



Prozessevaluierung – Implementierung von SuSA – Schule und Soziale Arbeit



Kurzfassung

Martina Beham-Rabanser, Daniela Wetzelhütter, Johann Bacher,
unter Mitarbeit von Sabine Stiebler und Regina Matuschek

Linz, November 2014

Inhalt

1	Einleitung	2
2	Zielsetzung der Studie und Forschungsfragen	3
3	Methodisches Vorgehen	4
4	Ergebnisse.....	5
4.1	Verlauf der Implementierung.....	5
4.2	Problembelastung an Präsenz- und Nicht-Präsenzschulen.....	9
4.3	Erreichen und Zufriedenheit der Zielgruppen	12
4.4	Relevante Faktoren zur Zielerreichung.....	13
4.5	Wahrgenommene Veränderungen	15
5	Fazit	17
6	Literatur	20

1 Einleitung

Schulsozialarbeit ist ein heterogenes Arbeitsfeld an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendhilfe einerseits und Schule andererseits. Es bezeichnet ein breites Spektrum an Zielen, Konzepten und Handlungsansätzen. Je nachdem, ob der Handlungsbedarf primär von schwierigen, defizitären Sozialisationsbedingungen abgeleitet wird oder mit Bezug auf schultheoretische Argumentationen wesentlich auf die Unterstützung der PädagogInnen bei der Umsetzung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags gesetzt wird, lassen sich verschiedene Formen und Arbeitsansätze ableiten (vgl. Speck 2006). Die Bandbreite der Ansätze reicht von Einzelhilfe und Beratung bei individuellen Problemlagen von SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften, sozialen Gruppenangeboten und Angeboten mit Schulklassen über freizeitpädagogische Projekte bis hin zu Gemeinwesenarbeit. Eine Zusammenschau der Unterschiede in den Angebotsformen, Methoden und Zielen der Schulsozialarbeit in Österreich findet sich bei Adamowitsch et al. (2011).

Schulsozialarbeit wird in Österreich entweder von einem Trägerverein, der Schulbehörde oder der Kinder- und Jugendhilfe selbst durchgeführt. Bei SuSA (die Abkürzung steht für Schule und Sozialarbeit) handelt es sich um einen neuen sozialen Dienst der institutionenübergreifenden Hilfeplanung der Kinder- und Jugendhilfe OÖ. SuSA wurde im Februar 2011 in sechs Bezirkshauptmannschaften gestartet mit der Zielsetzung, den Dienst bis Sommer 2013 flächendeckend in allen Bezirken in OÖ zu realisieren. Seit dem Schuljahr 2012/13 wird SuSA in allen Bezirken und Statutarstädten angeboten. Die Aufbauphase ist damit abgeschlossen. 62 SchulsozialarbeiterInnen (52 Vollzeitäquivalente) stehen für die Betreuung von rund 300 Präsenzschiulen zur Verfügung (vgl. Amt der oö. Landesregierung 2014: 5).

SuSA grenzt sich von Konzepten der Schulsozialarbeit als Beitrag zur Schulentwicklung bzw. zur Sozialraumentwicklung ab und versteht sich als niederschwelliges Angebot der Kinder- und Jugendhilfe im schulischen Kontext, als präventive Sozialarbeit mit Kindern/Jugendlichen sowie deren Familien bevor eine Kindeswohlgefährdung eintritt. Im Fokus von SuSA stehen SchülerInnen, welche aufgrund familiärer Defizite den schulischen Anforderungen nicht gerecht werden können und SchülerInnen, deren soziale Probleme nicht im Rahmen des Schulsystems aufgelöst werden können sowie deren Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte.

SuSA-SozialarbeiterInnen können präventiv bereits dann aktiv werden, wenn Probleme mithilfe schulischer Stützsysteme, Schulpsychologie, BetreuungslehrerInnen usw., alleine nicht bewältigt werden können.

SuSA sieht Schule als wichtige Kooperationspartnerin der präventiven Arbeit der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe. In sogenannten „Präsenzschiulen“, in denen SuSA-SozialarbeiterInnen regelmäßig, zeitlich befristet in der Schule anwesend sind, können sich KlassenlehrerInnen bezüglich Kindern/Jugendlichen, die ihnen Sorgen bereiten, direkt an die

SozialarbeiterInnen wenden. Die Vorauswahl der Präsenzschiulen erfolgt durch eine regionale Arbeitsgruppe. Voraussetzung für den SuSA-Einsatz an einer Schule ist die Zustimmung der Schulleitung (vgl. Amt der oö. Landesregierung 2012).

Bei PädagogInnen anderer Schulen (=Nicht-Präsenzschiulen) hat die Kontaktaufnahme mit SuSA etwa bei Fällen von Schulverweigerung über die Schulleitung zu erfolgen. Kinder/Jugendliche und deren Eltern haben jederzeit die Möglichkeit, sich an SuSA zu wenden, unabhängig davon, ob das Kind eine Schule besucht, in der SuSA präsent ist oder nicht.

Als qualitätssichernde Maßnahmen sind im SuSA-Konzept Regelungen auf unterschiedlichen Ebenen vorgesehen (siehe Übersicht A1 im Anhang A). Diese umfassen auf Bezirksebene beispielsweise die Einrichtung von Arbeitsgruppen, die regelmäßige Teilnahme an Teamsitzungen und regelmäßige Reflexionsgespräche in den regionalen Arbeitsgruppen sowie Fallsupervisionen. Zur Vermeidung von Doppelgleisigkeiten ist die Erfassung im Meldesystem der Kinder- und Jugendhilfe vorgesehen, wodurch sowohl für die SuSA-SozialarbeiterInnen als auch für die SprengelsozialarbeiterInnen ersichtlich wird, wenn „ein Fall bereits ‚anhängig‘ ist“ (Blaimschein et al. o.J.: 11).

Die im Konzept vorgesehenen Qualitätskriterien weisen eine große Überschneidung mit den in der Fachliteratur vorgeschlagenen Qualitätsstandards auf. Sie sind allerdings im Vergleich zu den Qualitätsrichtlinien von Avenir Social (2010), den Benchmarks zur Qualitätssicherung von Baier/Heeg (2011) oder den Zielparametern bei Speck (2006) oder Adamowitsch et al. (2013) allgemeiner formuliert, wodurch mehr Interpretationsspielräume gegeben sind. Dies bietet einerseits vor allem in der Einführungsphase den Vorteil der Flexibilität und Anpassung an gewonnene Erfahrungen, erschwert andererseits die Evaluierung gesetzter Maßnahmen.

2 Zielsetzung der Studie und Forschungsfragen

Die Implementierung von SuSA wurde wissenschaftlich vom Institut für Soziologie der JKU Linz begleitet. Ziele der Studie waren eine Beschreibung und Bewertung der Implementierung hinsichtlich Konzeptkonformität, dem Erreichen der Zielgruppen und bestimmter Qualitätskriterien. Darüber hinaus sollten Anhaltspunkte für eine Verbesserung der Implementierung gefunden werden. Im Zentrum der Studie standen folgende Forschungsfragen:

- Welche Erwartungen und Befürchtungen bestanden zu Beginn der Implementierung von SuSA?
- Wie verlief der Prozess der Implementierung?
- Wie sieht die konkrete Umsetzung von SuSA aus?

- Werden die anvisierten Zielgruppen erreicht und wie zufrieden zeigen sich diese?
- Wie werden das Konzept und die Implementierung bewertet?
- Werden seit der Implementierung von SuSA Veränderungen wahrgenommen?
- Welche Faktoren sind für die Zielerreichung besonders relevant?

Ziel der Studie war eine formative, begleitende Evaluierung und keine Wirkungsanalyse (Rossi u.a. 2004). Letztere wäre erst nach einem längeren Zeitraum nach Einführung sinnvoll. Gleichwohl wurden erste wahrgenommene Veränderungen erfasst, um Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen zu können. Nachfolgend soll in der Zusammenfassung der Schwerpunkt (1.) auf den Verlauf der Implementierung, (2.) auf die Auswahl der Schulen, (3.) auf das Erreichen und die Zufriedenheit der anvisierten Zielgruppen, (4.) auf die zur Zielerreichung relevanten Faktoren und (5.) auf wahrgenommene Veränderungen gelegt werden. Die Ergebnisse zu den angeführten Forschungsfragen können im Endbericht der Prozessevaluierung (Beham-Rabanser et al. 2014) im Detail nachgelesen werden.

