrüßung, sowie Vorstellungsrunde vorab mit den Forschungsergebnissen der quantitativen Studie vertraut gemacht wird, um so im Anschluss nicht nur erneut vertiefende Fragen stellen zu können, sondern ebenfalls einen Austausch untereinander anzuregen. Beabsichtigt wird hier noch einmal aus Sicht der Schüler herauszufiltern, welche Bedürfnisse existieren und welche Vorschläge und Wünsche sie für die Angebote der Schulsozialarbeiter haben, um diese zu befriedigen.

Da es aber durchaus auch sein kann, dass manche Teilnehmer aufgrund privater Erfahrungen, nicht über ihre Bedürfnisse und Wünsche in einer größeren Gruppe sprechen können, wären ebenso einzelne Interviews für eine Folgestudie mit derselben Absicht denkbar.

Ferner ist zudem denkbar, auch eine quantitative oder auch qualitative Studie zu den restlichen sechs Eckdaten des Konzeptes der Schulsozialarbeit der Schule am Bagno durchzuführen. Somit kann eine Aussage über die Effektivität des gesamten Konzeptes getroffen werden. Aufgrund der vorangegangenen Studie in Bezug auf das Konzept ist somit eine gute Vorlage für weitere Forschungen gegeben und auch die bereits vorhandene Literatur kann teilweise für weitere Studien genutzt werden. Die Forscher, die sich mit solch einer Folgestudie auseinandersetzen, könnten ebenfalls von der Methode Gebrauch machen, die Ergebnisse in männlich und weiblich zu unterteilen, um zu schauen, ob es in anderen Eckdaten signifikante Unterschiede unter den Geschlechtern gibt.

Um darüber hinaus den Austausch im multiprofessionellen Team mit einzubeziehen, wäre ebenfalls eine qualitative Forschung in Form eines Interviews innerhalb des Lehrerkollegiums denkbar. Hier stünde dann zwar nicht mehr der Schüler selbst im Vordergrund, aber weiterhin seine Bedürfnisse, die es anhand der Angebote zu befriedigen gilt. Ebenso hätte man eine neutrale, professionelle Einschätzung seitens der Lehrer, sowie weitere mögliche Vorschläge in Bezug auf die Angebote der Schulsozialarbeit. Da die Lehrer die Schüler meist im Anschluss im Unterricht erleben, nachdem sie zur Beratung, zur Aufarbeitung einer Unterrichtsstörung oder zur Streitschlichtung bei den Pädagogen waren, kann hier eindeutig gesagt werden, ob das was besprochen und erarbeitet wurde, sinnvoll und effektiv war oder ob noch einmal eine Anpassung vorgenommen werden muss.

5.5 Diskussion des Forschungsprozesses

Unter diesem Aspekt werden die Vor- und die Nachteile beziehungsweise die Stärken und Schwächen des Forschungsprozesses diskutiert. Ebenso folgt in einem weiteren Unterpunkt eine persönliche, professionelle Stellungnahme bezüglich der Studie.

Ein großer Vorteil war, dass in einer Eichrichtung geforscht wurde, in der eine der beiden Studentinnen arbeitet. Es konnte nicht nur der direkte Kontakt zur Schulleitung und zu den Lehrern, sondern auch die Zusammenarbeit mit den Schülern für die Studie genutzt werden. Bei Rückfragen, die es durchaus seitens der eben genannten Parteien gab, stand somit immer jemand zur Verfügung, um diese zu beantworten. Zudem konnten die Studentinnen sich bei eigenen Fragen auch immer direkt an den Praxisanleiter, die Schulleitung oder das Lehrerkollegium wenden.

Ein weiterer Vorteil war das Forschungsthema an sich, da anhand der relativ großen Stichprobe (n=305) die Aussage getroffen werden kann, dass das Interesse der Schüler gegeben war. Dennoch muss erwähnt werden, dass vermutlich etwas weniger Schüler an der Umfrage teilgenommen hätten, wenn diese nicht innerhalb des Unterrichtstest durchgeführt worden wäre. Dennoch gab es im Anschluss an die Befragung eine größtenteils positive Rückmeldung seitens der Schüler, vermutlich auch deshalb, da sie nicht nur nach ihrer persönlichen Meinung gefragt wurden, sondern sich auch aktiv beteiligen konnten, indem sie beim Ausfüllen des Fragebogens ihre Einschätzungen zu bestimmten Bereichen abgeben konnten und auch teilweise ihre persönlichen Wünsche mit aufführen durften. Es bestand also die Möglichkeit, dass die Schüler an einer Veränderung bezüglich der Angebote der Schulsozialarbeit mitwirken und auch anonym ehrlich ihre Meinung diesbezüglich äußern konnten, beispielsweise wenn gegebenenfalls eine Unzufriedenheit bestand. Vermutlich war es aber auch ebenso interessant und motivierend, ein Teil der Forschung zu sein.

Darüber hinaus erwies sich Aufbau, sowie der Inhalt des Fragebogens als Stärke. Die Schüler hatten so die Möglichkeit nicht nur für sie passende Antworten anzukreuzen, sondern ebenfalls ihre persönliche Meinung bei den offenen Fragen zu formulieren. Die Kombination von quantitativen, als auch qualitativen Fragen stellte sich somit als Vorteil heraus und kann auch von Mayring (2000) als nützlich bestätigt werden. Durch diesen abwechslungsreichen Stil ist der Inhalt vermutlich für die Jugendlichen auch spannend geblieben und hat möglicherweise ebenso zur Motivation beigetragen, die Fragen vollständig und bis zum Ende zu beantworten.

Eine weitere Stärke war bezüglich des ethischen Umgangs mit dem Forschungsprozess auch, dass die Studentinnen sich im Vorfeld durch eine Einverständniserklärung bei den Eltern, als auch bei der Schulleitung abgesichert haben und somit ein schriftlicher Beweis vorliegt, dass die ausschließlich minderjährigen Probanden an der Studie teilnehmen durften.

Möglicherweise hätte es sonst zu Problemen kommen können, wenn die Jugendlichen zu

Hause von der Umfrage erzählt hätten und die Eltern diesbezüglich unwissend gewesen wären. So wurde von Anfang an offen mit der Handhabung umgegangen und eine Anonymität, sowie Datenschutz zugesichert.

Als Nachteil oder Schwäche der Studie erwiesen sich teilweise die Formulierungen der Fragen im Fragebogen. Dadurch hatten die Probanden Probleme mit dem Verständnis der Inhalte. So bekamen die Forscherinnen nach der Befragung im Unterricht durch die Lehrer die Rückmeldung, dass manche Fragen zu schwierig oder umständlich formuliert waren und die Schüler somit häufig während der Befragung Rückfragen stellen mussten.

Als alternative Herangehensweise hätte hier nochmals seitens der Studentinnen die Einfachheit der Formulierungen überprüft und angepasst oder verändert werden müssen. Ein weiterer Nachteil ist natürlich auch, dass aus Zeit- und Platzgründen lediglich drei Eckdaten des Konzeptes erforscht wurden und somit diesbezüglich zwar eindeutige Aussagen zur Effektivität getätigt werden konnten, jedoch noch keine Aussage zum Gesamtkonzept getätigt werden kann. Eine Gesamtevaluation der restlichen Eckdaten steht aber in naher Zukunft seitens der Schule noch an oder kann auch durch Folgestudien abgedeckt werden.

5.5.1 Eine professionelle Stellungnahme zum Forschungsergebnis

Aufgrund der Tatsache, dass sich das Konzept der Schulsozialarbeit der Schule am Bagno in seiner Umsetzung bereits im vierten Jahr befindet, ergab sich die Frage, ob die Angebote, die in diesem Konzept enthalten sind und durch die Schulsozialarbeiter an der Schule umgesetzt werden, noch den aktuellen Bedürfnissen der Jugendlichen angepasst sind. Das Ziel der Studie war es also herauszufinden, wie effektiv die Arbeit nach diesem Konzept zum momentanen Zeitpunkt ist.

Bezogen auf die Mikroebene kann gesagt werden, dass die Schüler nicht nur ein außerordentlich großes Interesse an der Forschung gezeigt haben, welches durch die hohe Stichprobenanzahl nachzuweisen ist, sondern die Rückmeldung zu den Angeboten weitestgehend positiv ist. Den Studierenden war es wichtig eine ehrliche Meinung seitens der Jugendlichen zu erhalten, da diese ausschließlich von den Angeboten profitieren und diese ihnen gegebenenfalls weiterhelfen sollen. Somit waren die Forscherinnen auch über konstruktive Kritik sehr dankbar. Zwar ist die Anzahl der Schüler überschaubar, die etwas Negatives zu den Angeboten äußerte, jedoch wird auch hiermit professionell umgegangen. So wurde nicht nur gezielt danach gefragt, ob die Schüler mit den Angeboten zufrieden sind, sondern auch nach den Gründen dafür. Anhand offener Fragen wurde ebenso die Möglichkeit geboten, Gründe aufzuschreiben, weshalb man vielleicht auch unzufrieden ist. Alle Ergebnisse, egal ob positiv oder negativ, wurden stets mit in die Forschung einbezogen und auch bei der Beantwortung der Forschungsfrage nicht außer Acht gelassen. Erhofft wurde sich, dass am Ende ein Ergebnis herauskommt, mit dem gearbeitet werden kann. Das bedeutet, dass das Ergebnis, so wie es jetzt ist besagt, dass die Angebote der Schulsozialarbeiter größtenteils weiterhin so durchgeführt werden können, wie bisher und nur kleine Anpassungen vorgenommen werden müssen. Es hätte jedoch auch herauskommen können, dass die Schüler momentan sehr unzufrieden mit der Arbeit und den Angeboten sind und es deshalb einer größeren Veränderung bedurft hätte.

Auch die Einrichtung *Schule am Bagno* profitiert, bezogen auf die Mesoebene, von diesen Ergebnissen. So werden durch die Forschung nicht nur die Notwendigkeit der Schulsozialarbeiter an der Schule und der Bedarf der Schüler an diesen Angeboten deutlich, sondern ebenso, dass die Angebote, die vor vier Jahren zu einem Konzept zusammengeschrieben wurden, auch auf den Bedarf der Jugendlichen weitestgehend zutreffen. Ob diese Aussage auch auf die sechs weiteren Eckdaten des Konzeptes zutrifft, lässt sich erst nach einer Gesamtevaluation sagen. Jedoch wurde anhand der Forschung und

des Umgangs mit den Ergebnissen eine gute Grundlage für die Einrichtung geschaffen, um Folgestudien zu den weiteren Angeboten durchzuführen.

Dennoch muss die Schule auch berücksichtigen, was mit den Jugendlichen ist, die vielleicht aus verschiedenen Gründen momentan nicht von den Angeboten profitieren. So wurde als Grund für die Unzufriedenheit mancher immer wieder *Zeitmangel* genannt. Eventuell sieht die Schulleitung diesbezüglich noch Kapazitäten, die den Schulsozialarbeitern möglicherweise weitere Sprechzeiten für die Schüler einräumen.

Bezüglich der Makroebene legen die Studentinnen ihren Fokus auf weitere Schulen des Kreises Steinfurt. Auch diese können von den Ergebnissen profitieren, indem diese nicht nur deutlich machen, welchen Bedarf vermutlich ein Großteil der Jugendlichen heutzutage an Angeboten bezüglich sozialpädagogischen Leistungen haben, sondern ebenso macht die Studie darauf aufmerksam, Konzepte überhaupt nach einem gewissen Zeitraum zu evaluieren und auf Effektivität zu überprüfen, um Qualität zu gewährleisten und zu sichern.

Der Begriff [Qualitätssicherung] verdeutlicht das Bestreben, einen definierten Qualitätsstand bei einem Produkt oder einer Leistung zu gewährleisten. Dies hat zur Voraussetzung, dass zum einen eine Vorstellung zu einer „guten Leistung“ bzw. einem „guten Produkt“ erzeugt wird und dass zum zweiten diejenigen Arbeitsschritte oder Prozesselemente definiert werden, mit denen die „Güte“ des Produkts oder der Leistung hergestellt werden soll. Zum dritten muss dafür Sorge getragen werden, dass die entsprechenden Arbeitsschritte kontinuierlich und verlässlich praktiziert werden, um Qualität sicherzustellen (Merchel, 2010, S. 203).

6 Fazit

Rückblickend lässt sich sagen, dass die Bachelorarbeit nicht nur einen Beitrag zur Optimierung des Konzeptes der Schulsozialarbeit der Schule am Bagno beigetragen hat, sondern ebenso für andere Einrichtungen einen Mehrwert haben kann. So stellte sich anhand der Ergebnisse heraus, dass aus Sicht der Schüler die drei Teilbereiche *Kinder- und Jugendberatung*, *schulbezogene Hilfen* und *Konfliktbewältigungsmaßnahmen* weitestgehend effektiv sind und lediglich kleine Anpassungen vorgenommen werden müssen. Für andere Einrichtungen kann die Studie als Anregung dafür genutzt werden, eigene Konzepte auf Effektivität zu überprüfen. Weiterhin wurde durch die Studie eine gute Grundlage für die anstehende Gesamtevaluation des Konzeptes geschaffen und auch deutlich benannt, welche Folgestudien zu dem Thema vorgenommen werden können.

