



DR. FRIEDRICH SORETZ
ORGANISATIONSBERATUNG

ROSCHERSTRASSE 10 | 30161 HANNOVER
FON: 0511-2208130 | FAX: 0511-2208131
INFO@SORETZ.DE | WWW.SORETZ.DE

Schulsozialarbeit in Hannover im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepaketes

4. Zwischenbericht zur Evaluation des Projektes für die Landeshauptstadt Hannover Fachbereich Jugend und Familie

Hannover, 25.09.2013

Übersicht

1	AUSGANGSSITUATION	2
1.1	Projektkontext	2
2	ZIELSETZUNG	3
2.1	Evaluationsgegenstand/-fragestellung.....	3
3	VORGEHENSWEISE UND PROJEKTORGANISATION	4
3.1	Vorgehen.....	4
3.2	Ablauf	4
4	ERGEBNISSE	6
4.1	Schulsozialarbeiter.....	6
4.1.1	Soziometrische Daten	6
4.1.2	Bezug zur Stelle.....	7
4.2	Ausgangssituation zu Projektbeginn.....	8
4.2.1	Reflexion der Projektziele.....	8
4.2.2	Erwartungen/Befürchtungen.....	9
4.2.3	Situation an der Schule	11
4.2.4	Erste Erfahrungen im Projekt.....	12
4.3	Projektsteuerung	13
4.4	Umsetzungserfolge.....	14
4.4.1	Resümee des ersten Projektjahres	14
4.4.2	Beratungen	17
4.4.3	Gruppenangebote.....	21
4.4.4	Schulische Erfolgsindikatoren.....	23
5	ZUSAMMENFASSUNG UND EMPFEHLUNGEN.....	24

Verwendete Abkürzungen

BuT	Bildungs- und Teilhabepaket
EL	Eltern
FöSch	Förderschule
GS	Grundschule
HRS	Haupt- und Realschule
IGS	Integrierte Gesamtschule
k. A.	keine Angabe
KSD	Kommunaler Sozialdienst (hier: der Landeshauptstadt Hannover)
LuL	Lehrerinnen und Lehrer
NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
o. J.	ohne Jahresangabe
OM	Ordnungsmaßnahmen (i. d. R. Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen nach § 61 NSchG)
SchuSA	Schulsozialarbeiter
SuS	Schülerinnen und Schüler
W1, W2, W3	erste, zweite, dritte Befragungswelle

1 AUSGANGSSITUATION

1.1 Projektkontext

Die Landeshauptstadt Hannover hat im Zusammenhang des Bildungs- und Teilhabepaketes (BuT) beschlossen, von der Region zur Verfügung gestellte Mittel schwerpunktmäßig in den Haushaltsjahren 2012 bis 2014 für Schulsozialarbeit in 35 hannoverschen Schulen einzusetzen.

Um eine Fokussierung auf die Zielgruppe des BuT zu erreichen, sind in das Projekt solche Schulen aufgenommen worden, für deren Schülerschaft aufgrund von Bildungs- oder Sozialindikatoren eingeschränkte Teilhabechancen nachgewiesen bzw. anzunehmen sind. Diesen Schulen wird je ein Schulsozialarbeiter zugeordnet, der auf der Basis einer zwischen Landeshauptstadt und Schule geschlossenen Kooperationsvereinbarung tätig wird. Die in diesem Zusammenhang getroffenen strukturellen und inhaltlichen Festlegungen lassen bewusst Raum für die individuelle Ausgestaltung je Schule, orientiert an den spezifischen Bedingungen und Bedarfen, so dass eine gewisse Variationsbreite der Umsetzungen auch strukturell angelegt ist.

Das zentrale Ziel des Projektes „Schulsozialarbeit in Hannover“ ist die Förderung von Bildung und Teilhabe bei Kindern und Jugendlichen, die aufgrund ihrer familiären Situation nur einen geminderten Zugang hierzu haben. Im Sinne eines umfassenden Bildungsverständnisses bezieht sich diese Förderung auf verschiedene Kompetenzen ebenso wie auf unterschiedliche Lernorte und Lernwelten.