3 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Mehr-Methoden-Ansatz gewählt. Qualitative und quantitative Befragungsmethoden kamen zum Einsatz. Qualitativ wurden mittels strukturiertem Leitfaden die StakeholderInnen im jeweiligen Bezirk (Bezirkshauptleute, Leitende ReferentInnen der KJH¹, PflichtschulinspektorInnen, LeiterInnen der Zentren für Inklusion und Sonderpädagogik, n=60), SchulleiterInnen aus Bezirken der Implementierungsphase 1 (n=6) sowie die SuSA-Koordination des Landes OÖ befragt. Darüber hinaus fanden Reflexionstreffen mit SuSA-SozialarbeiterInnen (n=16 TeilnehmerInnen bei einem Workshop), dem Träger (Kinder- und Jugendhilfe OÖ) und dem Fachbeirat² statt.

Die quantitative Befragung fand analog zur schrittweisen Implementierung in drei Erhebungsphasen statt. Die für die Befragung erforderliche Auswahl der Präsenzschaften erfolgte zufällig aus der Gesamtheit der Präsenzschaften. Befragt wurden SchulleiterInnen und LehrerInnen aus 39 Präsenzschaften. Die Nicht-Präsenzschaften wurden mit Unterstützung eines Stakeholders/einer Stakeholderin des Schulsystems im jeweiligen Bezirk bestimmt. Gewählt wurden jene (Vergleichs-)Schulen, welche die für die Wahl einer Präsenzschaft definierten Kriterien am ehesten erfüllten. Hintergrund dieses Vorgehens war es, eine möglichst gute Vergleichsbasis (hinsichtlich der Problembelastung der Schulen) zu

¹ KJH = Kinder- und Jugendhilfe

² Ein Fachbeirat zur Begleitung des Projekts wurde eingerichtet und setzte sich zusammen aus VertreterInnen der Bezirkshauptmannschaften, des Magistrates Linz, des Landesschulrates, der BetreuungslehrerInnen sowie der Abteilung Kinder- und Jugendhilfe des Landes OÖ.

schaffen. Insgesamt wurden SchulleiterInnen und LehrerInnen aus 29 Nicht-Präsenzschulen befragt (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht quantitativ befragte Personengruppen

Befragte Gruppen		Erhebungsphasen	Schulen n	Personen n
Schule	Präsenzschulen: SchulleiterInnen und LehrerInnen	I-III	39	301
	Nicht-Präsenzschulen SchulleiterInnen und LehrerInnen	I-III	29	167
	BetreuungslehrerInnen	II-III	-	38
SuSA	SozialarbeiterInnen ^(a)	II-III	-	52 (= 33 + 19)
Gesamt		I-III	68	558

n=Anzahl befragter Institutionen bzw. Personen

(a) SuSA-SozialarbeiterInnen wurden zweimal via Onlinefragebogen befragt

Lesehilfe: In den Erhebungsphasen I bis III wurden n=39 Präsenzschulen befragt. In diesen nahmen n=301 SchulleiterInnen und LehrerInnen an der Befragung teil. Parallel wurden in den Phasen I bis III n=29 Nicht-Präsenzschulen befragt. An der Erhebung nahmen hier n=167 SchulleiterInnen und LehrerInnen teil.

Auf Personenebene ist eine Rücklaufquote von 30,5% zu verzeichnen, d.h. 30,5% der LehrerInnen und SchulleiterInnen der ausgewählten Schulen nahmen an der Befragung teil. Die n=468 SchulleiterInnen und LehrerInnen, die sich an der Befragung beteiligten, verteilen sich zu 64% auf Präsenzschulen und 36% auf Nicht-Präsenzschulen.

Während der Datenerhebung fand auf der Grundlage der ersten Rückmeldungen der Forschungsergebnisse eine Anpassung der Befragungsinstrumente statt, sodass manche Informationen nur für die Erhebungsphasen II und III verfügbar sind.

Im Folgenden wird von PädagogInnen dann gesprochen, wenn SchulleiterInnen, LehrerInnen und BetreuungslehrerInnen gemeint sind. In anderen Fällen wird die Bezeichnung SchulleiterInnen oder LehrerInnen verwendet. Die Aussage bezieht sich dann ausschließlich auf die jeweils genannte Gruppe.

4 Ergebnisse

4.1 Verlauf der Implementierung

Die Implementierung wurde top-down vorbereitet, das heißt zunächst wurde das Konzept den Bezirkshauptleuten bzw. Leitenden ReferentInnen der KJH näher gebracht. Im Anschluss daran wurde es zum einen den SprengelsozialarbeiterInnen in den Bezirken und zum anderen im Rahmen von SchulleiterInnenkonferenzen präsentiert. Zur Vorbereitung der konkreten Umsetzung von SuSA im jeweiligen Bezirk wurden regionale Vorbereitungsgruppen zur Auswahl der Präsenzschulen eingerichtet. Diese Arbeitsgruppen werden

von der SuSA-KoordinatorIn geleitet, sind jedenfalls mit einem/einer VertreterIn der regionalen Kinder- und Jugendhilfe der Bezirksverwaltungsbehörde (zumeist der/die Leitende ReferentIn) sowie dem/der PflichtschulinspektorIn besetzt und können von der jeweiligen Bezirkshauptmannschaft beliebig erweitert werden. Zum Großteil wurden bzw. sind dadurch auch Bezirkshauptleute und LeiterInnen der Zentren für Inklusion und Sonderpädagogik (ZIS) eingebunden.

Die top-down-Information hat sich bewährt, darin sind sich die befragten StakeholderInnen einig. Insgesamt wird – trotz Adaptierungen und einzelner Kritikpunkte – der Implementierungsprozess von den befragten StakeholderInnen hinsichtlich des Informationsflusses, der Zusammensetzung der Arbeitsgruppe und überwiegend auch hinsichtlich der Auswahl der Schulen positiv bewertet.

Die Implementierung erfolgte in drei Phasen (siehe Übersicht A1 im Anhang A). In Phase 1 wurde SuSA in den Bezirken Freistadt, Linz-Land, Perg, Ried, Vöcklabruck und Wels-Land implementiert. Im Herbst 2011/12 folgten die Bezirke Braunau, Gmunden, Grieskirchen, Kirchdorf und Steyr-Land. In den Bezirken Rohrbach, Schärding, Urfahr-Umgebung wurde mit Beginn des Schuljahres 2012/13 und im Bezirk Eferding im Laufe des Wintersemesters 2012/13 begonnen. Auch wurde im Magistrat Steyr ein entsprechender Dienst aufgebaut und die bestehenden Angebote der Schulsozialarbeit der Magistratsstädte Wels bzw. Linz wurden in SuSA eingebunden.

Vor Beginn und in der ersten Phase der Implementierung waren die Erwartungen an SuSA heterogen und ambivalent, wie die folgenden Aussagen der befragten StakeholderInnen zeigen:

„LehrerInnen erwarten sich, dass SuSA-SozialarbeiterInnen die ‚bösen Kinder‘ richten.“ (Leitende ReferentIn der KJH)

„... also ich hätte mir mehr gewünscht, dass die Schulsozialarbeit auch mit dem Lehrer mehr wirkt. Sie beraten sich zwar, aber nicht so im Sinn von konkretem gemeinsamen Arbeiten in der Klasse [...].“ (PflichtschulinspektorIn)

Die befragten StakeholderInnen nahmen seitens der SchulleiterInnen und LehrerInnen anfangs zum Teil sowohl die Erwartung auf konkrete Unterstützung und Entlastung im Unterricht wahr, als auch die Erwartung, dass SuSA eine VermittlerInnenrolle einnimmt zwischen LehrerInnen und Eltern, wenn sich die Zusammenarbeit mit den Eltern schwierig gestaltet. Und während manche der Leitenden ReferentInnen der Kinder- und Jugendhilfe sich durch die Erweiterung der Personalressourcen eine Entlastung in der Sprengelsozialarbeit erhofften, hatten viele StakeholderInnen des Schulsystems die Erwartung, dass durch SuSA die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus intensiviert wird. Die Bedenken der StakeholderInnen und der AkteurInnen des Schulsystems richteten sich, wie in den Interviews geschildert wird, anfangs darauf, inwiefern sich die

Tätigkeiten von SuSA-SozialarbeiterInnen und BetreuungslehrerInnen überschneiden bzw. ob eine Abgrenzung der Tätigkeitsbereiche gelingt.