Der Forschungsprozess hat auch dazu beigetragen, dass die Studierenden sich nicht nur in ihren Schreibfertigkeiten verbessert haben, sondern sich ebenso professionell und fachlich weiterentwickelt haben. Dies macht sich aktuell dadurch bemerkbar, dass ein breiteres Wissen im Bereich der empirischen Sozialforschung entstanden ist und deshalb ein anderer Austausch mit Kommilitonen und Kollegen auf fachlicher Ebene stattfindet.

Darüber hinaus hat der Forschungsprozess dazu beigetragen, dass den Studierenden die enorme Wichtigkeit der Selbstreflexion noch einmal vor Augen geführt wurde. Denn nur mit der stetigen Überprüfung der eigenen professionellen Haltung können die Ergebnisse der Forschung in Zukunft auch in der Praxis umgesetzt werden.

Der gesamte Prozess brachte nicht nur Höhen und Tiefen mit sich, sondern erwies sich ebenfalls als ein Vorgang, der gut durchdacht und organisiert werden musste.

Jedoch ist es den Autorinnen anhand einer guten Zusammenarbeit, mittels *Zuverlässigkeit*, *Einhaltung von Absprachen* und *zeitlichen Fristen*, sowie die gegenseitige *Motivation* die Bewältigung der neuen Herausforderung gelungen.

Literaturverzeichnis

- AD HOC Personal- und Organisationsberatung GmbH, (2015). *Konzept Definition und Bedeutung*. [online] Aufgerufen am 29.09.2015 von http://www.adhocberatung.ch/PDF_Files/4-Seminare/GrundlagenWasisteinKonzept.pdf
- Atteslander, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 12. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Balke, Dr. S. (n.d.). *Das Trainingsraumprogramm - ein Weg zum ungestörten Lernen und Unterrichten*. [online] Aufgerufen am 28.09.2015 von http://www.trainingsraum.de/das_programm.html
- Bamberger, G. (2005). *Lösungsorientierte Beratung*. Beltz Verlag
- Bassarak, H. (2015). *Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit/Jugendarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen*. Düsseldorf: Setzkasten GmbH
- Bauinfoconsult. (n.d). *Stichprobenrechner*. [online] Aufgerufen am 08.10.2015 von: http://www.bauinfoconsult.de/Stichproben_Rechner.html
- Bärsch, T., & Rohde, M. (2012). *Kommunikative Deeskalation. Praxisleitfaden zum Umgang mit aggressiven Personen im privaten und beruflichen Bereich*. Norderstedt: Books on Demand GmbH
- Berufsverband Deutscher Markt- und Sozialforschung e.V. (2006). *Richtlinie für die Befragung von Minderjährigen*. [online] Aufgerufen am 28.10.2015 von http://bvm.org/fileadmin/pdf/Recht_Berufskodizes/Richtlinien/RL_2006_Minderjaehriger_D.pdf
- Borrmann, S. (2005). *Soziale Arbeit mit rechten Jugendcliquen*. Wiesbaden: Springer Verlag
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler*. 4. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Breuer, L. (n.d). *Jungenpädagogik*. [online] Aufgerufen am 11.12,2015 von http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gsim/service_download/BS_Themenskript_Jungenpaedagogik_neu.pdf
- Burzan, N. (2008). *Quantitative Forschung in der Sozialstrukturanalyse*. 1 Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bynner, J. & Parsons, S. (2002). *Journal of Vocational Behavior*. [online] Aufgerufen am 11.01.2016 von <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879101918688>
- Content Management by InterRed. (2015). GanttProject. [online] Aufgerufen am 08.10.2015 von http://www.chip.de/downloads/GanttProject_20327781.html

- Deutsches Institut für Menschenrechte, (2014)., *Was ist Inklusion?* [online] Aufgerufen am 21.12.2015 von <http://www.inklusion-als-menschenrecht.de/>
- Diehl, U. (2013). *Pubertät- na und? Wie das Lernen trotzdem klappt*. Bochum: Studienkreis GmbH
- Diekmann, A. (2002). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt- Taschenbuch Verlag
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt-Taschenbuch Verlag.
- Ebermann, E. (n.d). Grundlagen statistischer Auswertungsverfahren. [online] Aufgerufen von <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative-4.html>
- Elger, B. & Engel Glatter, S. (2014). *Forschungsethik*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH
- Erler, M. (2010). *Soziale Arbeit*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Ernst-Abbe-Hochschule Jena. (2015). Was ist Soziale Arbeit? [online] Aufgerufen am 22.11.2015 von <https://www.sw.eah-jena.de/studium/studieninteresse/gegenstandziele-und-aufgaben-der-sozialen-arbeit/>
- Euler, M. (n.d). *Berechnung des Stichprobenumfangs*. [online] Aufgerufen am 08.10.2015 von <https://trendfish.de/de/stichprobe.html>
- Galuske, M. (2009). *Methoden der sozialen Arbeit*. München: Juventa Verlag
- Gießmann, H. J. (2014). *Die neun Stufen der Konflikteskalation nach Friedrich Glasl*. [online] Abgerufen am 22.10.2015 von Berghof Foundation: <http://www.friedenspaedagogik.de/>
- Glasl, F. (n.d). *Akademie für Konflikttransformation: Frieden braucht Fachleute*. [online] Aufgerufen am 05.10. 2015 von <http://www.forumzfd-akademie.de>
- Grüner, Georg & Kahl, (1982). *Kleines berufspädagogisches Lexikon*. Bertelsmann Verlag
- Heiner, M. (1996). *Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung*. Freiburg
- Henning, M. (2010). *Skript zur Einführung in die empirische Sozialforschung*. [online] Aufgerufen am 09.10.2015 von <http://www.marinahennig.de/Lehrerweiterbildung%202010/Skript%20zur%20Einführung%20in%20die%20Methoden%20der%20empirischen%20Sozialforschung.pdf>
- Hörmann, G. & Körner, W.(2008). *Einführung in die Erziehungsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH
- Kauermann, G. & Küchenhoff, H. (2011). *Stichproben*. Berlin Heidelberg 2011: Springer Verlag

- Kreisstadt Steinfurt, (2015). *Schulen in der Kreisstadt Steinfurt*. [online] Aufgerufen am 29.09.2015 von http://steinfurt.activecity.net/city_info/webaccessibility/index.cfm?region_id=125&waid=174&ite_id=856&link_id=213690198&fsize=1&contrast=0
- Kriebel, E. (2009). *Qualität in der Schulebezogenen Jugendhilfe*. Berlin: USE gGmbH
- Kriebel, E. & Speck, K. (2014). *Schulebezogene Jugendhilfe mit Wirkung*. Berlin:USE gGmbH
- Krämer, D. (2005). *Der Grundbegriff „Konflikt“- Definitionen und Konfliktarten*. Norderstedt: GRIN Verlag
- Köck, P. (2000). *Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Langner, T. (2013). *Bildung für nachhaltige Entwicklung international*. [online] Aufgerufen am 29.09.2015 von http://www.umweltschulen.de/internat/fi_welfare.html
- Lohmann, G., (2009). *Mit Schülern klarkommen*. Cornelsen: Scriptor
- Lüssi, P. (1992). *Systemische Sozialarbeit*. Bern: Haupt Verlag
- Marbot, L. (2015). *Umfrage Online. Erstellung und Auswertung von Umfragen*. [online] Aufgerufen am 21.10.15 von <https://www.umfrageonline.com/>
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Merchel, J. (2010). *Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit-Eine Einführung* (3., überarbeitete Auflage) Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ministry of Social Development. (2015). *Social Workers in Schools: Service Specifications*. [online] Aufgerufen am 10.12.2015 von <https://www.msd.govt.nz/documents/about-msd-and-our-work/publications-resources/service-guidelines/social-workers-in-schools-service-specification.pdf>
- Metschke & Wellbrock R.(2002). *Datenschutz in Wissenschaft und Forschung*. Druckerei Conrad GmbH.
- Mey, G. & Vock, R. & Ruppel, S. (n.d). *Gütekriterien qualitativer Forschung*. [online] Aufgerufen am 09.10.2015 von https://studilektor.de/tipps/qualitative_forschung/guetekriterien_qualitativerforschung.html
- Oestreicher, E. (2015). *Berufsfelder*. [online] Aufgerufen am 25.09.2015 von <http://www.studisonline.de/Studienfuehrer/sozialarbeit.php>
- Olk, T. & Speck, K. (2009). *Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung*. Frankfurt am Main: Beltz Verlag

- Paschedag, M. (2012). *Konzeptionelle Grundlagen der Schulsozialarbeit*. Schulkonzept der Schule am Bagno
- Pavlik, F. (2014). *domendos consulting*. [online] Aufgerufen am 24.01.2015 von <http://www.domendos.com/fachlektuere/fachartikel/artikel/konflikteskalation-nachfriedrich-glasl/>
- Pfeiffer, Dr. R., (2010). *Jugendberatung im Rahmen der offenen Jugendarbeit*. [online] Aufgerufen am 30.09.2015 von http://www.pfeifferberatung.de/Artikel/Jugendberatung_Pfeiffer2010.pdf
- Rogers, C. (2000). *Die Entwicklung der personenzentrierten Gesprächstherapie*. [online] Aufgerufen am 25.09.2015 von <http://www.carlrogers.de/entwicklung-personenzentrierte-gespraechstherapie.html>
- Rohrman, T. (2015). *Harte Jungs- zarte Mädchen?*. [online] Aufgerufen am 22.12.2015 von <https://www.ugb.de/kinder-gesund-ernaehren/pubertaet-unterschied-jungenmaedchen/>
- Rosarius, R., & Ulrich, T. (2011). *Jugendhilfe-aktuell*. [online] Aufgerufen am 25.09.2015 von http://www.lwl.org/@@files/11866839/jugendhilfe-aktuell211_gesamt.pdf#page=5
- Rossi & Freeman, (1993). *Evaluationsforschung*. [online] Aufgerufen am 30.09.2015 von https://is.muni.cz/el/1423/jaro2005/SPP405/Rossi_Evaluation_kap.1-5.pdf
- Rossi, Freeman & Lipsey, (2004). What is Evaluation Research?. [online] Aufgerufen am 30.09.2015 von https://is.muni.cz/el/1423/jaro2005/SPP405/Rossi_Evaluation_kap.1-5.pdf
- Schaffer, H. (2009). *Empirische Sozialforschung für die soziale Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Schermer, J. (n.d). *Schulsozialarbeit. Entwicklung und Merkmale*. [online] Aufgerufen am 29.09.2015 von http://www.ganztagsschulverband.de/downloads/zeitschriften/2001/schulsozialarb_itpdf
- Schlippe, von, A., & Schweitzer, J. (2012). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung 1 - Das Grundlagenwissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG
- Schnell, R. & Hill, B. & Esser, E. (7. Aufl. 2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag
- Scholz, R.W., (1996). *Definition der Begriffe: „ Effektivität, effizient, aber nicht verhältnismäßig?“*. [online] Aufgerufen am 01.10.2015 von <http://e-collection.library.ethz.ch/eserv/eth:22853/eth-22853-01.pdf>
- School Social Work Assosiation of America, (2010). *School Social Worker's Role*. [online] Aufgerufen am 29.09.2015 von <http://www.sswaa.org/?page=721>