Als erste Unterziele können hieraus folgende abgeleitet werden:

- vermehrte Inanspruchnahme der Unterstützung aus dem BuT-Paket durch Eltern, vermittelt durch Schulsozialarbeiter,
- Senkung der Schulausschlüsse,
- kontinuierlichere Unterrichtsteilnahme, Senkung der Zahl der Schulschwänzer,
- Steigerung der schulischen Erfolge (Schullaufbahneempfehlungen bzw. -abschlüsse),
- Wahrnehmung der Beratungsangebote der Schulsozialarbeiter durch Schüler, Eltern und Lehrer,
- Teilnahme der Kinder und Jugendlichen an Angeboten der Schulsozialarbeiter oder anderer Anbieter im Stadtteil.

2 ZIELSETZUNG

2.1 Evaluationsgegenstand/-fragestellung

Der Evaluation kommt eine zweifache Aufgabe zu.

- Als prozessbegleitende, formative Evaluation soll sie im Projektverlauf die Qualität des Projektes sichern und ggf. Anstöße für die Projektsteuerung geben.
- Als summative Evaluation soll sie die Ergebnisse des Projektes auf den verschiedenen Ebenen erheben, auswerten und interpretieren, um die Erreichung der Projektziele zu überprüfen und Angaben über Erfolgsfaktoren und -hindernisse machen zu können.

Generell hat die Evaluation folgende vier Ebenen unter je eigenen Fragestellungen zu betrachten:

Ebene 1: professionelle Akteure: Sozialarbeiter, Lehrkräfte, Schulleitungen

- Professionelles Selbstverständnis,
- Qualifikation,
- Erwartungen an das Projekt,
- Aktivitäten im Rahmen des Projektes.

Ebene 2: Zielgruppen: Kinder und Jugendliche, Eltern

- Wahrnehmung von Angeboten,
- Beantragung von Leistungen,
- individuelle Bildungs- und Teilhabeerfolge.

Ebene 3: Kooperation und Vernetzung

- Kooperation von Sozialarbeiter und Kollegium institutionell und zwischen den Akteuren,
- Vernetzung zwischen den Akteuren stadtweit,
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Anbietern.

Ebene 4: Projektorganisation und -steuerung

- Steuerung des Projektes,
- Fortbildungsangebote,
- Information und Transparenz.

3 VORGEHENSWEISE UND PROJEKTORGANISATION

3.1 Vorgehen

Die Evaluation des Projektes „Schulsozialarbeit in Hannover“ stützt sich sowohl auf qualitative als auch auf quantitative Methoden; grundsätzlich wird im Rahmen des Evaluationsdesigns eine Mischung aus beiden Erhebungsformen angestrebt. Im Zentrum stehen verschiedene Befragungen, ergänzt durch Daten- und Dokumentenanalyse sowie – in Einzelfällen – teilnehmende Beobachtung.

3.2 Ablauf

Im Ablauf ist das Evaluationsvorhaben am Zeitplan des Projektes orientiert, wobei davon ausgegangen wird, dass die Etablierung der Schulsozialarbeit an den Schulen in der Regel bis zu den Herbstferien 2012 gedauert hat. Von daher wird die teils eingetretene Verzögerung bei der Erhebung des Ausgangszustandes bei den professionellen Akteuren in das beginnende Schuljahr hinein als unproblematisch angesehen.

Die Befragungen finden in drei Wellen statt, die Dokumentenanalyse findet laufend statt. Zu Projektbeginn fand im Rahmen der ersten Erhebungswelle eine Bestandsaufnahme des jeweiligen Ist-Zustandes auf den verschiedenen relevanten Ebenen statt (einschließlich der „Basisdaten“ über die jeweilige Projektschule).

Für die standardisierten schriftlichen Befragungen der Lehrkräfte ist pro Einzelbefragung in jeder Welle eine vierwöchige Feldphase vorgesehen, die in W1 und W2 von den Befragten auch weitestgehend ausgeschöpft wurde. Es schließt sich an jede Feldphase eine ebenfalls vierwöchige Auswertungsphase an.