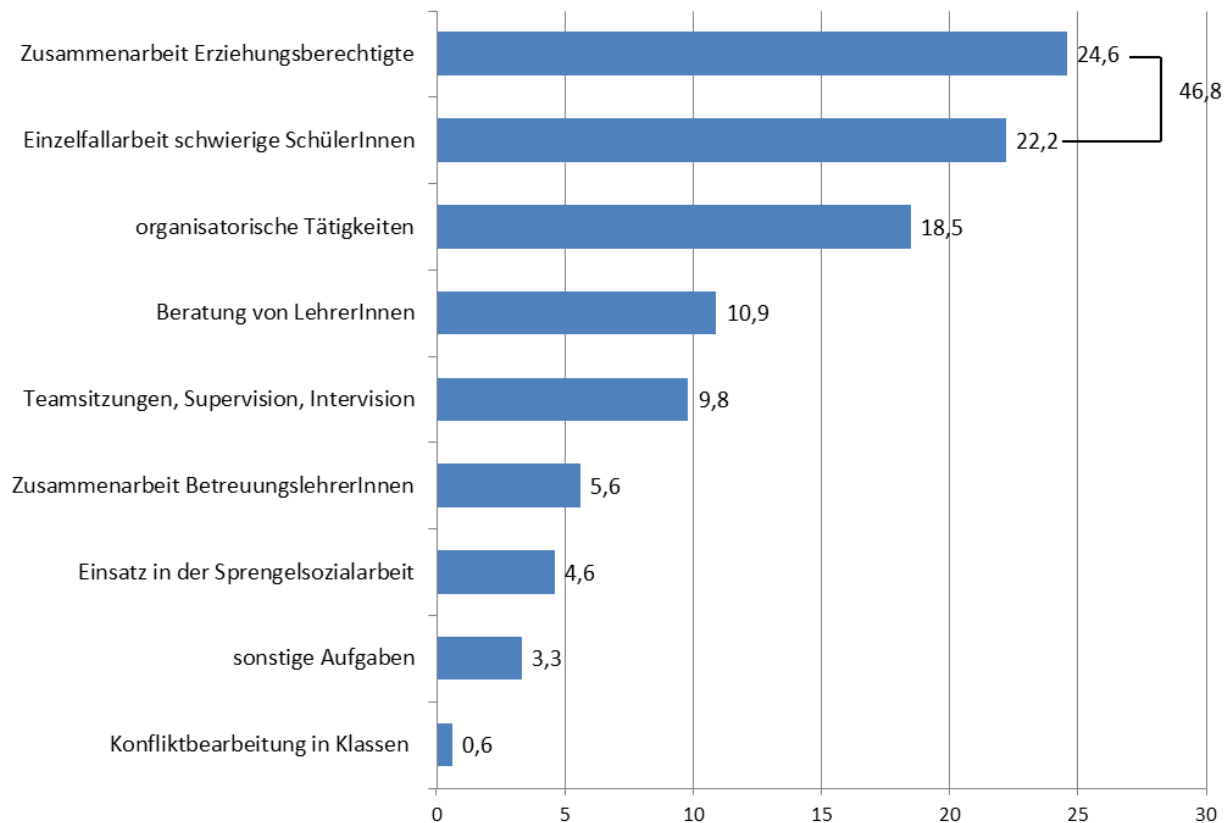
Diese anfänglichen Bedenken konnten im Laufe des Implementierungsprozesses deutlich relativiert werden.

Konform mit der konzeptionellen Regelung sehen SuSA-SozialarbeiterInnen ihre Hauptaufgabe übereinstimmend darin, dass sie gleichermaßen AnsprechpartnerIn für Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen sind und dass sie sich um die Probleme der SchülerInnen im sozialen Umfeld kümmern.

Vielfach steht den SuSA-SozialarbeiterInnen ein eigener Arbeitsraum zur Verfügung, dessen Nutzung aber mitunter auf die Schulzeiten eingeschränkt ist. 64% der befragten SuSA-SozialarbeiterInnen können den Arbeitsraum in den Präsenzschiulen auch außerhalb der Schulzeiten nutzen, für etwa ein Drittel (36%) ist der Arbeitsraum an den Präsenzschiulen hingegen nur innerhalb der Schulzeiten nutzbar.

Bezüglich der Aufteilung der Arbeitszeit konnte der vorgegebene Schwellenwert von 50% für die Arbeit mit Kindern und deren Erziehungsberechtigten mit tatsächlichen 46,8% empirisch nicht ganz erreicht werden (siehe Abbildung 1), wobei aber gewisse Unschärfen in der Messung zu berücksichtigen sind.

Abbildung 1: Aufteilung der Arbeitszeit auf unterschiedliche Tätigkeiten während der Schulzeit



Datenbasis: ONLINE-Befragung der SuSA-SozialarbeiterInnen (n=24)

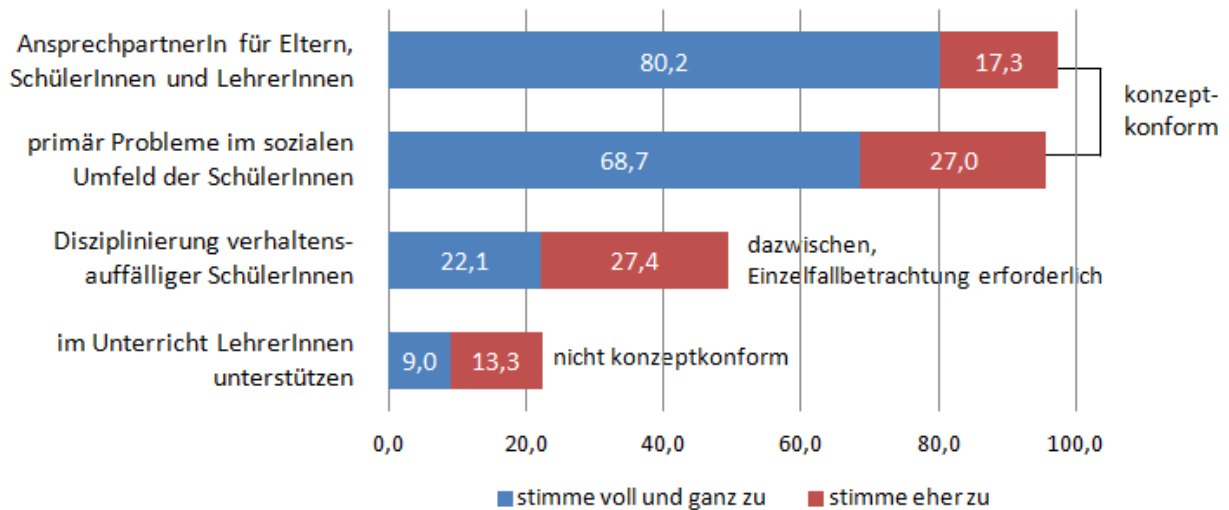
Mittelwertangaben: Auf Basis der Angaben der SuSA-SchulsozialarbeiterInnen wurde für jeden abgefragten Problembereich ein Durchschnittswert ermittelt.

Lesehilfe: 24,6% der von den SuSA-SozialarbeiterInnen berichteten Arbeitszeit entfallen während der Schulzeit durchschnittlich auf die Einbindung und Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten, 22,2% auf die Einzelfallarbeit mit schwierigen SchülerInnen in der Schule. An dritter Stelle folgen organisatorische Tätigkeiten, wie z.B. die Dokumentation.

83% der SuSA-SozialarbeiterInnen ist die Unterstützung durch den/die Vorgesetzte/n ‚sehr wichtig‘, weiteren 17% ‚wichtig‘. Der Großteil fühlt sich von der/dem Vorgesetzten auch konkret unterstützt (39% ‚voll und ganz‘; bei weiteren 39% ist dies ‚eher‘ der Fall). Rund 22%, also etwa jede/r Fünfte, fühlen sich hingegen nicht ausreichend unterstützt (Antwortkategorien: ‚weder-noch‘, ‚eher nicht‘, ‚nicht‘).

Die Erwartungen der PädagogInnen in Präsenzschiulen an SuSA-SozialarbeiterInnen bilden im Großen und Ganzen das im Konzept vorgesehene Aufgabenprofil ab. Darüber hinaus werden auch assistierende pädagogische Tätigkeiten erwartet, wobei PädagogInnen, die in Klassen unterrichten, sich in einem größeren Ausmaß unterstützende Tätigkeiten erwarten, während diese von den BetreuungslehrerInnen deutlicher abgelehnt werden. Letztere sehen das Hauptaufgabenfeld von SuSA-SozialarbeiterInnen im sozialen Umfeld der SchülerInnen bzw. SuSA-SozialarbeiterInnen als AnsprechpartnerInnen für die drei Zielgruppen (Eltern, SchülerInnen, PädagogInnen).