- Seilbord, B. & Brüggemann, M. (n.d). *Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung*. [online] Aufgerufen am 06.10.2015 von http://download.webwort.de/soziologie_methoden_sozialforschung.pdf
- Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit eine Einführung*. München: GmbH und Co KG Verlag
- Spiegel, C. (2011). *Streit- eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung
- Statista GmbH. (2015). *Anzahl der Schüler/innen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2014/2015 nach Schulart*. [online] Aufgerufen am 08.10.2015 von <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/3377/umfrage/anzahlderschueler-nach-einzelnen-schularten/>
- Staub-Bernasconi, S. (2007). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen professionelle Praxis-Lehrbuch*. Stuttgart: Bern Verlag
- Staub-Bernasconi, S. (2007). *Vom beruflichen Doppel- zum professionelle Tripelmandat Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit*. Zeitschrift für Soziale Arbeit
- Steinert, E. & Thiele, G. (2000). *Sozialarbeitsforschung für Studium und Praxis. Einführung in die qualitativen und quantitativen Methoden*. Köln: Fortis Verlag FH GmbH
- Systemische Gesellschaft, (2013). *Ressourcen und Ziele*. [online] Aufgerufen am 25.09.2015 von <http://systemische-gesellschaft.de/systemischer-ansatz/was-ist-systemisch/>
- Technische Universität Dresden, (n.d.). *Operationalisierung*. [online] Aufgerufen am 01.10.2015 von: <http://elearning.tudresden.de/versuchsplanung/e35/e287/e673/>
- Union der Schülerorganisationen Schweiz und Liechtenstein, (n.d.). *Definition des schulischen Umfelds*. [online] Aufgerufen am 09.10.2015 von <http://www.uso.ch/themen/partizipation-im-schulischen-umfeld>
- Verschuren, P., & Doorewaard, H. (2000). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Lemma
- Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geschlechterverteilung der Jahrgangstufen	23
Abbildung 2: Bekanntheitsgrad der Schulsozialarbeit	24
Abbildung 3: Annahme des Beratungsangebotes	24
Abbildung 4: Häufigkeit der Annahme des Beratungsgespräches (männlich)	26
Abbildung 5: Häufigkeit der Annahme des Beratungsgespräches (weiblich)	26
Abbildung 6: Häufigkeit der Annahme des Beratungsgespräches (insgesamt)	27
Abbildung 7: Zufriedenheit mit den Beratungsgesprächen.....	28
Abbildung 8: Anteil von männlich und weiblich bei Unterrichtsstörungen	29
Abbildung 9: Anzahl der gesamten Unterrichtsstörungen	29
Abbildung 10: Zufriedenheit mit der Aufarbeitung von Unterrichtsstörungen.....	31
Abbildung 11: Anzahl der männlichen und weiblichen Schüler, bei denen Unterrichtsstörung nach der Aufarbeitung weniger geworden sind	32
Abbildung 12: Anzahl der gesamten Unterrichtsstörungen nach der Aufarbeitung	32
Abbildung 13: Anzahl der männlichen und weiblichen Schüler die schon einmal einen Streit hatten.....	33
Abbildung 14: Anzahl der gesamten Schüler, die schon einmal einen Streit hatten.....	33
Abbildung 15: Häufigkeit der Annahme der Streitschlichtung (männlich).....	35
Abbildung 16: Häufigkeit der Annahme der Streitschlichtung (weiblich)	36
Abbildung 17: Häufigkeit der Annahme der Streitschlichtung (gesamt).....	36
Abbildung 18: Zufriedenheit mit der Streitschlichtung (männlich)	37
Abbildung 19: Zufriedenheit mit der Streitschlichtung (weiblich).....	38
Abbildung 20: Zufriedenheit mit der Streitschlichtung (gesamt)	38
Abbildung 21: Anzahl der Schüler, die nach der Streitschlichtung schon mal einen Streit alleine klären konnten.....	39
Abbildung 22: Anzahl der Schüler, die nach der Streitschlichtung schon mal einen Streit alleine klären konnten (gesamt).....	40
Abbildung 23: Anzahl der männlichen und weiblichen Schüler, bei denen Konflikte nach der Streitschlichtung weniger geworden sind.....	41
Abbildung 24: Anzahl der gesamten Schüler, bei denen Konflikte nach der Streitschlichtung weniger geworden sind.....	41

Anlagen

Anlage A) Der Fragebogen

Anlage B) Die Auswertungstabellen

Anlage C) Statistische Messwerte

Anlage D) Das Konzept der Schulsozialarbeit der Hauptschule am Bagno

Anlage E) Das Gantt-Diagramm

Anlage F) Das Eskalationsmodell nach Friedrich Glasl

Anlage A Der Fragebogen

Liebe Schülerinnen und Schüler,

anlässlich unserer Bachelorarbeit führen wir eine Forschung in Bezug auf die Arbeit der Schulsozialarbeit an eurer Schule durch. Beziehen werden wir uns dabei auf die drei Bereiche *Kinder- und Jugendberatung*, *Unterrichtsstörungen* und *Konfliktbewältigung* (im Fragebogen unter dem Begriff *Streitschlichtung* zu finden).

Hierzu benötigen wir Eure Hilfe, da wir anhand Eurer Antworten anschließend bestimmte Ergebnisse auswerten können, die wichtig für unsere Forschung sind.

Die Befragung läuft anonym ab, das heißt, dass ihr keine Namen angeben müsst, sondern lediglich eure Klasse und euer Geschlecht.

Wir bitten Euch die Fragen ehrlich zu beantworten.

Bei einem Großteil der Fragen müsst ihr die Antworten ankreuzen, bei einigen wenigen aber auch Eure eigene Meinung aufschreiben.

Danke für Eure Mithilfe!

Wir wünschen Euch nun viel Spaß beim Ausfüllen des Fragebogens!

Jana Mühlenbeck und Ina Waterkamp

Anlage A) Der Fragebogen, Folgeseite 1

Fragebogen zur Evaluation der Aufgaben der Schulsozialarbeit

Allgemeine Fragen

1. Was ist dein Geschlecht? *

- Männlich
- Weiblich

2. In welche Klasse gehst du? *

- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

3. Kennst du die beiden Schulsozialarbeiter an deiner Schule? *

- ja
- nein

Fragen zur Beratung

4. Hast du schon einmal die Beratung bei der Schulsozialarbeit in Anspruch genommen? *

- ja
- nein

5. Wenn ja, wie oft nimmst du die Beratung der Schulsozialarbeit in Anspruch?

- Öfter als 2 Mal in der Woche
- 2 Mal in der Woche
- 1 Mal in der Woche
- Kein Mal in der Woche

6. Wie zufrieden bist du mit der Beratung bei der Schulsozialarbeit, wenn du Hilfe brauchst? *

- Sehr zufrieden
- Zufrieden
- Unzufrieden
- Sehr unzufrieden
- Trifft nicht zu

7. Falls du unzufrieden warst, wo hättest du dir mehr Unterstützung gewünscht?

8. Falls du zufrieden warst, was konntest du aus dem Beratungsgespräch mitnehmen?

Anlage A) Der Fragebogen, Folgeseite 2

Fragen zu den Schulbezogenen Hilfen (Unterrichtsstörungen)

9. Warst du schon einmal wegen einer Unterrichtsstörung bei der Schulsozialarbeit? *

- ja
- nein

10. Falls ja, wie zufrieden warst du mit der Unterstützung der Schulsozialarbeiter nach der Unterrichtsstörung? *

- Sehr zufrieden
- Zufrieden
- Unzufrieden
- Sehr unzufrieden
- Trifft nicht zu

11. Falls du unzufrieden warst, was hat dir gefehlt?

12. Falls du zufrieden warst, was konntest du hieraus für den nachstehenden Unterricht mitnehmen?

13. Sind die Unterrichtsstörungen nach der Aufarbeitung bei der Schulsozialarbeit weniger geworden?

- Ja
- Nein
- Trifft nicht zu

14. Hattest du schon einmal einen Konflikt/ Streit in der Schule? *

- ja
- nein

15. Hast du schon einmal die Hilfe nach einem Konflikt/ Streit von der Schulsozialarbeit in Anspruch genommen? *

- ja
- nein

16. Falls ja, wie oft nimmst du die Hilfe nach einem Konflikt /Streit von der Schulsozialarbeit in Anspruch? *

- Öfter als 2 Mal in der Woche
- 2 Mal in der Woche
- 1 Mal in der Woche
- Kein Mal in der Woche

17. Falls ja, wie zufrieden warst du mit der Streitschlichtung bei der Schulsozialarbeit?

- Sehr zufrieden
- Zufrieden
- Unzufrieden
- Sehr unzufrieden
- Trifft nicht zu

Anlage A) Der Fragebogen, Folgeseite 3

18. Falls du unzufrieden warst, wo hättest du dir mehr Hilfe gewünscht?

19. Falls du zufrieden warst, was konntest du aus der Streitschlichtung mitnehmen?

20. Konntest du nach einer Streitschlichtung bei der Schulsozialarbeit schon mal einen Konflikt/ Streit in der Schule alleine klären?

Ja

Nein

Trifft nicht zu

21. Hast du seit der Streitschlichtung bei der Schulsozialarbeit weniger Streit mit anderen?

Ja

Nein

Trifft nicht zu

22. Welchen speziellen Wunsch hast du noch an die Schulsozialarbeit?

Vielen Dank für Eure Aufmerksamkeit! 😊

Anlage B Die Auswertungstabellen

Tabelle 1: Geschlechterverteilung der Jahrgangsstufen

Geschlecht in Jgst. (%)	Männlich	Weiblich	Gesamtsumme
Jahrgang 5	23 (59%)	16 (41%)	39 (100%)
Jahrgang 6	32 (53%)	28 (47%)	60 (100%)
Jahrgang 7	36 (59%)	25 (41%)	61 (100%)
Jahrgang 8	23 (45%)	28 (55%)	51 (100%)
Jahrgang 9	22 (42%)	30 (58%)	52 (100%)
Jahrgang 10	20 (48%)	22 (52%)	42 (100%)
Gesamtsumme (Anzahl % in Jgst.)	156 (51%)	149 (49%)	305 (100%)

Tabelle 2: Anzahl der männlichen Schüler aus Jgst., die die Schulsozialarbeit kennen

Männlich in Jgst. (%)	Ja	Nein	Gesamtsumme
Jahrgang 5	22 (97%)	1 (3%)	23 (100%)
Jahrgang 6	32 (100%)	0 (0%)	32 (100%)
Jahrgang 7	35 (97%)	1 (3%)	36 (100%)
Jahrgang 8	22 (97%)	1 (3%)	23 (100%)
Jahrgang 9	21 (96%)	1 (4%)	22 (100%)
Jahrgang 10	19 (95%)	1 (5%)	20 (100%)
Gesamtsumme	151 (97%)	5 (3%)	156 (100%)

Tabelle 3: Anzahl der weiblichen Schüler aus Jgst., die die Schulsozialarbeit kennen

Weiblich in Jgst. (%)	Ja	Nein	Gesamtsumme
Jahrgang 5	14 (88%)	2 (12%)	16 (100%)
Jahrgang 6	27 (97%)	1 (3%)	28 (100%)
Jahrgang 7	20 (80%)	5 (20%)	25 (100%)
Jahrgang 8	28 (100%)	0 (0%)	28 (100%)
Jahrgang 9	29 (97%)	1 (3%)	30 (100%)
Jahrgang 10	22 (100%)	0 (0%)	22 (100%)
Gesamtsumme	140 (94%)	9 (6%)	149 (100%)

Anlage B) Die Auswertungstabellen, Folgeseite 1

Tabelle 4: Anzahl der männlichen Schüler, die die Beratung der Schulsozialarbeit wahrnehmen

Männlich in Jgst. (%)	Ja	Nein	Gesamtsumme
Jahrgang 5	13 (57%)	10 (43%)	23 (100%)
Jahrgang 6	21 (66%)	11 (34%)	32 (100%)
Jahrgang 7	18 (50%)	18 (50%)	36 (100%)
Jahrgang 8	12 (52%)	11 (48%)	23 (100%)
Jahrgang 9	9 (41%)	13 (59%)	22 (100%)
Jahrgang 10	7 (35%)	13 (65%)	20 (100%)
Gesamtsumme	80 (51%)	76 (49%)	156 (100%)

Tabelle 5: Anzahl der weiblichen Schüler, die die Beratung der Schulsozialarbeit wahrnehmen

Weiblich in Jgst. (%)	Ja	Nein	Gesamtsumme
Jahrgang 5	7 (44%)	9 (56%)	16 (100%)
Jahrgang 6	23 (82%)	5 (18%)	28 (100%)
Jahrgang 7	20 (80%)	5 (20%)	25 (100%)
Jahrgang 8	21 (75%)	7 (25%)	28 (100%)
Jahrgang 9	9 (30%)	21 (70%)	30 (100%)
Jahrgang 10	9 (41%)	13 (59%)	22 (100%)
Gesamtsumme	89 (60%)	60 (40%)	149 (100%)

Tabelle 6: Anzahl der männlichen Schüler, die die Häufigkeit der Beratungssuche darstellt

Männlich in Jgst. (%)	Öfter als 2x die Woche	2x in der Woche	1x in der Woche	Kein Mal in der Woche	Gesamtsumme
Jahrgang 5	1 (4%)	3 (13%)	9 (39%)	10 (44%)	23 (100%)
Jahrgang 6	2 (6%)	3 (9%)	13 (41%)	14 (44%)	32 (100%)
Jahrgang 7	0 (0%)	7 (19%)	12 (33%)	17 (48%)	36 (100%)
Jahrgang 8	0 (0%)	0 (0%)	11 (48%)	12 (52%)	23 (100%)
Jahrgang 9	0 (0%)	2 (9%)	7 (32%)	13 (59%)	22 (100%)
Jahrgang 10	0 (0%)	3 (15%)	4 (20%)	13 (65%)	20 (100%)
Gesamtsumme	3 (2%)	18 (12%)	56 (36%)	79 (51%)	156 (100%)