Mit Abschluss des ersten Projektjahres fand die zweite Erhebungswelle statt. Gegen Ende des Projektes wird abschließend die dritte Welle der Erhebungen durchgeführt. Nachdem die Daten aus der dritten Erhebungswelle ausgewertet sind, wird der Schlussbericht erstellt, in den sämtliche bis dahin erhobenen Daten einfließen.¹

In einer tabellarischen Übersicht stellt sich der zeitliche Ablauf der Erhebungen wie folgt dar.

¹ Parallel zum jeweiligen Rücklauf der Daten werden Konsistenzprüfungen und ggf. ein Datenediting durchgeführt. Die Datenanalyse beinhaltet die folgenden Komponenten: deskriptive Analyse der Daten, multivariate statistische Analysen, Evaluationsanalyse unter Selektionskorrektur (je nach Anwendbarkeit), Methodenbericht.

		Schulsozial- arbeiter	Schulleiter	Lehrkräfte	Vollver- sammlung	Dokumen- tenanalyse
Pretest-Phase	8/2012	Interview	Erprobung	Erprobung		
Welle 1: IST-Stand zu Beginn	9-11/2012	Nachbefra- gung	Interview	Fragebogen	Teiln. Be- obachtung	laufend
Auswertungsphase 11/2012						
1. Kurzbericht 12/2012						
2. Zwischenbericht 5/2013						
Welle 2: Halbzeit	5-6/2013	Interview	Interview	Fragebogen		laufend
Auswertungsphase 7/2013						
3. Zwischenbericht 8/2013						
4. Zwischenbericht 9/2013						
Welle 3: Abschluss	5-6/2014	Interview	Interview	Fragebogen	Teiln. Be- obachtung	laufend
Auswertungsphase 7/2014						
Schlussbericht 8/2014						

Abbildung 1: Zeitplan der Erhebungen

4 ERGEBNISSE

4.1 Schulsozialarbeiter

4.1.1 Soziometrische Daten

Das Projekt beginnt mit 35 Schulsozialarbeitern, von denen der weit überwiegende Teil 82,94% (n = 29) weiblich ist, 17,16% (n = 6) sind männlich.² Die Altersverteilung zeigt einen deutlichen Schwerpunkt in der Klasse der 40-44-jährigen und einen fast ebenso großen bei den 35-39-jährigen (zusammen 45,7%). Nur sechs Personen sind jünger als 30 und 5 älter als 50 Jahre. Ähnlich wie das Lebensalter variiert auch der Zeitpunkt des Studienabschlusses. Gut ein Drittel der Befragten hat seinen Abschluss im Zeitraum 2005-2009 gemacht, ein gutes Viertel im Fünfjahreszeitraum davor.

Aufgrund der formalen Vorgaben der Stellenausschreibung haben alle Schulsozialarbeiter ein Studium als Diplomsozialpädagoge absolviert, einzige Ausnahme ist ein Bachelor-Absolvent. Viele Befragte haben über Fort- und Weiterbildungen zusätzliche Kompetenzen erworben. Die Angaben hierzu streuen inhaltlich sehr weit, es zeigt sich ein deutlicher Schwerpunkt im Bereich Beratung/Therapie (n = 26), gefolgt von Qualifikationen in pädagogischen Bereichen (16). 6 Nennungen kommen aus Bereichen des Wirtschaftslebens, nur 7 Personen geben keine weiteren Qualifikationen an.

In den seltensten Fällen wurde das Studium zum Sozialpädagogen unmittelbar nach dem Schulabschluss aufgenommen, was sich auch in dem Alter abbildet, das die Befragten zum Zeitpunkt ihres Studienabschlusses hatten.