Abbildung 2: Aufgabenbereiche von SuSA aus Sicht der PädagogInnen



Datenbasis: PädagogInnen aus Präsenzschiulen (SchulleiterInnen, LehrerInnen und BetreuungslehrerInnen) (n=201 – 324; Erhebungsphase I bis III, teilweise nur Erhebungsphasen II und III).

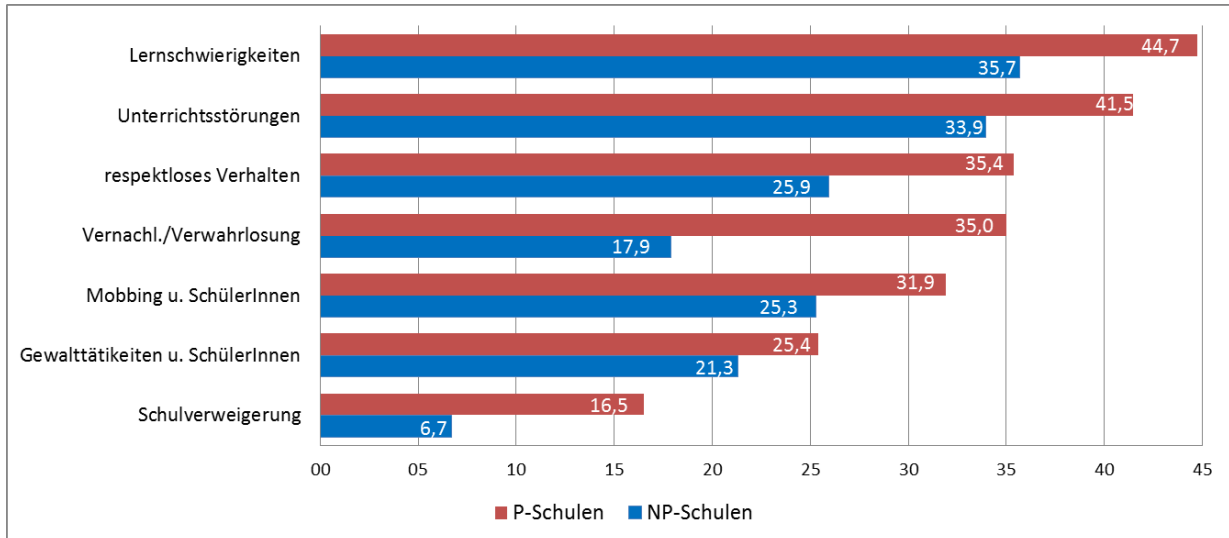
Lesehilfe: 80,2% der PädagogInnen stimmen der Aussage, dass der/die SuSA-SozialarbeiterIn gleichermaßen AnsprechpartnerIn für Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen sein soll, voll und ganz zu, weitere 17,3% stimmen ihr eher zu. Bei der Aussage „Der/die SuSA-SozialarbeiterIn soll sich primär um Probleme im sozialen Umfeld der SchülerInnen kümmern“ stimmen 68,7% voll und ganz und 27,0% eher zu. Verwendet wurde insgesamt eine Antwortskala mit fünf Ausprägungen.

Die Erwartungen der SchulleiterInnen und LehrerInnen in Präsenzschiulen haben sich über die Zeit hinweg nicht wesentlich geändert. Es zeigt sich aber, dass jene, die besser informiert sind, konzeptkonformere Erwartungen an SuSA haben.

4.2 Problembelastung an Präsenz- und Nicht-Präsenzschiulen

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass es im Auswahlverfahren gelungen ist, Schulen mit hoher Problembelastung auszuwählen. Die Präsenzschiulen zeichnen sich daher durch eine hohe Problembelastung aus. Sie weisen in vier der untersuchten zehn Problembereiche eine signifikant höhere Belastung auf als die Nicht-Präsenzschiulen, die von den schulischen StakeholderInnen ebenfalls unter der Vorgabe zur Befragung ausgewählt wurden, dass sie sich durch eine gleich oder ähnlich hohe Belastung wie die Präsenzschiulen auszeichnen. Abbildung 3 stellt die Schulen hinsichtlich der untersuchten Problemfelder gegenüber.

Abbildung 3: Problembelastung in Präsenz- vs. Nicht-Präsenzschulen



Datenbasis: Erhebungsphase II und III. Items wurden in der Erhebungsphase I nicht erfasst (siehe Abschnitt 3), befragt wurden LehrerInnen und SchulleiterInnen.

Legende: Mobbing u. SchülerInnen = Mobbing unter SchülerInnen, Gewalttätigkeiten u. SchülerInnen = Gewalttätigkeiten unter SchülerInnen.

P-Schulen: Präsenzschulen VS (n =53) und HS/NMS (n=106); NP-Schulen: Nicht-Präsenzschulen VS (n=31) und HS/NMS (n=40)

Lesehilfe: Zur Erfassung der Problembelastung wurden Items entwickelt, die unterschiedliche Problemstellungen abfragen, wie z.B. Lernschwierigkeiten, Unterrichtsstörung, Vernachlässigung, usw. Gefragt wurde, wie häufig das jeweilige Problem auftritt. Die Skala zur Einschätzung wurde für obige Darstellung reskaliert, um den Anteil der Problembelastung zu ermitteln. Diese reicht von 1 (sehr oft) bis 0 (selten/nie). Am häufigsten werden mit 44,7% von LehrerInnen und SchulleiterInnen in Präsenzschulen und mit 35,7% von jenen in Nicht-Präsenzschulen Lernschwierigkeiten genannt. An zweiter Stelle folgen Unterrichtsstörungen. Über diese berichten 41,5% der LehrerInnen und SchulleiterInnen in Präsenzschulen und 33,9% jener in Nichtpräsenzschulen. An dritter Stelle folgt respektloses Verhalten usw. In der Abbildung sind jene Problembereiche dargestellt, die am häufigsten genannt wurden.

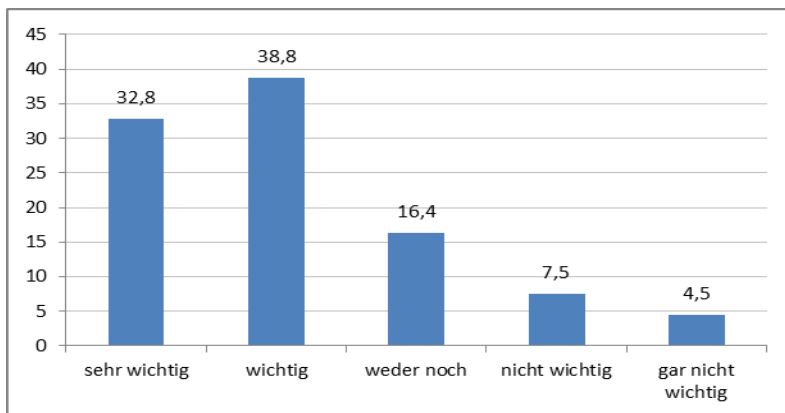
Detailanalysen zeigen, dass keine Unterschiede in der Problembelastung zwischen VS und HS/NMS bestehen. Dies bestätigt die Entscheidung, SuSA bereits in VS zu implementieren. Allerdings gilt es hierbei die Tatsache, dass LehrerInnen an den VS durchgehend unterrichten und damit während der Schulzeit keine dazwischen liegenden Freistunden haben, in denen sie sich an SuSA wenden könnten, als organisatorische Rahmenbedingung stärker als bisher zu beachten.

Hoher Problemdruck kennzeichnet nicht nur die Präsenzschulen. So berichten 35,7% der PädagogInnen aus Nicht-Präsenzschulen von Lernschwierigkeiten, 33,9% führen Unterrichtsstörungen an und 25,9% respektloses Verhalten. Beinahe ebenso häufig werden Mobbing und Gewalt genannt. Zu beachten ist, dass diese Zahlen keine Rückschlüsse auf die Situationen der Schulen in OÖ insgesamt zulassen, da Nicht-Präsenzschulen und Präsenzschulen gezielt unter dem Kriterium ausgewählt wurden, dass es sich jeweils um Schulen mit hoher Problembelastung handelt (siehe oben).

Die hohe Problembelastung an Nicht-Präsenzschulen schlägt sich in diesen als Wunsch nach Einführung von SuSA nieder: Rund 72% (=32,8%+38,8%) der PädagogInnen (SchulleiterInnen

und LehrerInnen) halten die Anwesenheit von SuSA hier für ‚sehr wichtig‘ bzw. ‚wichtig‘ (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: Wichtigkeit regelmäßige Anwesenheit von SuSA an Nicht-Präsenzschulen



Datenbasis: Erhebungsphase II und III (n=67), in der Erhebungsphase I nicht erfasst.