Anlage B) Die Auswertungstabellen, Folgeseite 2

Tabelle 7: Anzahl der weiblichen Schüler, die die Häufigkeit der Beratungssuche darstellt

Weiblich in Jgst. (%)	Öfter als 2x die Woche	2x in der Woche	1x in der Woche	Kein Mal in der Woche	Gesamtsumme
Jahrgang 5	0 (0%)	1 (6%)	6 (38%)	9 (56%)	16 (100%)
Jahrgang 6	5 (18%)	4 (14%)	14 (50%)	5 (18%)	28 (100%)
Jahrgang 7	0 (0%)	3 (12%)	17 (68%)	5 (20%)	25 (100%)
Jahrgang 8	2 (7%)	6 (21%)	13 (46%)	7 (25%)	28 (100%)
Jahrgang 9	0 (0%)	2 (7%)	7 (23%)	21 (70%)	30 (100%)
Jahrgang 10	0 (0%)	3 (14%)	7 (32%)	12 (55%)	22 (100%)
Gesamtsumme	7 (4%)	19 (13%)	64 (43%)	59 (40%)	149 (100%)

Tabelle 8: Anzahl der männlichen Schüler, die die Zufriedenheit der Beratungsgespräche darstellt

Männlich in Jgst. (%)	Sehr zufrieden	Zufrieden	Unzufrieden	Sehr unzufrieden	Trifft nicht zu	Gesamtsumme
Jahrgang 5	4 (17%)	6 (26%)	3 (13%)	0 (0%)	10 (44%)	23 (100%)
Jahrgang 6	11 (34%)	8 (25%)	2 (6%)	1 (3%)	10 (31%)	32 (100%)
Jahrgang 7	8 (22%)	10 (28%)	1 (3%)	0 (0%)	17 (47%)	36 (100%)
Jahrgang 8	2 (9%)	9 (39%)	1 (4%)	0 (0%)	11 (48%)	23 (100%)
Jahrgang 9	2 (9%)	4 (18%)	3 (14%)	0 (0%)	13 (59%)	22 (100%)
Jahrgang 10	1 (5%)	6 (30%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (65%)	20 (100%)
Gesamtsumme	28 (18%)	43 (28%)	10 (6%)	1 (1%)	74 (47%)	156 (100%)

Anlage B) Die Auswertungstabellen, Folgeseite 3

Tabelle 9: Anzahl der weiblichen Schüler, die die Zufriedenheit der Beratungsgespräche darstellt

Weiblich in Jgst. (%)	Sehr zufrieden	Zufrieden	Unzufrieden	Sehr unzufrieden	Trifft nicht zu	Gesamtsumme
Jahrgang 5	4 (25%)	3 (19%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (56%)	16 (100%)
Jahrgang 6	18 (64%)	5 (18%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (18%)	28 (100%)
Jahrgang 7	9 (36%)	9 (36%)	2 (8%)	0 (0%)	5 (20%)	25 (100%)
Jahrgang 8	8 (29%)	11 (39%)	2 (7%)	0 (0%)	7 (25%)	28 (100%)
Jahrgang 9	4 (13%)	5 (17%)	0 (0%)	0 (0%)	21 (70%)	30 (100%)
Jahrgang 10	4 (18%)	6 (27%)	1 (5%)	0 (0%)	11 (50%)	22 (100%)
Gesamtsumme	47 (32%)	39 (26%)	5 (3%)	0 (0%)	58 (39%)	149 (100%)

Tabelle 10: Gründe, weshalb männliche Schüler mit der Beratung zufrieden sind

Männlich in Jgst. (%)	Vertrauen	Jemand, der zuhört	Gemeinsames erarbeiten von Lösungsansätzen	Unterstützung in verschiedenen Situationen	Gesamtsumme
Jahrgang 5	4 (40%)	2 (20%)	3(30%)	1 (10%)	10 (100%)
Jahrgang 6	8 (42%)	3 (16%)	5 (26%)	3 (16%)	19 (100%)
Jahrgang 7	8 (44%)	4 (22%)	3 (17%)	3 (17%)	18 (100%)
Jahrgang 8	2 (18%)	5 (45%)	2 (18%)	2 (18%)	11 (100%)
Jahrgang 9	0 (0%)	1 (17%)	3 (50%)	2 (33%)	6 (100%)
Jahrgang 10	1 (14%)	4 (57%)	2 (29%)	0 (0%)	7 (100%)
Gesamtsumme	23 (32%)	19 (28%)	18 (25%)	11 (15%)	71 (100%)

Anlage B) Die Auswertungstabellen, Folgeseite 4

Tabelle 11: Gründe, weshalb weibliche Schüler mit der Beratung zufrieden sind

Weiblich in Jgst. (%)	Vertrauen	Jemand, der zuhört	Gemeinsames erarbeiten von Lösungsansätzen	Unterstützung in verschiedenen Situationen	Gesamtsumme
Jahrgang 5	3 (43%)	2 (29%)	1 (14%)	1 (14%)	7 (100%)
Jahrgang 6	8 (35%)	5 (22%)	6 (26%)	4 (17%)	23 (100%)
Jahrgang 7	8 (44%)	4 (22%)	3 (16%)	3 (16%)	18 (100%)
Jahrgang 8	7 (37%)	5 (26%)	5 (26%)	2 (11%)	19 (100%)
Jahrgang 9	2 (22%)	2 (22%)	3 (34%)	2 (22%)	9 (100%)
Jahrgang 10	3 (30%)	4 (40%)	2 (20%)	1 (10%)	10 (100%)
Gesamtsumme	31 (36%)	22 (26%)	20 (23%)	13 (15%)	86 (100%)

Tabelle 12: Gründe, weshalb männliche Schüler mit der Beratung unzufrieden sind

Männlich in Jgst. (%)	Zeitmangel	Unzureichender Lösungsansatz	Vom Lehrer geschickt	Gesamtsumme
Jahrgang 5	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)
Jahrgang 6	2 (67%)	0 (0%)	1 (33%)	3 (100%)
Jahrgang 7	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)
Jahrgang 8	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
Jahrgang 9	2 (67%)	0 (0%)	1 (33%)	3 (100%)
Jahrgang 10	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (100%)
Gesamtsumme	8 (73%)	1 (9%)	2 (18%)	11 (100%)

Anlage B) Die Auswertungstabellen, Folgeseite 5

Tabelle 13: Gründe, weshalb weibliche Schüler mit der Beratung unzufrieden sind

Weiblich in Jgst. (%)	Zeit-mangel	Unzurei-chender Lösungs-ansatz	Vom Lehrer geschickt	Gesamt-summe
Jahrgang 5	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (100%)
Jahrgang 6	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (100%)
Jahrgang 7	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (100%)
Jahrgang 8	1 (50%)	1 (50%)	0 (0%)	2 (100%)
Jahrgang 9	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (100%)
Jahrgang 10	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	1 (100%)
Gesamtsumme	3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)	5 (100%)

Tabelle 14: Anzahl der männlichen Schüler, die schon einmal wegen einer Unterrichtsstörung bei der Schulsozialarbeit waren

Männlich in Jgst. (%)	Ja	Nein	Gesamtsumme
Jahrgang 5	3 (13%)	20 (87%)	23 (100%)
Jahrgang 6	16 (50%)	16 (50%)	32 (100%)
Jahrgang 7	13 (36%)	23 (64%)	36 (100%)
Jahrgang 8	9 (39%)	14 (61%)	23 (100%)
Jahrgang 9	10 (46%)	12 (54%)	22 (100%)
Jahrgang 10	4 (20%)	16 (80%)	20 (100%)
Gesamtsumme	55 (35%)	101 (65%)	156 (100%)

Tabelle 15: Anzahl der weiblichen Schüler, die schon einmal wegen einer Unterrichtsstörung bei der Schulsozialarbeit waren

Weiblich in Jgst. (%)	Ja	Nein	Gesamtsumme
Jahrgang 5	3 (19%)	13 (81%)	16 (100%)
Jahrgang 6	4 (14%)	24 (86%)	28 (100%)
Jahrgang 7	3 (12%)	22 (88%)	25 (100%)
Jahrgang 8	4 (14%)	24 (86%)	28 (100%)
Jahrgang 9	4 (13%)	26 (87%)	30 (100%)
Jahrgang 10	4 (18%)	18 (82%)	22 (100%)
Gesamtsumme	22 (15%)	127 (85%)	149 (100%)

Anlage B) Die Auswertungstabellen, Folgeseite 6

Tabelle 16: Anzahl der männlichen Schüler, die die Zufriedenheit der Unterstützung bei einer Unterrichtsstörung darstellt

Männlich in Jgst. (%)	Sehr zufrieden	Zufrieden	Unzufrieden	Sehr unzufrieden	Trifft nicht zu	Gesamtsumme
Jahrgang 5	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)	0 (0%)	20 (88%)	23 (100%)
Jahrgang 6	2 (6%)	8 (25%)	6 (19%)	0 (0%)	16 (50%)	32 (100%)
Jahrgang 7	3 (8%)	9 (25%)	1 (3%)	0 (0%)	23 (64%)	36 (100%)
Jahrgang 8	0 (0%)	6 (26%)	3 (13%)	0 (0%)	14 (61%)	23 (100%)
Jahrgang 9	1 (5%)	7 (32%)	2 (9%)	0 (0%)	12 (55%)	22 (100%)
Jahrgang 10	0 (0%)	4 (20%)	1 (5%)	0 (0%)	15 (75%)	20 (100%)
Gesamtsumme	7 (4%)	35 (23%)	14 (9%)	0 (0%)	100 (64%)	156 (100%)

Tabelle 17: Anzahl der weiblichen Schüler, die die Zufriedenheit der Unterstützung bei einer Unterrichtsstörung darstellt

Weiblich in Jgst. (%)	Sehr zufrieden	Zufrieden	Unzufrieden	Sehr unzufrieden	Trifft nicht zu	Gesamtsumme
Jahrgang 5	1 (6%)	2 (13%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (81%)	16 (100%)
Jahrgang 6	1 (4%)	2 (7%)	1 (4%)	0 (0%)	24 (85%)	28 (100%)
Jahrgang 7	2 (8%)	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	22 (88%)	25 (100%)
Jahrgang 8	2 (7%)	2 (7%)	0 (0%)	0 (0%)	24 (86%)	28 (100%)
Jahrgang 9	1 (3%)	3 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (87%)	30 (100%)
Jahrgang 10	0 (0%)	4 (18%)	0 (0%)	0 (0%)	18 (82%)	22 (100%)
Gesamtsumme	7 (5%)	14 (9%)	1 (1%)	0 (0%)	127 (85%)	149 (100%)

Anlage B) Die Auswertungstabellen, Folgeseite 7

Tabelle 18: Gründe, weshalb männliche Schüler mit der Unterstützung nach einer Unterrichtsstörung zufrieden sind

Männlich in Jgst. (%)	Besprechung der Regeln (zum Verständnis)	Erarbeiten von Methoden, um weniger zu stören	Gesamtsumme
Jahrgang 5	1 (50%)	1 (50%)	2 (100%)
Jahrgang 6	6 (60%)	4 (40%)	10 (100%)
Jahrgang 7	9 (75%)	3 (25%)	12 (100%)
Jahrgang 8	2 (33%)	4 (67%)	6 (100%)
Jahrgang 9	3 (38%)	5 (62%)	8 (100%)
Jahrgang 10	0 (0%)	4 (0%)	4 (100%)
Gesamtsumme	21 (50%)	21 (50%)	42 (100%)

Tabelle 19: Gründe, weshalb weibliche Schüler mit der Unterstützung nach einer Unterrichtsstörung zufrieden sind

Weiblich in Jgst. (%)	Besprechung der Regeln (zum Verständnis)	Erarbeiten von Methoden, um weniger zu stören	Gesamtsumme
Jahrgang 5	3 (100%)	0 (0%)	3 (100%)
Jahrgang 6	2 (67%)	1 (33%)	3 (100%)
Jahrgang 7	1 (33%)	2 (67%)	3 (100%)
Jahrgang 8	2 (50%)	2 (50%)	4 (100%)
Jahrgang 9	0 (0%)	4 (100%)	4 (100%)
Jahrgang 10	0 (0%)	4 (100%)	4 (100%)
Gesamtsumme	8 (38%)	13 (62%)	21 (100%)

Anlage B) Die Auswertungstabellen, Folgeseite 8

Tabelle 20: Gründe, weshalb männliche Schüler mit der Unterstützung nach einer Unterrichtsstörung unzufrieden waren

Männlich in Jgst. (%)	Zeit-mangel	Er-arbeitete Methoden funktionieren nicht	Gesamtsumme
Jahrgang 5	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
Jahrgang 6	2 (33%)	4 (67%)	6 (100%)
Jahrgang 7	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
Jahrgang 8	0 (0%)	3 (100%)	3 (100%)
Jahrgang 9	2 (100%)	0 (0%)	2 (100%)
Jahrgang 10	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
Gesamtsumme	7 (50%)	7 (50%)	14 (100%)