Variationen in der Qualifikation ergeben sich daher nicht zuletzt auch aus der beruflichen Vorerfahrung – oft in anderen Tätigkeiten als der eines Sozialarbeiters. Alle Befragten bis auf einen haben schon Berufserfahrung in unterschiedlichen Berufen, ein Drittel zwischen 5 und 10 Jahre lang. Die Bandbreite der zuvor erlernten und teils auch ausgeübten Berufe ist groß. Bis auf einen geben alle Befragten an, auch schon Berufserfahrung als Sozialpädagoge zu haben. Die Dauer entspricht in etwa den Angaben zu Lebensalter und Ausbildungszeit.

² Daten auf der Basis der Interviews mit den Schulsozialarbeitern von August 2012, Welle 1. Seit Februar 2013 gibt es aufgrund einer Umbesetzung 28 weibliche und 7 männliche Schulsozialarbeiter.

Die meisten der Befragten haben vorher auch schon als Sozialarbeiter gearbeitet – nur fünf Befragte nicht; die anderen bringen bereits Erfahrung aus einer (25,75%) oder mehreren Anstellungen mit.

Mit dem noch spezifischeren Berufsfeld als Schulsozialarbeiter haben nur 11 Befragte Erfahrung, gut zwei Drittel nicht.

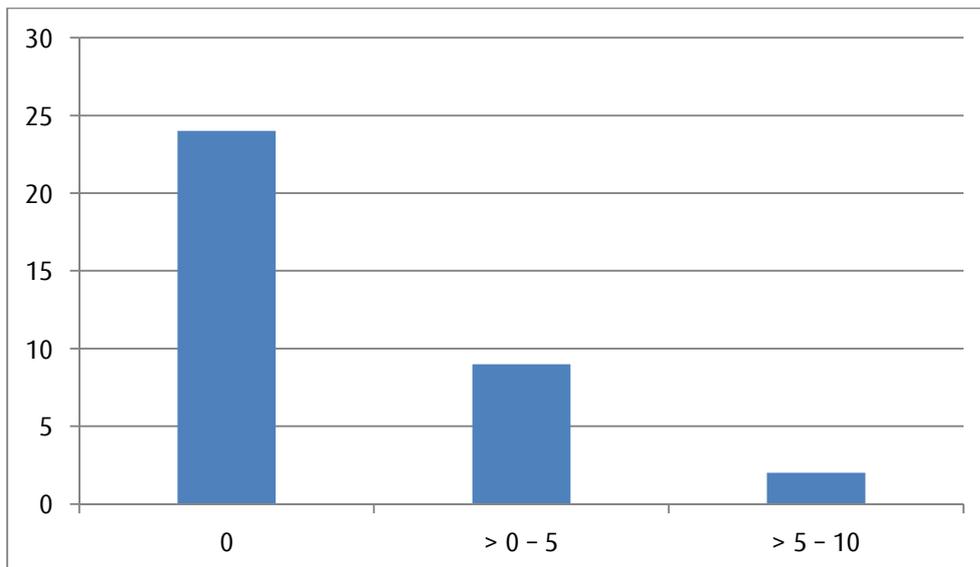


Abbildung 2: Bisherige Berufserfahrung als Schulsozialarbeiter in Jahren

Als weiteres Kriterium für berufliche Vorerfahrungen in dem anstehenden Arbeitsumfeld wurde die Berufserfahrung in sozialen Brennpunkten erfragt. Nur vier Befragte haben keine Erfahrung in diesem Umfeld gemacht, die meisten anderen bis zu fünf Jahre.

4.1.2 Bezug zur Stelle

Die Schulsozialarbeiter sind auf verschiedene Weise auf die Stelle aufmerksam geworden, am häufigsten durch Zeitung oder Internet, wobei hier nicht immer unterschieden werden kann, da viele Zeitungen auch Internetausgaben haben.

Das Interesse an der Tätigkeit ist bei vielen Befragten inhaltlich (Arbeit mit SuS, Interesse an Schule und Schulsozialarbeit), aber auch strukturelle und persönliche Gründe (z. B. feste Anstellung) spielen eine Rolle – bei 8 Personen ist es eine Kombination aus beidem.