Lesehilfe: Gefragt wurde, wie wichtig die SchulleiterInnen und LehrerInnen der ausgewählten Nicht-Präsenzschulen die regelmäßige Anwesenheit eines/einer SuSA-SozialarbeiterIn beurteilen. Auf einer Skala von 1 (sehr wichtig) bis 5 (gar nicht wichtig) antwortet der Großteil der Befragten mit „sehr wichtig“ (32,8%) oder „wichtig“ (38,8%). Nur 7,5% bzw. 4,5% der Befragten geben an, dass eine regelmäßige Anwesenheit „nicht“ bzw. „gar nicht wichtig“ sei.

Zu den Grundprinzipien von SuSA gehört das Prinzip der Freiwilligkeit, die sich auf zwei Aspekte bezieht: Die Freiwilligkeit der Teilnahme seitens der Schule sowie die Freiwilligkeit der SchülerInnen und Eltern zur Zusammenarbeit mit SuSA.

Von den befragten SchulleiterInnen und in den Klassen unterrichtenden LehrerInnen der Präsenzschulen halten etwas mehr als zwei Drittel der Befragten es für ‚sehr wichtig‘ (32%) bzw. ‚wichtig‘ (36%), dass Schulen SuSA auf freiwilliger Basis annehmen können. Dieser Aspekt ist LehrerInnen tendenziell wichtiger (=71% ‚sehr wichtig‘ bzw. ‚wichtig‘) als ihren Vorgesetzten (52% ‚sehr wichtig‘ bzw. ‚wichtig‘). Umgekehrt hat etwa ein Drittel, bzw. bei den SchulleiterInnen fast die Hälfte, eine indifferente Meinung oder hält Freiwilligkeit für eher nicht wichtig. Dies legt die Vermutung nahe, dass SuSA auch akzeptiert werden würde, wenn der Schule begründet ein/e SuSA-SozialarbeiterIn zugewiesen wird.

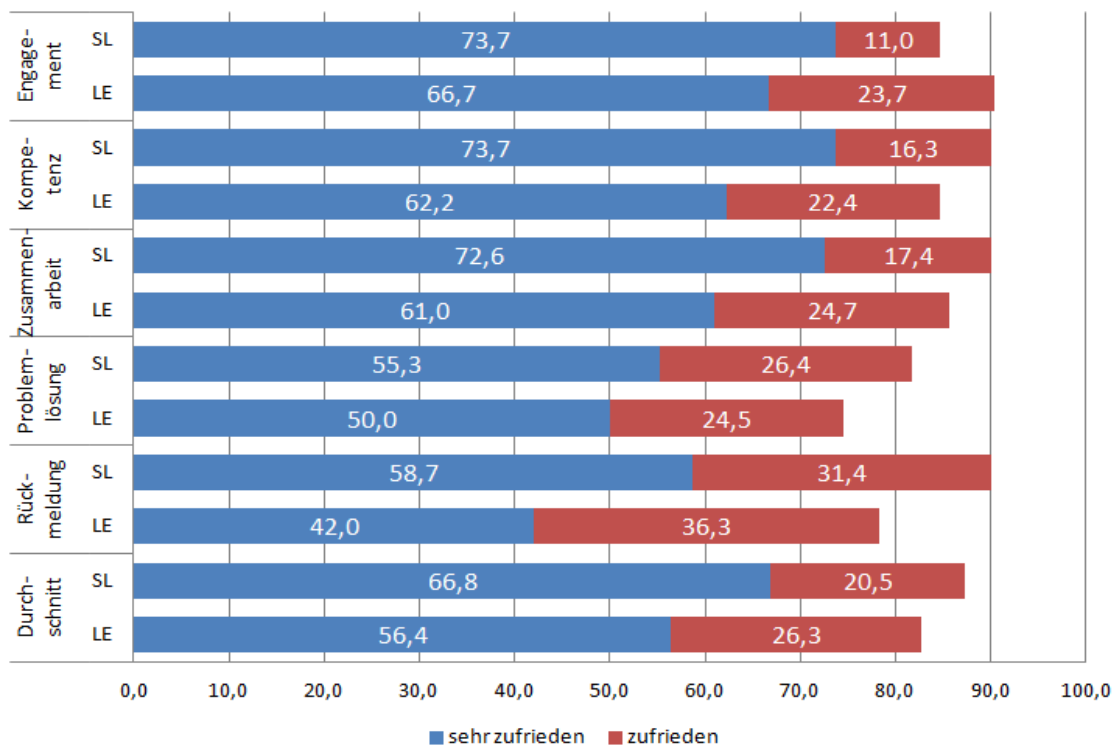
Wie die SuSA-SozialarbeiterInnen die bedingte Freiwilligkeit im Falle von Gefährdungsabklärungen erleben, wurde im Rahmen der qualitativen Onlinebefragung erhoben. Einige SuSA-SozialarbeiterInnen betonen, dass die Zusammenarbeit mit dem Sprengel funktioniert, weil Abklärungen vermehrt im Vier-Augen-Prinzip mit KollegInnen des Sprengels durchgeführt werden bzw. eng mit den KollegInnen im Sprengel zusammengearbeitet wird. Andere schildern, dass ein Wechsel von einem präventiven, freiwilligen Angebot in eine Gefährdungsabklärung für Eltern schwierig sein kann, insbesondere dann, wenn der/die SuSA-SozialarbeiterIn mit der Familie eine gute Vertrauensbasis aufgebaut hat.

4.3 Erreichen und Zufriedenheit der Zielgruppen

Alle Schulleitungen an Präsenzschiulen und knapp 40% an Nicht-Präsenzschiulen hatten bisher Kontakt mit SuSA. Von den LehrerInnen an Präsenzschiulen sind rund 61% bereits mit einem/einer SuSA-SozialarbeiterIn in Kontakt getreten, während das nur für knapp 5% der LehrerInnen an Nicht-Präsenzschiulen gilt.

Hat bereits ein Kontakt stattgefunden, berichten sowohl SchulleiterInnen von Präsenzschiulen als auch von Nicht-Präsenzschiulen größtenteils über positive Erfahrungen: jeweils etwa 73% der SchulleiterInnen und 61% bis 67% der LehrerInnen sind mit dem Engagement, der Kompetenz und der Zusammenarbeit mit SuSA sehr zufrieden. Etwas weniger positiv fällt – vor allem bei unterrichtenden LehrerInnen – die Beurteilung der Problemlösungskompetenzen des SuSA-Sozialarbeiters/der SuSA-Sozialarbeiterin und die Rückmeldung über einen konkreten Fall aus.

Abbildung 5: Zufriedenheit mit Aspekten der Zusammenarbeit mit SuSA-SozialarbeiterInnen



Datenbasis: Alle SchulleiterInnen mit Kontakt zu SuSA (n=31-46) und LehrerInnen in Präsenzschiulen³ mit Kontakt zu SuSA (n=94-157); Item Problemlösung: nur Erhebungsphase II und III; alle anderen Items in allen drei Erhebungsphasen.

Lesehilfe: Zur Messung der Zufriedenheit von SuSA wurden Items entwickelt, die unterschiedliche Aspekte wie z.B. das Engagement, die Zusammenarbeit und Problemlösungskompetenz abfragen. Die Skala reicht von 1 (sehr zufrieden) bis 5 (sehr unzufrieden). Dargestellt werden die Prozente für „sehr zufrieden“ und „zufrieden“. Die Ergebnisse sind nach Befragtengruppe (SL=SchulleiterInnen; LE=LehrerInnen) dargestellt. Der Durchschnittswert gibt den Mittelwert aller abgefragten Items wieder.

³ Da nur wenige PädagogInnen (SchulleiterInnen und LehrerInnen) aus Nicht-Präsenzschiulen (4,5%) Kontakt mit einem/einer SUSAsozialarbeiterIn hatten, wurden diese für die Analyse ausgeschlossen.

Von den SuSA-SozialarbeiterInnen sind 89% mit dem Informationsaustausch mit der Schulleitung an Präsenzschiulen (sehr) zufrieden (davon 39% sehr zufrieden). Ähnlich wird die Zusammenarbeit mit den BetreuungslehrerInnen bzw. LehrerInnen bewertet - 78% bzw. 89% bezeichnen diese als (sehr) gut (davon 33% bzw. 11% als sehr gut).