Tabelle 21: Gründe, weshalb weibliche Schüler mit der Unterstützung nach einer Unterrichtsstörung unzufrieden waren

Weiblich in Jgst. (%)	Zeit-mangel	Gesamt-summe
Jahrgang 5	0 (0%)	0 (100%)
Jahrgang 6	1 (100%)	1 (100%)
Jahrgang 7	0 (0%)	0 (100%)
Jahrgang 8	0 (0%)	0 (100%)
Jahrgang 9	0 (0%)	0 (100%)
Jahrgang 10	0 (0%)	0 (100%)
Gesamtsumme	1 (100%)	1 (100%)

Tabelle 22: Anzahl der männlichen Schüler, deren Unterrichtsstörungen nach der Aufarbeitung bei der Schulsozialarbeit weniger geworden sind

Männlich in Jgst. (%)	Ja	Nein	Trifft nicht zu	Gesamtsumme
Jahrgang 5	2 (9%)	1 (4%)	20 (87%)	23 (100%)
Jahrgang 6	10 (31%)	6 (19%)	16 (50%)	32 (100%)
Jahrgang 7	10 (28%)	3 (8%)	23 (64%)	36 (100%)
Jahrgang 8	5 (22%)	4 (17%)	14 (61%)	23 (100%)
Jahrgang 9	6 (27%)	4 (18%)	12 (55%)	22 (100%)
Jahrgang 10	4 (20%)	1 (5%)	15 (75%)	20 (100%)
Gesamtsumme	37 (24%)	19 (12%)	100 (64%)	156 (100%)

Anlage B) Die Auswertungstabellen, Folgeseite 9

Tabelle 23: Anzahl der weiblichen Schüler, deren Unterrichtsstörungen nach der Aufarbeitung bei der Schulsozialarbeit weniger geworden sind

Weiblich in Jgst. (%)	Ja	Nein	Trifft nicht zu	Gesamtsumme
Jahrgang 5	3 (19%)	0 (0%)	13 (81%)	16 (100%)
Jahrgang 6	4 (14%)	0 (0%)	24 (86%)	28 (100%)
Jahrgang 7	3 (12%)	0 (0%)	22 (88%)	25 (100%)
Jahrgang 8	4 (14%)	0 (0%)	24 (86%)	28 (100%)
Jahrgang 9	4 (13%)	0 (0%)	26 (87%)	30 (100%)
Jahrgang 10	3 (14%)	1 (5%)	18 (82%)	22 (100%)
Gesamtsumme	21 (14%)	1 (1%)	127 (85%)	149 (100%)

Tabelle 24: Anzahl der männlichen Schüler, die schon einmal einen Streit an der Schule hatten

Männlich in Jgst. (%)	Ja	Nein	Gesamtsumme
Jahrgang 5	16 (70%)	7 (30%)	23 (100%)
Jahrgang 6	25 (78%)	7 (22%)	32 (100%)
Jahrgang 7	24 (67%)	12 (33%)	36 (100%)
Jahrgang 8	15 (65%)	8 (35%)	23 (100%)
Jahrgang 9	15 (68%)	7 (32%)	22 (100%)
Jahrgang 10	17 (85%)	3 (15%)	20 (100%)
Gesamtsumme	112 (72%)	44 (28%)	156 (100%)

Tabelle 25: Anzahl der weiblichen Schüler, die schon einmal einen Streit an der Schule hatten

Weiblich in Jgst. (%)	Ja	Nein	Gesamtsumme
Jahrgang 5	10 (63%)	6 (37%)	16 (100%)
Jahrgang 6	25 (89%)	3 (11%)	28 (100%)
Jahrgang 7	19 (76%)	6 (24%)	25 (100%)
Jahrgang 8	26 (93%)	2 (7%)	28 (100%)
Jahrgang 9	20 (67%)	10 (33%)	30 (100%)
Jahrgang 10	13 (59%)	9 (41%)	22 (100%)
Gesamtsumme	113 (76%)	36 (24%)	149 (100%)

Anlage B) Die Auswertungstabellen, Folgeseite 10

Tabelle 26: Anzahl der männlichen Schüler, die nach einem Streit die Hilfe der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen

Männlich in Jgst. (%)	Ja	Nein	Gesamtsumme
Jahrgang 5	7 (30%)	16 (70%)	23 (100%)
Jahrgang 6	19 (59%)	13 (41%)	32 (100%)
Jahrgang 7	14 (39%)	22 (61%)	36 (100%)
Jahrgang 8	13 (57%)	10 (43%)	23 (100%)
Jahrgang 9	6 (27%)	16 (73%)	22 (100%)
Jahrgang 10	7 (35%)	13 (65%)	20 (100%)
Gesamtsumme	66 (42%)	90 (58%)	156 (100%)

Tabelle 27: Anzahl der weiblichen Schüler, die nach einem Streit die Hilfe der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen

Weiblich in Jgst. (%)	Ja	Nein	Gesamtsumme
Jahrgang 5	7 (44%)	9 (56%)	16 (100%)
Jahrgang 6	19 (68%)	9 (32%)	28 (100%)
Jahrgang 7	15 (60%)	10 (40%)	25 (100%)
Jahrgang 8	25 (89%)	3 (11%)	28 (100%)
Jahrgang 9	14 (47%)	16 (53%)	30 (100%)
Jahrgang 10	5 (23%)	17 (77%)	22 (100%)
Gesamtsumme	85 (57%)	64 (43%)	149 (100%)

Tabelle 28: Anzahl der männlichen Schüler, die die Häufigkeit der Streitschlichtung darstellt

Männlich in Jgst. (%)	Öfter als 2x die Woche	2x in der Woche	1x in der Woche	Kein Mal in der Woche	Gesamtsumme
Jahrgang 5	0 (0%)	1 (4%)	6 (26%)	16 (70%)	23 (100%)
Jahrgang 6	1 (3%)	2 (6%)	14 (44%)	15 (47%)	32 (100%)
Jahrgang 7	1 (3%)	4 (11%)	9 (25%)	22 (61%)	36 (100%)
Jahrgang 8	0 (0%)	5 (22%)	7 (30%)	11 (48%)	23 (100%)
Jahrgang 9	0 (0%)	2 (9%)	4 (18%)	16 (73%)	22 (100%)
Jahrgang 10	0 (0%)	1 (5%)	6 (30%)	13 (65%)	20 (100%)
Gesamtsumme	2 (1%)	15 (10%)	46 (29%)	93 (60%)	156 (100%)

Anlage B) Die Auswertungstabellen, Folgeseite 11

Tabelle 29: Anzahl der weiblichen Schüler, die die Häufigkeit der Streitschlichtung darstellt

Weiblich in Jgst. (%)	Öfter als 2x die Woche	2x in der Woche	1x in der Woche	Kein Mal in der Woche	Gesamtsumme
Jahrgang 5	1 (6%)	3 (19%)	3 (19%)	9 (56%)	16 (100%)
Jahrgang 6	2 (7%)	5 (18%)	12 (43%)	9 (32%)	28 (100%)
Jahrgang 7	2 (8%)	1 (4%)	12 (48%)	10 (40%)	25 (100%)
Jahrgang 8	0 (0%)	7 (25%)	18 (64%)	3 (11%)	28 (100%)
Jahrgang 9	0 (0%)	3 (10%)	11 (37%)	16 (53%)	30 (100%)
Jahrgang 10	0 (0%)	2 (9%)	3 (14%)	17 (77%)	22 (100%)
Gesamtsumme	5 (3%)	21 (14%)	59 (40%)	64 (43%)	149 (100%)

Tabelle 30: Anzahl der männlichen Schüler, die die Zufriedenheit bei der Streitschlichtung darstellt

Männlich in Jgst. (%)	Sehr zufrieden	Zufrieden	Unzufrieden	Sehr unzufrieden	Trifft nicht zu	Gesamtsumme
Jahrgang 5	1 (4%)	6 (26%)	0 (0%)	0 (0%)	16 (70%)	23 (100%)
Jahrgang 6	9 (28%)	8 (25%)	3 (9%)	0 (0%)	12 (38%)	32 (100%)
Jahrgang 7	4 (11%)	10 (28%)	0 (0%)	0 (0%)	22 (61%)	36 (100%)
Jahrgang 8	5 (22%)	7 (30%)	1 (4%)	0 (0%)	10 (44%)	23 (100%)
Jahrgang 9	3 (14%)	3 (14%)	0 (0%)	0 (0%)	16 (72%)	22 (100%)
Jahrgang 10	3 (15%)	4 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (65%)	20 (100%)
Gesamtsumme	25 (16%)	38 (24%)	4 (3%)	0 (0%)	89 (57%)	156 (100%)

Anlage B) Die Auswertungstabellen, Folgeseite 12

Tabelle 31: Anzahl der weiblichen Schüler, die die Zufriedenheit bei der Streitschlichtung darstellt

Weiblich in Jgst. (%)	Sehr zufrieden	Zufrieden	Unzufrieden	Sehr unzufrieden	Trifft nicht zu	Gesamtsumme
Jahrgang 5	3 (19%)	3 (19%)	1 (6%)	0 (0%)	9 (56%)	16 (100%)
Jahrgang 6	12 (43%)	7 (25%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (32%)	28 (100%)
Jahrgang 7	6 (24%)	9 (36%)	0 (0%)	0 (0%)	10 (40%)	25 (100%)
Jahrgang 8	7 (25%)	17 (61%)	1 (4%)	0 (0%)	3 (11%)	28 (100%)
Jahrgang 9	6 (21%)	7 (24%)	2 (7%)	0 (0%)	14 (48%)	30 (100%)
Jahrgang 10	1 (5%)	3 (10%)	1 (5%)	0 (0%)	17 (80%)	22 (100%)
Gesamtsumme	35 (24%)	46 (31%)	5 (3%)	0 (0%)	62 (42%)	149 (100%)

Tabelle 32: Gründe, weshalb männliche Schüler mit der Streitschlichtung zufrieden sind

Männlich in Jgst. (%)	Klärung des Streits durch Gespräch	Erfahrung, dass Gewalt nicht weiterhilft	Gesamtsumme
Jahrgang 5	7 (100%)	0 (0%)	7 (100%)
Jahrgang 6	13 (76%)	4 (24%)	17 (100%)
Jahrgang 7	8 (57%)	6 (43%)	14 (100%)
Jahrgang 8	5 (42%)	7 (58%)	12 (100%)
Jahrgang 9	2 (33%)	4 (67%)	6 (100%)
Jahrgang 10	1 (14%)	6 (86%)	7 (100%)
Gesamtsumme	36 (57%)	27 (9%)	63 (100%)

Anlage B) Die Auswertungstabellen, Folgeseite 13

Tabelle 33: Gründe, weshalb weibliche Schüler mit der Streitschlichtung zufrieden sind

Weiblich in Jgst. (%)	Klärung des Streits durch Gespräch	Erfahrung, dass Gewalt nicht weiterhilft	Gesamtsumme
Jahrgang 5	6 (100%)	0 (0%)	6 (100%)
Jahrgang 6	17 (89%)	2 (11%)	19 (100%)
Jahrgang 7	11 (73%)	4 (27%)	15 (100%)
Jahrgang 8	18 (75%)	6 (25%)	24 (100%)
Jahrgang 9	7 (54%)	6 (46%)	13 (100%)
Jahrgang 10	1 (25%)	3 (75%)	4 (100%)
Gesamtsumme	60 (74%)	21 (26%)	81 (100%)

Tabelle 34: Gründe, weshalb männliche Schüler mit der Streitschlichtung unzufrieden sind

Männlich in Jgst. (%)	Keine Klärung durch Gespräch	Gesamtsumme
Jahrgang 5	0 (0%)	0 (100%)
Jahrgang 6	3 (100%)	3 (100%)
Jahrgang 7	0 (0%)	0 (100%)
Jahrgang 8	1 (100%)	1 (100%)
Jahrgang 9	0 (0%)	0 (100%)
Jahrgang 10	0 (0%)	0 (100%)
Gesamtsumme	4 (100%)	4 (100%)

Anlage B) Die Auswertungstabellen, Folgeseite 14

Tabelle 35: Gründe, weshalb weibliche Schüler mit der Streitschlichtung unzufrieden sind

Weiblich in Jgst. (%)	Keine Klärung durch Gespräch	Gesamtsumme
Jahrgang 5	1 (100%)	1 (100%)
Jahrgang 6	0 (0%)	0 (100%)
Jahrgang 7	0 (0%)	0 (100%)
Jahrgang 8	1 (100%)	1 (100%)
Jahrgang 9	2 (100%)	2 (100%)
Jahrgang 10	1 (100%)	1 (100%)
Gesamtsumme	5 (100%)	5 (100%)