Mit dem Interesse an der neuen Tätigkeit gehen auch Befürchtungen einher. 14 Befragte geben Sorgen an im Hinblick auf mögliche Konflikte zwischen Schule und KSD als Organisationen bzw. zwischen Lehrern und Schulsozialarbeitern als Akteuren. Andere Gründe sind Zweifel an der eigenen Person (6) oder der eigenen beruflichen Situation (3).

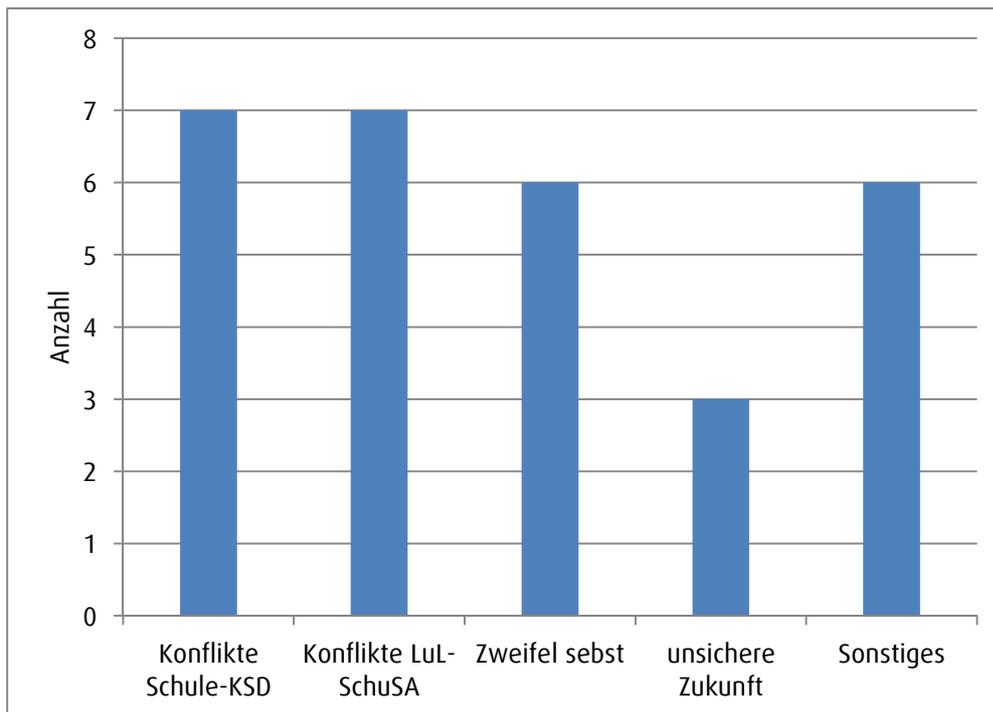


Abbildung 3: Befürchtungen bzgl. der neuen Stelle

4.2 Ausgangssituation zu Projektbeginn

4.2.1 Reflexion der Projektziele

Vor dem Hintergrund der allgemeinen Zielvorgaben hat sich gut die Hälfte (51,48%; n = 18) der Schulsozialarbeiter bereits zu Projektbeginn eigene Ziele gesetzt. Die meisten Nennungen (13) beziehen sich dabei auf die Arbeit mit den SuS, teils auf die Förderung konkreter Kompetenzen, teils auf allgemeine Aspekte der Arbeit. Weitere Ziele werden genannt in Bezug auf die Eltern (3) und Lehrer (3). Daneben wird auch der strukturelle Aspekt „Schulsozialarbeit etablieren“ fünfmal unter den eigenen Zielen genannt, ebenso die Einrichtung von Kooperationen (2). 6 Nennungen lassen sich keiner der Kategorien zuordnen.

In Bezug auf wesentliche Aspekte ihrer Arbeit fühlen sich die meisten Schulsozialarbeiter im Vorfeld gut oder sehr gut informiert, die Schulleiter und Lehrer schätzen diese Punkte kritischer ein. Diese Differenz ist verständlich, wenn man berücksichtigt, welchen unterschiedlichen Stellenwert das Projekt für die verschiedenen Gruppen hat. Gleichwohl birgt ein niedriger Informationsgrad Konfliktpotential.