Auch die Mitglieder im Fachbeirat haben den Eindruck, dass nach dem Abbau von falschen Erwartungen aufgrund unterschiedlicher Bilder über das Aufgabenprofil von SuSA bei den AkteurInnen ein hohes Maß an Zufriedenheit gegeben ist. Sie verweisen aber auch darauf, dass in der Zusammenarbeit zwischen SuSA-SozialarbeiterInnen und BetreuungslehrerInnen von mehreren StakeholderInnen nach wie vor Unklarheiten hinsichtlich des „erlaubten“ Informationsaustausches gesehen werden.

4.4 Relevante Faktoren zur Zielerreichung

Relevante förderliche wie auch hinderliche Faktoren für die Zielerreichung von SuSA wurden qualitativ und quantitativ untersucht. In den mündlichen Interviews mit den StakeholderInnen wurden folgende Aspekte als wichtig für eine erfolgreiche Zielerreichung herausgehoben: ein stimmiges Konzept, das den AkteurInnen bekannt ist und so falschen Erwartungen vorbeugt, ausreichende personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen, erfahrene und engagierte SuSA-SchulsozialarbeiterInnen, die aktiv auf die Zielgruppen zugehen, klare Zuständigkeiten der Aufgaben, die Integration von SuSA ins Team der Kinder- und Jugendhilfe sowie Rückhalt für den präventiven Dienst seitens des/der Leitenden Referenten/Referentin, eine gute Vernetzung von SuSA-SozialarbeiterInnen mit lokalen sozialen Diensten und schließlich eher allgemein die konstruktive Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Einen Gesamtüberblick über die in den Interviews genannten hemmenden und fördernden Faktoren gibt Tabelle 2.

Als zentral und förderlich für die Umsetzung werden von den befragten PädagogInnen in erster Linie der Informationsaustausch zwischen SuSA und Schulleitung, die Qualifikation bzw. Ausbildung von SuSA-SozialarbeiterInnen und die Zusammenarbeit mit Lehrkräften erachtet.

Tabelle 2: Förderliche und hinderliche Faktoren der Zielerreichung von SuSA – Ergebnisse der qualitativen Interviews

Ebene	förderliche Faktoren	hemmende Faktoren
Bedingungen im Vorfeld	Top-down-Vorbereitung der Implementierung	
	breite Öffentlichkeitsarbeit	
Kinder- und Jugendhilfe		mangelnde Integration ins KJH-Team
	Commitment seitens regionaler Leit. ReferentIn KJH	
	geringe Personalfuktuation	

		zu viele Präsenzschaulen/ SchulsozialarbeiterIn
Schule	regelmäßiger Infoaustausch zw. SuSA und Schulleitung	
	partielle Kopräsenz zw. SuSA und BetreuungslehrerInnen	
		kein eigener Raum für SuSA
Indiv. Ebene SuSA-SozialarbeiterInnen	Qualifikation/Ausbildung	
	Erfahrung	
		mangelnde Eigeninitiative/ fehlende Sichtbarkeit für Zielgruppen
Fallebene	fallbezogener Informationsaustausch zw. SuSA und LehrerInnen	
		Unsicherheiten bzgl. erlaubten Informationsaustausch
	konzeptkonforme /homogene Erwartungen der Akteure und Zielgruppen	
		unklare Abgrenzung der Aufgaben
	Offenheit der Zielgruppen zur Kooperation	
	Offenheit der AkteurInnen zur Zusammenarbeit	
		fehlende Konformität von Begrifflichkeiten
Interinstitutionelle Kooperation	gemeinsame Ziele	
	institutionalisierte Strukturen der Zusammenarbeit (systemübergreifende regionale Arbeitsgruppen)	

Die Wahrnehmung möglicher hemmender Faktoren wurde zudem auch quantitativ erhoben. Hierfür wurden 13 Items entwickelt, die sich auf Basis einer Faktorenanalyse auf vier Hinderungsfaktoren reduzieren lassen:

- inkompatible Anforderungen (geringe Anwesenheit, überhöhte Erwartungen der LehrerInnen, fehlende Einblicke in die Institution Schule, zu viele Präsenzschaulen)
- falsche Erwartungen/fehlende Zusammenarbeit (fehlende Zusammenarbeit zwischen Kinder- und Jugendhilfe einerseits und Schule andererseits, falsche Erwartungen von SchulleiterInnen, Hemmschwellen)

- Hürden der Zusammenarbeit (fehlende Abstimmung mit BetreuungslehrerInnen, Konfrontation mit wesentlich erfahreneren LehrerInnen, Ausbleiben von Rückmeldungen für LehrerInnen und ungeklärte Verantwortlichkeiten)
- fehlende Personalkontinuität (häufiger Wechsel von SuSA-SozialarbeiterInnen, Dominanz der Tätigkeit eines Systems)

Als am meisten hinderlich werden Probleme in der Zusammenarbeit genannt. Insbesondere fehlende Rückmeldungen über das weitere Vorgehen werden beklagt. An zweiter Stelle folgen falsche Erwartungen, allerdings nur knapp vor fehlender Kontinuität und inkompatiblen Anforderungen, wie z.B. zu geringe Anwesenheit. Zur Anwesenheit sei angemerkt, dass sie an den Präsenzschiulen im Laufe der Implementierung intensiviert wurde. Während in der ersten Phase noch ein vierzehntätiger Rhythmus für gangbar gehalten wurde, ist in den nachfolgenden Implementierungsphasen eine wöchentliche Präsenz angestrebt und weitgehend umgesetzt worden.

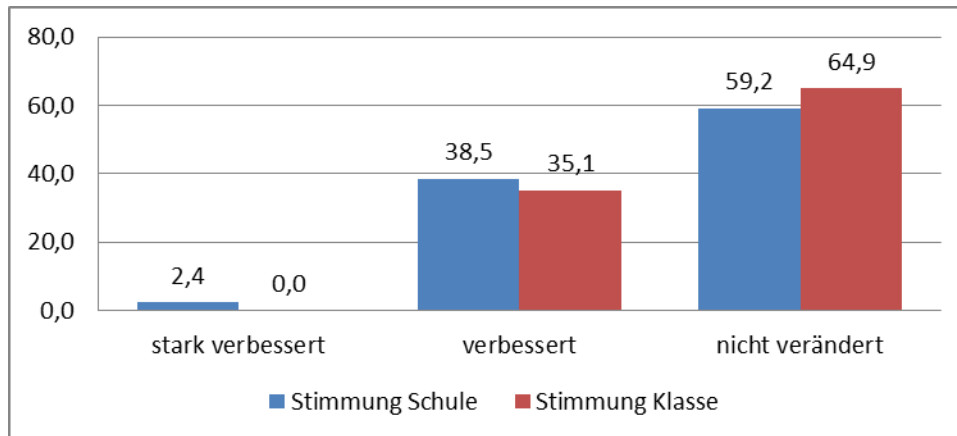
Aus Sicht der SuSA-SozialarbeiterInnen sind zu viele Präsenzschiulen, ungeklärte Verantwortlichkeiten und falsche Erwartungshaltungen der Schulleitungen die drei bedeutsamsten Hemmungsfaktoren für eine erfolgreiche Umsetzung von SuSA. Die negative Wirkung fehlender Rückmeldungen, fehlende Einblicke ins Schulsystem und das gleichzeitige Agieren in zwei Systemen werden hingegen vergleichsweise selten als hinderlich eingeschätzt.

4.5 Wahrgenommene Veränderungen

Zielsetzung von SuSA ist die Förderung der sozialen Integration von Kindern und Jugendlichen aus belasteten Familiensituationen sowie deren Schutz vor und bei drohender Gefährdung. Die Förderung der sozialen Integration umfasst, wie im Konzept beschrieben ist (vgl. Amt der OÖ. Landesregierung 2009), aufsuchende, zielgruppenorientierte Sozialarbeit, Vernetzung und Koordinierung mit der Schule und anderen sozialen Einrichtungen bevor eine Kindeswohlgefährdung eingetreten ist. Sozialarbeit in der Schule wie z.B. Regelung von Konflikten, Durchführung von Gewaltprävention, Mobbingprävention usw. wird von SuSA nicht initiiert, wenngleich es konzeptionell nicht explizit ausgeschlossen ist.