Tabelle 36: Anzahl der männlichen Schüler, die schon mal einen Konflikt nach der Streitschlichtung bei der Schulsozialarbeit alleine klären konnten

Männlich in Jgst. (%)	Ja	Nein	Trifft nicht zu	Gesamtsumme
Jahrgang 5	4 (17%)	6 (26%)	13 (57%)	23 (100%)
Jahrgang 6	10 (31%)	4 (13%)	18 (56%)	32 (100%)
Jahrgang 7	12 (33%)	3 (8%)	21 (58%)	36 (100%)
Jahrgang 8	11 (48%)	3 (13%)	9 (39%)	23 (100%)
Jahrgang 9	4 (18%)	5 (23%)	13 (59%)	22 (100%)
Jahrgang 10	4 (20%)	2 (10%)	14 (70%)	20 (100%)
Gesamtsumme	45 (29%)	23 (15%)	88 (56%)	156 (100%)

Tabelle 37: Anzahl der weiblichen Schüler, die schon mal einen Konflikt nach der Streitschlichtung bei der Schulsozialarbeit alleine klären konnten

Weiblich in Jgst. (%)	Ja	Nein	Trifft nicht zu	Gesamtsumme
Jahrgang 5	2 (13%)	2 (13%)	12 (74%)	16 (100%)
Jahrgang 6	14 (50%)	3 (11%)	11 (39%)	28 (100%)
Jahrgang 7	13 (52%)	0 (0%)	12 (48%)	25 (100%)
Jahrgang 8	23 (82%)	3 (11%)	2 (7%)	28 (100%)
Jahrgang 9	13 (43%)	0 (0%)	17 (57%)	30 (100%)
Jahrgang 10	4 (18%)	6 (30%)	12 (52%)	22 (100%)
Gesamtsumme	69 (46%)	14 (9%)	66 (45%)	149 (100%)

Anlage B) Die Auswertungstabellen, Folgeseite 15

Tabelle 38: Anzahl der männlichen Schüler, bei denen die Konflikte nach einer Streitschlichtung weniger geworden sind

Männlich in Jgst. (%)	Ja	Nein	Trifft nicht zu	Gesamtsumme
Jahrgang 5	6 (26%)	3 (13%)	14 (61%)	23 (100%)
Jahrgang 6	14 (44%)	4 (12%)	14 (44%)	32 (100%)
Jahrgang 7	12 (33%)	6 (17%)	18 (50%)	36 (100%)
Jahrgang 8	9 (39%)	3 (13%)	11 (48%)	23 (100%)
Jahrgang 9	6 (27%)	3 (14%)	13 (59%)	22 (100%)
Jahrgang 10	7 (35%)	1 (5%)	12 (60%)	20 (100%)
Gesamtsumme	54 (35%)	20 (12%)	82 (53%)	156 (100%)

Tabelle 39: Anzahl weiblichen Schüler, bei denen die Konflikte nach einer Streitschlichtung weniger geworden sind

Weiblich in Jgst. (%)	Ja	Nein	Trifft nicht zu	Gesamtsumme
Jahrgang 5	2 (13%)	1 (6%)	13 (81%)	16 (100%)
Jahrgang 6	14 (50%)	2 (7%)	12 (43%)	28 (100%)
Jahrgang 7	13 (52%)	1 (4%)	11 (42%)	25 (100%)
Jahrgang 8	23 (82%)	0 (0%)	5 (18%)	28 (100%)
Jahrgang 9	13 (43%)	0 (0%)	17 (57%)	30 (100%)
Jahrgang 10	4 (18%)	5 (23%)	13 (59%)	22 (100%)
Gesamtsumme	68 (46%)	9 (6%)	71 (48%)	149 (100%)

Tabelle 40: Wünsche der männlichen Schüler an die Schulsozialarbeit

Männlich in Jgst. (%)	Keine	Mehr Zeit für Schüler	Macht weiter so!	Gesamtsumme
Jahrgang 5	19 (83%)	4 (17%)	0 (0%)	23 (100%)
Jahrgang 6	25 (78%)	5 (16%)	2 (6%)	32 (100%)
Jahrgang 7	20 (56%)	6 (16%)	10 (28%)	36 (100%)
Jahrgang 8	17 (74%)	6 (26%)	0 (0%)	23 (100%)
Jahrgang 9	19 (86%)	0 (0%)	3 (14%)	22 (100%)
Jahrgang 10	12 (60%)	0 (0%)	8 (40%)	20 (100%)
Gesamtsumme	112 (72%)	21 (13%)	23 (15%)	156 (100%)

Anlage B) Die Auswertungstabellen, Folgeseite 16

Tabelle 41: Wünsche der weiblichen Schüler an die Schulsozialarbeit

Weiblich in Jgst. (%)	Keine	Mehr Zeit für Schüler	Macht weiter so!	Gesamtsumme
Jahrgang 5	10 (63%)	6 (37%)	0 (0%)	16 (100%)
Jahrgang 6	20 (71%)	3 (11%)	5 (18%)	28 (100%)
Jahrgang 7	15 (60%)	6 (24%)	4 (16%)	25 (100%)
Jahrgang 8	14 (50%)	4 (14%)	10 (36%)	28 (100%)
Jahrgang 9	19 (64%)	7 (23%)	4 (13%)	30 (100%)
Jahrgang 10	12 (55%)	0 (0%)	10 (45%)	22 (100%)
Gesamtsumme	90 (60%)	26 (17%)	33 (23%)	149 (100%)

Anlage C Statistische Messwerte

Tabelle 1: Geschlechterverteilung

	Männlich	Weiblich
Median	22,5	26,5
Standartabweichung	3,60	4,71
Mittelwert	25,83	24,83
Varianz	42,56	26,57
Modal	36	30
Minimum	1	1
Maximum	2	2

Tabelle 2: Anzahl der männlichen Schüler aus JGST die Schulsozialarbeit kennen

	Ja	Nein
Median	22	1
Standartabweichung	6,04	0,00
Mittelwert	25,16	0,0
Varianz	43,77	0,00
Modal	35	1
Minimum	1	1
Maximum	2	2

Anlage C) Statistische Messwerte, Folgeseite 1

Tabelle 3: Anzahl der weiblichen Schülerinnen aus JGST die Schulsozialarbeit kennen

	Ja	Nein
Median	24,5	1
Standartabweichung	5,28	1,71
Mittelwert	4,67	1,50
Varianz	33,47	3,50
Modal	29	5
Minimum	1	1
Maximum	2	2

Tabelle 4: Anzahl der männlichen Schüler, die die Beratung der Schulsozialarbeit wahrnehmen

	Ja	Nein
Median	12,5	12
Standartabweichung	4,85	2,62
Mittelwert	4,11	12,67
Varianz	28,27	8,27
Modal	21	8
Minimum	1	1
Maximum	2	2

Anlage C) Statistische Messwerte, Folgeseite 2

Tabelle 5: Anzahl der weiblichen Schüler, die die Beratung der Schulsozialarbeit wahrnehmen

	Ja	Nein
Median	14,5	8
Standartabweichung	5,63	6,50
Mittelwert	10,00	52,17
Varianz	38,00	23
Modal	23	21
Minimum	1	1
Maximum	2	2

Tabelle 6: Anzahl der männlichen Schüler, die die Häufigkeit der Bertaungssuche darstellt

	Öfters als 2 x die Woche	2 x in der Woche	1 x in der Woche	Kein Mal in der Woche
Median	0	3	10	13
Standartabweichung	0,76	2,08	3,09	2,11
Mittelwert	3,00	3,00	2,76	13,17
Varianz	0,70	5,20	11,47	5,37
Modal	2	7	13	17
Minimum	1	1	1	1
Maximum	4	4	4	4

Anlage C) Statistische Messwerte, Folgeseite 3

Tabelle 7: Anzahl der weiblichen Schüler, die die Häufigkeit der Beratung darstellt

	Öfters als 2 x die Woche	2 x in der Woche	1 x in der Woche	Kein Mal in der Woche
Median	0	3	10	8
Standartabweichung	1,86	1,57	4,19	5,55
Mittelwert	1,56	3,17	4,00	9,83
Varianz	4,17	2,97	58,04	36,97
Modal	5	6	17	21
Minimum	1	1	1	1
Maximum	4	4	4	4

Tabelle 8: Anzahl der männlichen Schüler, die die Zufriedenheit der Beratungsgespräche darstellt

	Sehr zufrieden	Zufrieden	Unzufrieden	Sehr unzufrieden	Trifft nicht zu
Median	3	7	1,5	0	12
Standartabweichung	3,64	2,03	1,11	0,17	2,43
Mittelwert	3,22	7,17	1,00	9,83	2,00
Varianz	52,84	4,97	38,44	0,17	44,04
Modal	11	10	3	1	17
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5

Anlage C) Statistische Messwerte, Folgeseite 4

Tabelle 9: Anzahl der weiblichen Schüler, die die Zufriedenheit der Beratungsgespräche darstellt

	Sehr zufrieden	Zufrieden	Unzufrieden	Sehr unzufrieden	Trifft nicht zu
Median	6	5,5	0,5	0,00	8
Standartabweichung	4,98	2,69	0,90	0,00	5,50
Mittelwert	3,83	6,50	0,83	0,00	4,22
Varianz	66,74	8,70	37,94	0,00	73,24
Modal	18	11	2	0	21
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5

Tabelle 10: Gründe, weshalb männliche Schüler mit der Beratung zufrieden sind

	Vertrauen	Jemand der zuhört	Gemeinsames erarbeiten von Lösungen	Unterstützung in verschiedenen Situationen
Median	3	3,5	3	2
Standartabweichung	3,18	1,34	1,00	1,07
Mittelwert	2,83	3,17	0,67	1,83
Varianz	49,14	2,17	38,17	1,37
Modal	8	5	5	3
Minimum	1	1	1	1
Maximum	4	4	4	4

Anlage C) Statistische Messwerte, Folgeseite 5

Tabelle 11: Gründe, weshalb weibliche Schüler mit der Beratung zufrieden sind

	Vertrauen	Jemand der zuhört	Gemeinsames erarbeiten von Lösungen	Unterstützung in verschiedenen Situationen
Median	5	4	3	2
Standartabweichung	2,54	1,25	1,70	1,0
Mittelwert	5,17	3,67	3,33	2,17
Varianz	7,77	1,87	3,47	1,37
Modal	8	5	6	4
Minimum	1	1	1	1
Maximum	4	4	4	4

Tabelle 12 : Gründe, weshalb männliche Schüler mit der Beratung unzufrieden sind

	Zeitmangel	Unzureichender Lösungsansatz	Vom Lehrer geschickt
Median	1,5	4	0
Standartabweichung	1,11	1,25	0,47
Mittelwert	1,00	3,67	0,33
Varianz	38,44	1,87	0,27
Modal	3	5	1
Minimum	1	1	1
Maximum	3	3	3

Anlage C) Statistische Messwerte, Folgeseite 6

Tabelle 13: Gründe, weshalb weibliche Schüler mit der Beratung unzufrieden sind

	Zeitmangel	Unzu- reichender Lösungs- ansatz	Vom Lehrer geschickt
Median	0	0	0
Standartabweichung	0,76	0,37	0,47
Mittelwert	0,50	0,17	0,16
Varianz	0,70	0,17	0,35
Modal	2	1	1
Minimum	1	1	1
Maximum	3	3	3

Tabelle 14: Anzahl der männlichen Schüler, die schon mal wegen einer Unterrichtsstörung bei der Schulsozialarbeit waren

	Ja	Nein
Median	9,5	16
Standartabweichung	4,60	2,67
Mittelwert	9,17	16,83
Varianz	25,37	16,17
Modal	16	23
Minimum	1	1
Maximum	2	2

Anlage C) Statistische Messwerte, Folgeseite 7

Tabelle 15: Anzahl der weiblichen Schüler, die schon mal wegen einer Unterrichtsstörung bei der Schulsozialarbeit waren

	Ja	Nein
Median	4	23
Standartabweichung	0,47	4,41
Mittelwert	3,67	21,17
Varianz	0,27	23,37
Modal	4	26
Minimum	1	1
Maximum	2	2

Tabelle 16: Anzahl der männlichen Schüler, die die Zufriedenheit der Unterstützung bei einer Unterrichtsstörung darstellt:

	Sehr zufrieden	Zufrieden	Unzufrieden	Sehr unzufrieden	Trifft nicht zu
Median	1	6,5	1,5	0,00	15,5
Standartabweichung	1,07	2,67	1,80	0,00	3,37
Mittelwert	1,17	5,83	2,33	0,00	16,67
Varianz	1,37	8,57	3,87	0,00	35,50
Modal	3	9	6	0	23
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5

Anlage C) Statistische Messwerte, Folgeseite 8

Tabelle 17: Anzahl der weiblichen Schüler, die die Zufriedenheit der Unterstützung bei einer Unterrichtsstörung darstellt:

	Sehr zufrieden	Zufrieden	Unzufrieden	Sehr unzufrieden	Trifft nicht zu
Median	1	2	0	0,00	23
Standartabweichung	0,69	0,94	0,37	0,00	4,41
Mittelwert	1,17	2,33	0,17	0,00	21,17
Varianz	0,57	1,07	0,17	0,00	23,37
Modal	2	4	1	0	26
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5

Tabelle 18: Gründe, weshalb männliche Schüler mit der Unterstützung nach einer Unterrichtsstörung zufrieden sind

	Besprechen der Regeln	Erarbeiten von Methoden, um weniger zu stören
Median	2,5	4
Standartabweichung	3,10	1,26
Mittelwert	3,50	3,50
Varianz	11,50	1,90
Modal	3	5
Minimum	1	1
Maximum	2	2

Anlage C) Statistische Messwerte, Folgeseite 9

Tabelle 19: Gründe, weshalb weibliche Schüler mit der Unterstützung nach einer Unterrichtsstörung zufrieden sind

	Besprechen der Regeln	Erarbeiten von Methoden, um weniger zu stören
Median	1,5	2
Standartabweichung	1,11	1,46
Mittelwert	1,33	2,17
Varianz	1,47	2,57
Modal	3	4
Minimum	1	1
Maximum	2	2

Tabelle 20: Anzahl der männlichen Schüler, deren Unterrichtsstörungen nach der Aufarbeitung bei Schulsozialarbeit weniger geworden ist

	Ja	Nein	Trifft nicht zu
Median	5,5	3,5	15,5
Standartabweichung	2,97	1,77	3,73
Mittelwert	6,17	3,17	16,67
Varianz	10,57	3,77	15,59
Modal	10	6	20
Minimum	1	1	1
Maximum	3	3	3

Anlage C) Statistische Messwerte, Folgeseite 10

Tabelle 21: Anzahl der weiblichen Schüler, deren Unterrichtsstörungen nach der Aufarbeitung bei Schulsozialarbeit weniger geworden ist:

	Ja	Nein	Trifft nicht zu
Median	3,5	0	23
Standartabweichung	0,50	0,37	4,41
Mittelwert	3,50	0,17	21,17
Varianz	0,30	0,17	23,37
Modal	4	1	26
Minimum	1	1	1
Maximum	3	3	3

Tabelle 22: Anzahl der männlichen Schüler, die schon einmal einen Streit an der Schule hatten

	Ja	Nein
Median	16,5	7
Standartabweichung	4,19	2,62
Mittelwert	18,67	7,33
Varianz	21,07	8,27
Modal	25	12
Minimum	1	1
Maximum	2	2

Anlage C) Statistische Messwerte, Folgeseite 11

Tabelle 23: Anzahl der weiblichen Schüler, die schon einmal einen Streit an der Schule hatten

	Ja	Nein
Median	19,5	6
Standartabweichung	5,81	2,89
Mittelwert	18,83	6,00
Varianz	40,57	10,00
Modal	26	10
Minimum	1	1
Maximum	2	2

Tabelle 24: Anzahl der männlichen Schüler, die nach einem Streit die Hilfe der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen

	Ja	Nein
Median	10	14,5
Standartabweichung	4,73	3,74
Mittelwert	11,00	15,00
Varianz	26,80	16,80
Modal	19	22
Minimum	1	1
Maximum	2	2

Anlage C) Statistische Messwerte , Folgeseite 12

Tabelle 25: Anzahl der weiblichen Schüler, die nach einem Streit die Hilfe der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen

	Ja	Nein
Median	14,5	9,5
Standartabweichung	6,79	4,71
Mittelwert	14,17	10,67
Varianz	55,37	26,67
Modal	25	17
Minimum	1	1
Maximum	2	2

Tabelle 26: Anzahl der männlichen Schüler, die die Häufigkeit der Streitschlichtung darstellt

	Öfters als 2 x die Woche	2 x in der Woche	1 x in der Woche	Kein Mal in der Woche
Median	0	2	6,5	15,5
Standartabweichung	0,47	1,50	3,20	3,40
Mittelwert	0,33	2,50	7,76	15,50
Varianz	0,27	2,70	12,27	13,90
Modal	1	5	14	2
Minimum	1	1	1	1
Maximum	4	4	4	4

Anlage C) Statistische Messwerte, Folgeseite 13

Tabelle 27: Anzahl der weiblichen Schüler, die die Häufigkeit der Streitschlichtung darstellt

	Öfters als 2 x die Woche	2 x in der Woche	1 x in der Woche	Kein Mal in der Woche
Median	0,5	3	11,5	9,5
Standartabweichung	0,9	1,98	5,34	4,71
Mittelwert	0,83	3,50	9,83	10,67
Varianz	0,97	4,70	34,17	26,67
Modal	2	7	18	17
Minimum	1	1	1	1
Maximum	4	4	4	4

Tabelle 28: Anzahl der männlichen Schüler, die die Zufriedenheit bei der Streitschlichtung darstellt

	Sehr zufrieden	Zufrieden	Unzufrieden	Sehr unzufrieden	Trifft nicht zu
Median	3,5	6,5	0	0,00	14,5
Standartabweichung	2,48	2,36	1,11	0,00	3,85
Mittelwert	4,17	6,33	0,67	0,00	14,83
Varianz	7,37	6,67	1,47	0,00	17,77
Modal	9	10	3	0	22
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5

Anlage C) Statistische Messwerte, Folgeseite 14

Tabelle 29: Anzahl der weiblichen Schüler, die die Zufriedenheit bei der Streitschlichtung darstellt

	Sehr zufrieden	Zufrieden	Unzufrieden	Sehr unzufrieden	Trifft nicht zu
Median	6	7	1	0,00	9,5
Standartabweichung	3,44	4,71	0,69	0,00	4,38
Mittelwert	5,83	7,67	0,83	0,00	10,33
Varianz	14,17	26,67	0,57	0,00	23,07
Modal	12	17	2	0	17
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5

Tabelle 30: Gründe, weshalb männliche Schüler mit der Streitschlichtung zufrieden sind

	Klärung des Streits durch Gespräch	Erfahrung, dass Gewalt nicht weiterhilft
Median	6	5
Standartabweichung	4,00	2,29
Mittelwert	6,00	4,50
Varianz	19,20	6,30
Modal	13	7
Minimum	1	1
Maximum	2	2

Anlage C) Statistische Messwerte , Folgeseite 15

Tabelle 31: Gründe, weshalb weibliche Schüler mit der Streitschlichtung zufrieden sind

	Klärung des Streits durch Gespräch	Erfahrung, dass Gewalt nicht weiterhilft
Median	9	3,5
Standartabweichung	6,06	2,14
Mittelwert	10,00	3,50
Varianz	44,00	5,50
Modal	18	6
Minimum	1	1
Maximum	2	2

Tabelle 32: Gründe, weshalb männliche Schüler mit der Streitschlichtung unzufrieden sind

	Keine Klärung durch Gespräch
Median	0
Standartabweichung	1,11
Mittelwert	0,67
Varianz	1,47
Modal	3
Minimum	1
Maximum	1

Anlage C) Statistische Messwerte. Folgeseite 16

Tabelle 33: Gründe, weshalb weibliche Schüler mit der Streitschlichtung unzufrieden sind

	Keine Klärung durch Gespräch
Median	1
Standartabweichung	0,69
Mittelwert	0,83
Varianz	0,57
Modal	2
Minimum	1
Maximum	1

Tabelle 34: Anzahl der männlichen Schüler, die schon mal einen Konflikt nach der Streitschlichtung bei der Schulsozialarbeit alleine klären konnten.

	Ja	Nein	Trifft nicht zu
Median	7	18,5	13,5
Standartabweichung	3,55	3,91	3,86
Mittelwert	7,50	18,50	14,67
Varianz	15,10	18,30	17,87
Modal	10	6	21
Minimum	1	1	1
Maximum	3	3	3

Anlage C) Statistische Messwerte, Folgeseite 17

Tabelle 35: Anzahl der weiblichen Schüler, die schon mal einen Konflikt nach der Streitschlichtung bei der Schulsozialarbeit alleine klären konnten.

	Ja	Nein	Trifft nicht zu
Median	13	14	12
Standartabweichung	6,95	4,23	4,47
Mittelwert	11,50	13,33	11,00
Varianz	57,90	21,47	24,00
Modal	23	6	17
Minimum	1	1	1
Maximum	2	2	3

Tabelle 36: Anzahl der männlichen Schüler, bei denen Konflikte nach einer Streitschlichtung weniger geworden sind.

	Ja	Nein	Trifft nicht zu
Median	8	16,5	13,5
Standartabweichung	3,06	3,56	2,21
Mittelwert	9,00	17,00	13,56
Varianz	11,20	15,20	5,87
Modal	14	24	18
Minimum	1	1	1
Maximum	3	3	3

Anlage C) Statistische Messwerte, Folgeseite 18

Tabelle 37: Anzahl der weiblichen Schüler, bei denen Konflikte nach einer Streitschlichtung weniger geworden sind.

	Ja	Nein	Trifft nicht zu
Median	11,5	12	12,5
Standartabweichung	5,56	3,73	3,58
Mittelwert	11,33	13,50	11,83
Varianz	37,07	16,70	15,37
Modal	19	19	17
Minimum	1	1	1
Maximum	3	3	3

Tabelle 38: Wünsche der männlichen Schüler an die Schulsozialarbeit

	Keine	Mehr Zeit für Schüler	Macht weiter so
Median	19	4,5	2,5
Standartabweichung	3,86	2,57	3,85
Mittelwert	18,67	3,50	3,83
Varianz	17,87	7,90	17,77
Modal	25	6	10
Minimum	1	1	1
Maximum	3	3	3

Anlage C) Statistische Messwerte, Folgeseite 19

Tabelle 39: Wünsche der weiblichen Schüler an die Schulsozialarbeit

	Keine	Mehr Zeit für Schüler	Macht weiter so
Median	4,5	5	4,5
Standartabweichung	3,56	2,36	3,55
Mittelwert	15,00	4,33	5,50
Varianz	15,20	6,67	15,10
Modal	20	7	10
Minimum	1	1	1
Maximum	3	3	3

Anlage D Das Konzept der Schulsozialarbeit der Hauptschule am Bagno

3.0 Schulsozialarbeit

Konzeptionelle Grundlagen der Schulsozialarbeit

Unter Schulsozialarbeit verstehen wir ein professionelles sozialpädagogisches Angebot, das durch verbindlich vereinbarte und gleichberechtigte Kooperation von Jugendhilfe und Schule als eigenständige Institution dauerhaft im Schulalltag verankert ist. Sie ist mit diesem Angebot im Alltag von Kindern und Jugendlichen ständig präsent und ohne Umstände erreichbar.

Unter systematischem Gesichtspunkt ist Schulsozialarbeit ein Aufgabengebiet der Jugendhilfe. Rechtliche Grundlagen sind das Sozialgesetzbuch VIII: „Kinder- und Jugendhilfegesetz“ (KJHG), seine Ausführungsgesetze und entsprechende Gesetze, Richtlinien, Erlasse und andere Regelungen für die Tätigkeit sozialpädagogischer Fachkräfte an Schulen.

Schulsozialarbeit dient den allgemeinen Zielen und Aufgaben der Jugendhilfe nach § 1 KJHG und setzt sie unter den spezifischen Bedingungen und Anforderungen des schulischen Lebensraumes um; sie fördert die individuelle und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Arbeitsfelder der Schulsozialarbeit

Entsprechend den im KJHG festgelegten Zielen und Aufgaben der Jugendhilfe und den praktischen Erfahrungen haben sich die folgenden Angebote als Kernelemente der Schulsozialarbeit der Schule am Bagno bewährt:

1. Offener Treff/Übermittagsbetreuung/Nachmittagsbetreuung

Der offene Treff „Crazy Room“ und weitere Teile des Freizeitbereiches sind Angebote, die allen Schülerinnen und Schülern zu bestimmten Zeiten offen stehen und ihnen Gelegenheit geben, sich zu treffen, sich auszutauschen, Spaß und Entspannung zu erleben, aber auch Anerkennung und Eigenverantwortung zu erfahren. Für die Schulsozialarbeit stellen diese Freizeit- und Betreuungsformen ein niedrigschwelliges Angebot dar, um mit Kindern und Jugendlichen in Kontakt zu kommen. Hier können Anknüpfungspunkte und Vertrauen für spätere Beratungen entstehen.

2. Sozialpädagogische Gruppenarbeit

Sozialpädagogische Gruppenarbeit umfasst ein breites Spektrum möglicher Angebote mit unterschiedlichen Zielen und Organisationsformen. Dazu zählen: Interessengruppen (wie zur Zeit die „Jungen-AG“) oder themenorientierte Gruppen (wie z.B. zum Thema „Klassengemeinschaft“) Hier sind ganz bestimmte Interessen und Themen der Ausgangspunkt für gemeinsame Aktivitäten und Erlebnisse.