Die Fortbildungsveranstaltung zu Projektbeginn im August 2012 wird in diesem Zusammenhang von allen Schulsozialarbeitern bis auf einen als hilfreich (20,02%) oder sehr hilfreich (77,22%) eingeschätzt. Es war den meisten (91,5%) vor dieser Fortbildung nicht

klar, wie stark die Geschäftsprozesse bereits im Vorfeld festgelegt sind. Diese Festlegung der Geschäftsprozesse finden nur 4 Personen ambivalent (teils/teils 11,44%), keiner negativ. Wenn sie positiv eingeschätzt wird, dann mit der Begründung, dass dadurch mehr Klarheit und Verfahrenssicherheit erreicht werde.

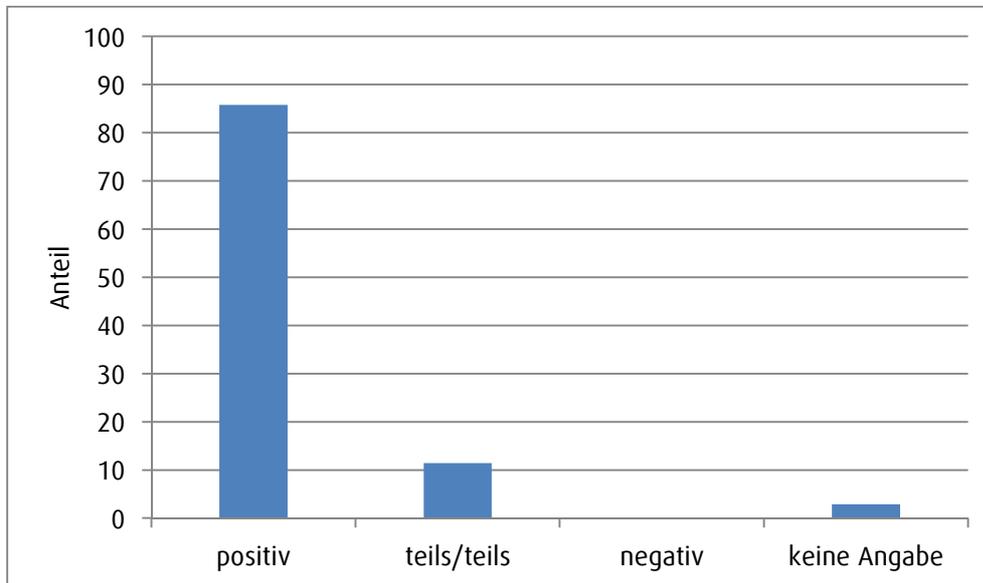


Abbildung 4: Einschätzung zur Festlegung der Geschäftsprozesse; SchuSA W1

4.2.2 Erwartungen/Befürchtungen

Als Erwartung im Hinblick auf die Kooperation überwiegt bei den befragten Schulsozialarbeitern (Vor-) Freude, bei einem Viertel der Befragten ist sie auch mit Befürchtungen verbunden. Bei den Lehrkräften ist die positive Erwartung deutlicher ausgeprägt, dafür äußern sie auch teils Befürchtungen; ähnlich verhält es sich bei den Schulleitern.