Trotz des individual- bzw. familienorientierten Fokus von SuSA berichten PädagogInnen (LehrerInnen und SchulleiterInnen) aus Präsenzschiulen von Verbesserungen des Klassen- bzw. Schulklimas (vgl. Abbildung 6). Wahrgenommen werden eine (starke) Verbesserung der Stimmung an der Schule von 2,4% bzw. 38,5% sowie eine Verbesserung des Klassenklimas von 35,1%. Die restlichen rund 60% bzw. 65% der Befragten nehmen keine Veränderung wahr – eine Verschlechterung wird in keinem Fall berichtet.

Abbildung 6: Wahrgenommene Veränderung des Schul- und Klassenklimas



Datenbasis Präsenzschaulen: Erhebungsphase II und III (n=154-169).

Lesehilfe: LehrerInnen und SchulleiterInnen der Präsenzschaulen wurden gefragt, inwiefern sie bereits eine Veränderung der Stimmung in der Schule bzw. in den Klassen wahrnehmen konnten. Die Einschätzung war auf einer Skala von 1 (stark verbessert), 3 (nicht verändert) bis 5 (stark verschlechtert) einzuordnen. Beispielsweise beobachteten 2,4% eine starke Verbesserung der Stimmung an der Schule. 38,5% der SchulleiterInnen und LehrerInnen nennen eine Verbesserung des Schulklimas, 35,1% eine Verbesserung des Klassenklimas. Negative Veränderungen werden nicht genannt. Die entsprechenden Kategorien sind daher in der Abbildung nicht eingetragen.

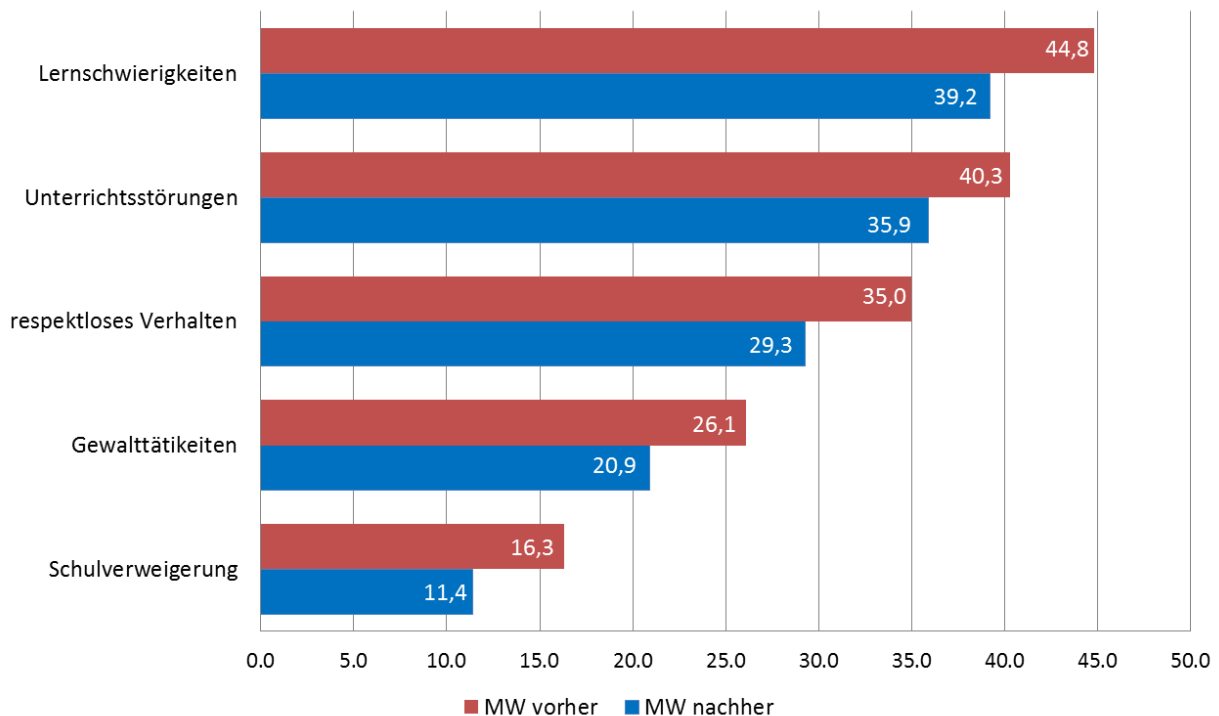
Als Erfolgsindikatoren wurden auch wahrgenommene Veränderungen hinsichtlich des Auftretens von Verhaltensproblemen von SchülerInnen in den Präsenzschaulen erfasst. Diesbezüglich berichten rund 20% der Befragten über einen Zugewinn an Unterrichtszeit. Ebenfalls rund 20% bis 25% geben an, dass sich Gewalttätigkeiten unter SchülerInnen, Störungen im Unterricht, Schulverweigerungen sowie Lernschwierigkeiten einzelner SchülerInnen reduziert haben.

Zusätzlich zur subjektiven Wirkungseinschätzung von SuSA wurde erhoben, inwiefern die untersuchten Problemstellungen (z.B. Gewalttätigkeiten unter SchülerInnen, respektloses Verhalten gegenüber Lehrkräften, massive Unterrichtsstörungen) in den Präsenzschaulen vor und nach der Implementierung aufgetreten sind. Abbildung 7 zeigt, dass in allen Bereichen signifikante Reduktionen zu beobachten sind. So sinkt etwa das sehr häufige Auftreten von Lernschwierigkeiten von 44,8% auf 39,2%. Sehr häufige Unterrichtsstörungen gehen von 40,3% auf 35,9% zurück.

Die Effektstärken⁴ für die Reduktion variieren zwischen 0,20 (Unterrichtsstörungen) bis 0,29 (respektloses Verhalten). Es handelt sich dabei um schwache, aber durchaus beachtenswerte Effekte. In ihrer Stärke sind sie damit vergleichbar mit mehreren von Hattie (2013: 287-288) in einer groß angelegten Metaanalyse analysierten Effekte verschiedener struktureller Faktoren in Bezug auf den schulischen Lernerfolg, wie z.B. der Klassengröße, der inneren Differenzierung oder der Individualisierung.

⁴ Für Details zur Berechnung siehe Bortz und Schuster (2010: 127).

Abbildung 7: Auftreten von Problemen vor und nach der Einführung von SuSA



Datenbasis Präsenzschiulen: Erhebungsphase II und III (Erhebungsphase I nicht einbezogen, da Variablen nicht erfragt wurden); t-Test für abhängige Stichproben.

Lesehilfe: Die PädagogInnen (SchulleiterInnen und LehrerInnen) der Präsenzschiulen wurden gefragt, wie häufig verschiedene Problemkonstellationen vor und nach der Implementierung aufgetreten sind. Die Antworten wurden für obige Darstellung reskaliert, um den Anteil der Problembelastung zu ermitteln und reichen von 1 (sehr oft/sehr häufig) bis 0 (selten/nie). Der Wert 44,8 bedeutet daher, dass 44,8% der PädagogInnen in Präsenzschiulen vor der Einführung (Mittelwert vorher) sehr oft Lernschwierigkeiten berichten. Nach Einführung (Mittelwert nachher) sinkt der Wert auf 39,2%. Die dargestellten Abnahmen sind statistisch signifikant.

5 Fazit

Als Stärke von SuSA werden mehrheitlich sowohl von den StakeholderInnen als auch den befragten AkteurInnen die Niederschwelligkeit sowie die interinstitutionelle und interdisziplinäre Zusammenarbeit gesehen. Die genannten Schwächen beziehen sich auf unzureichende zeitliche und personelle Ressourcen, auf Rollenunklarheiten (die aber im Vergleich zu den Anfängen von SuSA aus Sicht der Befragten weniger werden) sowie auf Ambivalenzen durch die ‚begrenzte‘ Freiwilligkeit, weil trotz des präventiven Ansatzes bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung eine Abklärung eingeleitet werden muss.