Bei all diesen Angeboten stehen die Bedürfnisse und das gemeinsame Handeln der Kinder und

Anlage D) Das Konzept der Schulsozialarbeit der Hauptschule am Bagno, Folgeseite 1

Jugendlichen im Vordergrund.

3. Kinder- und Jugendberatung

Durch die ständige Präsenz der sozialpädagogischen Fachkräfte haben Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und sich in Problemsituationen Rat zu holen. Erfahrungsgemäß stehen folgende Bewältigungsprobleme im Mittelpunkt der Beratung durch die Schulsozialarbeit:

- Persönlichkeitsentwicklung und Zukunftsperspektiven
- Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern
- Probleme in der Familie
- Konflikte mit Lehrkräften
- Lernprobleme und Schulschwierigkeiten
- Soziale Auffälligkeiten

Schulsozialarbeit bietet sowohl informellen Rat zwischen „Tür und Angel“ (wie z.B. beim Kioskverkauf) als auch formelle Beratungsprozesse zu fest vereinbarten Terminen an. Vertraulichkeit und Freiwilligkeit sind wichtige Grundprinzipien, die für die Beratung wichtig sind. Aus der Beratung kann sich bei Bedarf eine längerfristige sozialpädagogische Begleitung im Schulalltag oder die Einleitung einer systematischen Fallarbeit entwickeln.

4. Schulbezogene Hilfen

Darunter sind individuelle Angebote zu verstehen, die gezielt benachteiligte, beeinträchtigte oder gefährdete Kinder und Jugendliche darin unterstützen, die Schule und ihre Anforderungen zu bewältigen. Hier sind im wesentlichen das „Bielefelder Modell“ (Trainingsprogramm zum eigenverantwortlichen Denken bei Unterrichtsstörungen) und „Die 2. Chance“ (Gefährdung des Schulabschlusses durch aktive oder passive Schulverweigerung) zu nennen. Die Aufgabe der Schulsozialarbeit besteht bei diesen Kindern und Jugendlichen darin, ihnen in enger Kooperation mit Lehrerinnen, Lehrern und externen Partnern bei der Bewältigung der hinter den Lernprobleme stehenden Lebensproblemen zu helfen, sie zu unterstützen, einen persönlichen Sinn im erfolgreichen Schulbesuch zu finden, ihre Persönlichkeit zu stärken und im sozialen Umfeld Ressourcen zu erschließen.

5. Konfliktbewältigung

Aufgrund ihrer Stellung im Schulbetrieb nimmt die Schulsozialarbeit eine wichtige Rolle bei der Bewältigung von Konflikten im Schulalltag ein:
sie bietet sozialpädagogische Gruppenarbeit an, bei der Kinder und Jugendliche Kompetenzen zu Bewältigung von Konflikten erwerben können;
sie unterstützen Lehrkräfte dabei, Klassenkonflikte oder akute Krisensituationen in Schulklassen

Anlage D) Das Konzept der Schulsozialarbeit der Hauptschule am Bagno, Folgeseite 2

zu bearbeiten;

sie vermitteln bei Konflikten zwischen Schülerinnen und Schülern, zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften oder zwischen Eltern und Lehrkräften.

6. Unterstützung beim Übergang von der Schule in die Berufswelt

Schulsozialarbeit unterstützt Jugendliche darin, sich über ihre beruflichen Interessen klar zu werden, ihre Möglichkeiten, Stärken und Schwächen realistisch einzuschätzen und sich einen gangbaren Einstieg in das Berufsleben zu erschließen. Sie unterstützt sie hierbei z.B. durch die Begleitung der Assessmentveranstaltung (Klasse 8) und durch die Initiierung, Durchführung und Auswertung des Bewerbungstrainings (Klasse 9). Außerdem gibt es eine enge Verzahnung mit dem Koordinator für Studien- und Berufsorientierung.

7. Mitwirkung am Schulprogramm und an der Schulentwicklung

Die Schule am Bagno ist ein Lern- und Lebensort, der sich ständig weiterentwickelt. Zu den institutionsbezogenen Aufgaben von Schulsozialarbeit gehört auch die Mitarbeit und Mitbestimmung in schulischen Gremien sowie die Arbeit am Schulprogramm und in der Schulentwicklung. Sie berät die Institution Schule und die Lehrkräfte in sozialpädagogischen Fragen und Erfordernissen und beteiligt sich an der Schulentwicklung.

8. Arbeit mit Eltern und Personenberechtigten

Schulsozialarbeit hat für Eltern eine unterstützende Funktion und macht entsprechende Angebote wie z.B.: Beratungen, Hausbesuche, Teilnahme an Elternversammlungen und Vermittlungshilfen. Solche Angebote dienen der Verbesserung der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen, der Förderung der Erziehungskompetenz, der Unterstützung bei Problem- und Krisensituationen, der Vermittlung bei der Inanspruchnahme von Leistungen der Jugendhilfe und anderen Unterstützungsangeboten und dem Abbau von Schwellenängsten gegenüber der Schule.

9. Vernetzung im Gemeinwesen

Es gehört zu den Kernaufgaben der Schulsozialarbeit, einen Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen herzustellen und das Erfahrungs-, Handlungs- und Lernpotential ihres Umfeldes zu nutzen.

Zur Vernetzung im Gemeinwesen gehören auch die Zusammenarbeit mit sozialen Diensten und Einrichtungen sowie die Kooperation mit dem Jugendamt zur Vermittlung anderer Jugendhilfeleistungen. Dies geschieht zur Zeit in dem sozialpädagogischen Arbeitskreis, der in regelmäßigen Abständen mit den entsprechenden Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Jugendamtes in der Schule am Bagno stattfindet; außerdem durch die Teilnahme am Sozialraumforum des Kreises Steinfurt und an dem Arbeitskreis „Hilfe dem Anderen“ der Evangelischen Kirchengemeinde Steinfurt.

Anlage D) Das Konzept der Schulsozialarbeit der Hauptschule am Bagno, Folgeseite 3

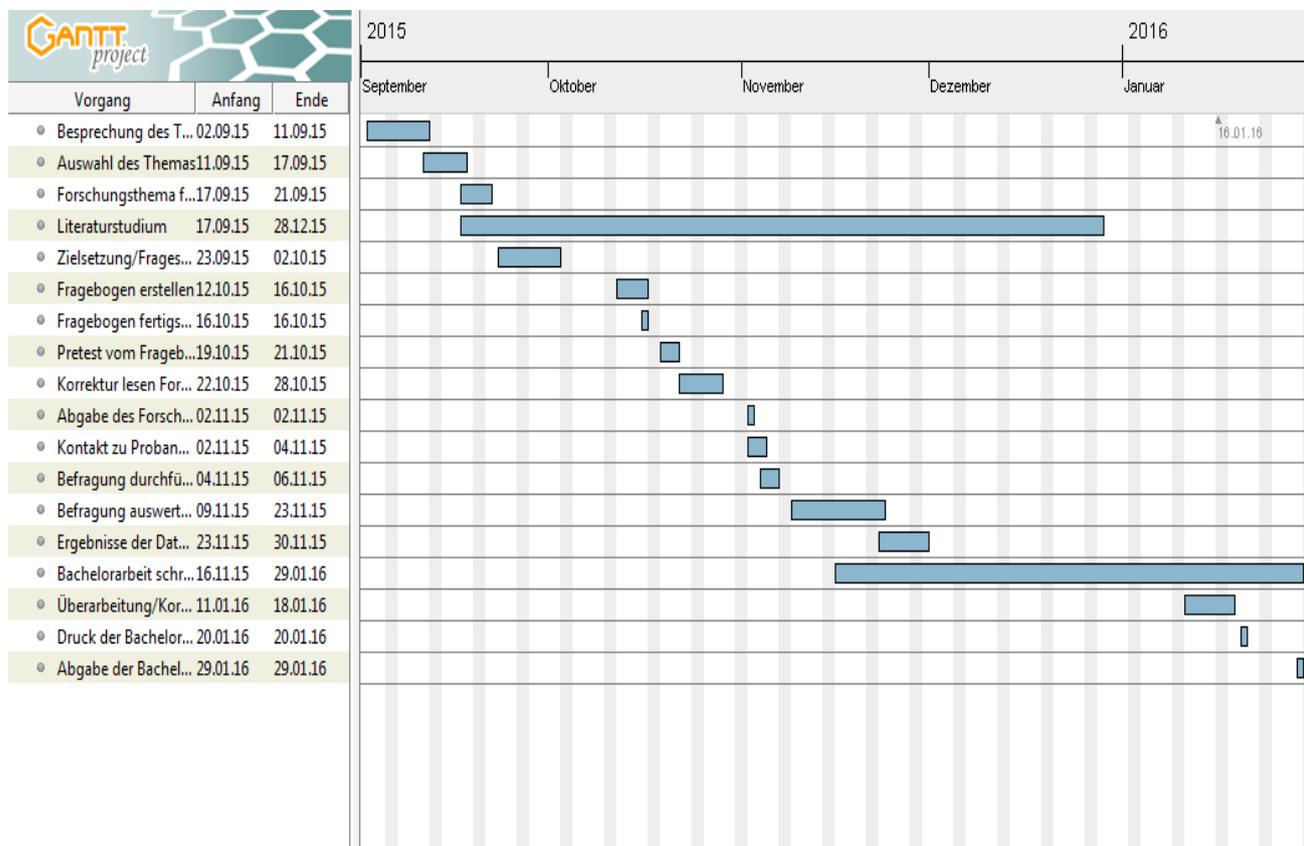
Kooperation in der Schule

Schule und Jugendhilfe haben das gemeinsame Bildungsziel, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen und ihnen Kompetenzen zu vermitteln, damit sie ihre Potentiale entfalten, vorhandene Ressourcen nutzen, das gesellschaftliche Leben mitgestalten und die Herausforderungen ihres gegenwärtigen und zukünftigen Alltags bewältigen können. Bei der Umsetzung dieses Zieles haben Jugendhilfe und Schule unterschiedliche gesellschaftliche Aufträge mit unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen, unterschiedlichen Arbeitsfeldern, unterschiedlichen Handlungsmaximen und unterschiedlichen Methoden. Die spezifischen Wirkungen von Schulsozialarbeit ergeben sich aus dem Sachverhalt, dass beide Professionen im Alltag von Kindern und Jugendlichen zusammenwirken und dass die Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkraft in der Schule gleichberechtigt zusammenarbeiten und sich wechselseitig ergänzen. Der Zweck der Kooperation besteht darin, in Wahrnehmung der öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ihre Lebens- und Lernbedingungen zu verbessern.

M. Paschedag

März 2012

Anlage E Das Gantt-Diagramm



Anlage F Das Eskalationsmodell nach Friedrich Glasl

1. **Verhärtung:** Die Standpunkte verschiedener Menschen prallen aufeinander. Wobei das Bewusstsein bevorstehender Spannung zu einer Verkrampfung führen kann. Jedoch besteht bei dieser Stufe noch die Überzeugung, dass die Spannung durch Gespräche lösbar ist.
2. **Debatte:** Hierbei findet eine Polarisierung im Denken, Fühlen und Wollen statt. Ein schwarz-weiß denken entsteht und eine Sichtweise von Überlegenheit und Unterlegenheit.
3. **Aktionen:** Man ist der festen Überzeugung das bei dieser Stufe das „miteinander reden“ nicht mehr hilft, wobei man demnach eine Strategie der vollendeten Tatsachen verfolgt. Die Empathie mit dem „anderen“ geht verloren, insofern die Gefahr von Fehlinterpretationen wächst.
4. **Images/Koalitionen:** Die „Gerüchte-Küche“ kocht, Stereotypen und Klischees werden aufgebaut. Die Parteien manövrieren sich gegenseitig in negative Rollen und bekämpfen sich. Es findet eine Werbung um Anhänger statt.
5. **Gesichtsverlust:** Es kommt zu öffentlichen und direkten verbotenen Angriffen, die auf den Gesichtsverlust des Gegners abzielen
6. **Drohstrategien:** Bei dieser Stufen nehmen die Drohungen und Gegendrohungen zu. Es werden Ultimaten aufgestellt wodurch die Konflikteskalation beschleunigt wird.
7. **Begrenzte Vernichtungsschläge:** Der Gegner wird nicht mehr als Mensch gesehen. Ein bereits kleiner „Schaden“ wird als ein Gewinn angesehen.
8. **Zersplitterung:** Als Ziel des feindlichen Systems, wird die Auflösung und Zerstörung intensiv verfolgt.
9. **Gemeinsam in den Abgrund:** „Es kommt zu einer totalen Konfrontation ohne einen Weg zurück. Die Vernichtung des Gegners zum Preis der Selbstvernichtung wird in Kauf genommen“ (Gießmann, 2012).