In der einschlägigen Literatur (Adamowitsch et al. 2013, Avenir Social 2010, Baier/Heeg 2011, Speck 2006) wird für eine erfolgreiche Umsetzung von Schulsozialarbeit mit Blick auf die Struktur weitgehend übereinstimmend gefordert:

- räumlich-materielle Bedingungen, wie ein eigener Büroraum mit Mindestausstattung sowie jederzeit Zugang für SchulsozialarbeiterInnen zu den Räumlichkeiten der Schule
- personelle und finanzielle Bedingungen, wie eine langfristige finanzielle Absicherung, ein angemessener Betreuungsschlüssel, fachliche Kompetenzen der MitarbeiterInnen
- kooperative Bedingungen, wie klare Zuständigkeiten zwischen den Beteiligten in Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe, die Installierung regelmäßiger Gespräche zwischen den beteiligten AkteurInnen, die Vernetzung der SchulsozialarbeiterInnen mit den örtlichen Strukturen

Zieht man diese Kriterien heran, so lässt sich anhand der Anregungen der befragten AkteurInnen und der qualitativen und quantitativen Analysen festhalten:

- Die organisatorische Einbettung von SuSA in die Kinder- und Jugendhilfe wird von den StakeholderInnen und den AkteurInnen mehrheitlich als Vorteil gesehen, wenngleich – quer über alle Befragtengruppen hinweg – jeweils eine Minderheit (z.B. rund 10% der SuSA-SozialarbeiterInnen und der BetreuungslehrerInnen) genau diese Organisationsstruktur als Nachteil bezeichnet.
- Räumlich-materiell wäre bezüglich der Nutzung von Arbeitsräumen wünschenswert, wenn alle SuSA-SozialarbeiterInnen die schulischen Räumlichkeiten auch außerhalb der Schulzeiten nutzen könnten. Darüber hinaus soll darauf geachtet werden, dass SuSA-SozialarbeiterInnen in den Präsenzschaften einen Online-Zugriff auf die Systeme der Jugendwohlfahrt haben.
- Um SuSA in Zukunft möglichst an allen Schulen, die Bedarf aufweisen, anbieten zu können, bzw. damit SuSA-SozialarbeiterInnen intensiver mit SchülerInnen und Eltern arbeiten können, ist auf eine mittel- und langfristige materielle Absicherung zu achten und eine weitere Aufstockung der Personalressourcen erstrebenswert.
- Strukturen für die intra- und interinstitutionelle Kooperation zwischen SuSA-SozialarbeiterInnen und SprengelsozialarbeiterInnen einerseits und PädagogInnen und SuSA-SozialarbeiterInnen andererseits sind konzeptionell berücksichtigt. Weitergehende konzeptionelle Präzisierungen im Aufgabenprofil könnten derzeit zum Teil (noch) bestehende Unterschiede in den SuSA-SozialarbeiterInnen zugeschriebenen Aufgaben und dem eigenen Rollenverständnis von SuSA-SozialarbeiterInnen abbauen und Erwartungen an SuSA homogenisieren, könnten aber zugleich individuelle Handlungsspielräume einengen.

In Bezug auf die Umsetzung von Schulsozialarbeit (Prozessqualität) wird in der Fachliteratur (siehe oben) vor allem in der gelingenden Kooperation auf institutioneller Ebene (Schulbehörde und Kinder- und Jugendhilfe) als auch auf der personellen Ebene eine entscheidende Schnittstelle für die Qualität der Leistungserbringung gesehen. Auf der

akteursbezogenen Ebene ist damit sowohl die Zusammenarbeit zwischen SchulsozialarbeiterInnen und den AkteurInnen im Bereich der Schule (SchulleiterInnen, LehrerInnen) angesprochen sowie die intrainstitutionelle Zusammenarbeit innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe.

Als Qualitätskriterien auf der institutionellen Kooperationsebene werden in der Fachliteratur u.a. genannt: die Verdeutlichung des institutionellen Nutzens für beide Institutionen, die Klarheit und Verschriftlichung von Regeln und Abläufen sowie die Schaffung von informellen Kommunikationsmöglichkeiten zur Förderung der Kooperation.

Verantwortlich für Kooperationsbarrieren und Konflikte auf der individuellen Ebene der AkteurInnen sind nach Speck (2006) u.a. unterschiedliche Informationsstände und heterogene professionelle Selbstverständnisse, die dazu führen, dass im Implementierungs- und Umsetzungsprozess gegenseitige Erwartungen erst ausbalanciert und verzerrte Wahrnehmungen abgebaut werden müssen, damit eine schrittweise Annäherung erfolgen kann.

Mit Blick auf das Konzept SuSA und dessen Umsetzung zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass zentrale qualitätssichernde Maßnahmen aufgegriffen wurden, um den Kriterien professionellen sozialarbeiterischen Handelns Rechnung zu tragen und dass diese Maßnahmen in weiten Teilen auch erfolgversprechend umgesetzt werden. Zugleich weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Schulen beides benötigen, SuSA und Hilfe bei Konflikten in den Schulen und Klassen, die nicht in den Aufgabenbereich von SuSA fallen.

Insgesamt legen die Ergebnisse zur Umsetzung von SuSA zugleich aber folgenden Handlungsbedarf nahe:

- Eine tendenziell geringere Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit SuSA seitens LehrerInnen in Volksschulen spricht für eine kritische Reflexion der zeitlichen Platzierung von Präsenzzeiten in den Volksschulen.
- Hinsichtlich der ‚erlaubten‘ bzw. wünschenswerten Rückmeldungen seitens der SuSA-SozialarbeiterInnen an die PädagogInnen, insbesondere für LehrerInnen, zum Vorgehen bei betreuten SchülerInnen wäre eine größere Transparenz wünschenswert.
- Auch im Falle von Abklärungen gemäß §37 Abs. 1 JWG bei SuSA-Betreuungen wird Bedarf nach (noch) mehr Transparenz im Vorgehen gesehen und zugleich die verpflichtende Umsetzung des Vier-Augen-Prinzips unterstrichen.
- Ist es das Ziel, SuSA landesweit einheitlich umzusetzen, gilt es seitens der Fachabteilung vermehrt auf Abweichungen in der konkreten Umsetzung zu achten. Insbesondere sollten Leitende ReferentInnen angehalten werden, auf eine klare Aufgabentrennung zwischen SuSA- und SprengelsozialarbeiterInnen zu achten.

- Und auf der institutionellen Ebene legt ein vergleichsweise hoher Anteil an PädagogInnen, die eine indifferente Meinung haben bzw. es (eher) nicht für wichtig halten, dass Schulen sich freiwillig für SuSA entscheiden, eine Reflexion des Prinzips der Freiwilligkeit von Schulen nahe.

6 Literatur

- Adamowitsch, Michaela, Lehner, Lisa, Felder-Puig, Rosemarie (2011): Schulsozialarbeit in Österreich: Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen. Wien: LBIHPR Forschungsbericht.
- Adamowitsch, Michaela, Lehner, Lisa, Felder-Puig, Rosemarie (2013): Grundlagenpapier zur Entwicklung eines einheitlichen Evaluationsmodells für Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: LBIHPR.
- Amt der oö. Landesregierung (2009): Konzept von SuSA. Konzeptentwicklung durch die Abteilung Jugendwohlfahrt in Kooperation mit dem Landesschulrat für OÖ. Linz.
- Amt der oö. Landesregierung (2012): Schulsozialarbeit der Jugendwohlfahrt. Informationen zur Pressekonferenz mit Landeshauptmann-Stv. Josef Ackerl am 22.6.2012, Linz.
- Amt der oö. Landesregierung (2014): SuSA – ein Erfolgsmodell! – Evaluation der Schulsozialarbeit der Kinder- und Jugendhilfe in Oberösterreich. Informationen zur Presskonferenz mit Mag.^a Doris Hummer und Mag.^a Gertrude Jahn am 11.11.2014, Linz.
- Avenir Social, Professionelle Soziale Arbeit Schweiz (2010): Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit. SchulsozialarbeiterInnen. Verband SSAV. Bern. URL= http://www.avenirsocial.ch/cm_data/QMRichtlinienSSA_2010.pdf (Zugriff am: 08.05.2013)
- Baier, Florian, Heeg, Rahel (2011): Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beham-Rabanser, Martina, Wetzelhütter, Daniela, Bacher, Johann (2014): Endbericht: Prozessevaluierung - Implementierung von SuSA. Linz: Johannes Kepler Universität.
- Blaimschein, Heidemarie, Brunmayr-Stockinger, Mathilde, Graf, Heidemarie, Hofer, Hubert, Krejci, Walter, Wienerroither, Peter (o.J.): Schule und Sozialarbeit. Ein Sozialer Dienst der Jugendwohlfahrt OÖ. Linz: Eigenverlag.
- Bortz, Jürgen, Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. 2. korr. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jugendwohlfahrtsgesetz (OÖ): Landesgesetz vom 3. Juli 1991 über die Jugendwohlfahrt (Oö. Jugendwohlfahrtsgesetz 1991 - Oö. JWG 1991), verfügbar unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrOO&Gesetzesnummer=10000319&ShowPrintPreview=True> (28.08.2013)
- Rossi, Peter, H., Lipsey, Mark, W., Freeman, Howard, E. (2004): Evaluation. A Systematic Approach. Seventh Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.