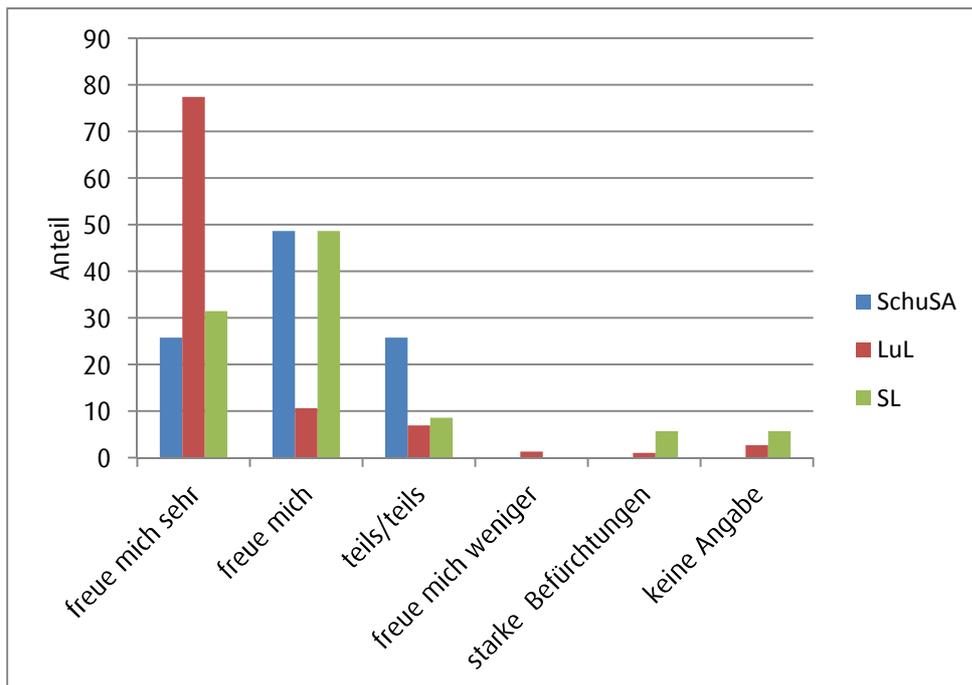


Abbildung 5: Vorfreude und Befürchtungen W1

Die wesentlichen Aspekte der (Vor-) Freude aus Sicht der Schulsozialarbeiter sind kollegialer und interdisziplinärer Austausch und die Arbeit im Team. Befürchtungen haben die Schulsozialarbeiter, insofern sie damit rechnen, Erwartungen der Lehrkräfte enttäuschen zu müssen (23), auf Abwehr durch die Lehrkräfte zu stoßen (6), Raumprobleme zu haben (2) oder aus individuellen anderen Gründen (2).

Lehrkräfte wie Schulleiter nennen am häufigsten Unterstützung und Entlastung als positive Erwartungen, gefolgt von Aspekten der Qualitätsverbesserung durch Kooperation. Befürchtungen richten sich meist auf die starke Festlegung der Prozesse und Aufgaben der Schulsozialarbeiter und die Erwartung, dass dadurch die Bedarfe der Schule nicht erfüllt würden.

Die kritische Haltung der Lehrkräfte zur Festlegung der Geschäftsprozesse findet sich auch wieder in ihrer Einschätzung zu der Frage, inwieweit die Arbeitsstrukturen des Schulsozialarbeiters zu den Bedarfen der Schule passen: Nur die Hälfte der Antwortenden stimmt hier (absolut) zu (ohne „keine Angabe“). Positiver sehen dies die Schulleiter: Zwei Drittel gehen davon aus, dass die Bedarfe der Schule sich in den Vorgaben unterbringen lassen, 25% sehen das nicht so. Andererseits hängt die Einschätzung der Arbeitsstrukturen auch signifikant damit zusammen, wie die Problemlagen der Schüler beurteilt werden: Je komplexer der Unterstützungsbedarf gesehen wird, desto eher werden die Arbeitsstruk-

turen als passend angesehen ($r = 0.12$ für die Schülerschaft insgesamt und $r = 0.14$ für selbst unterrichtete SuS).³

Die Erreichbarkeit der Schulsozialarbeiter als möglicherweise wichtigste Voraussetzung für die Kooperation schätzen die Lehrkräfte zu Projektbeginn ganz überwiegend gut ein, nur knapp 14% der Befragten stimmen mit Einschränkungen oder gar nicht zu. Bereits in W1, also auf der Basis erst kurzer Kooperationserfahrungen, geht die Zufriedenheit der Lehrkräfte signifikant mit der Erreichbarkeit der Schulsozialarbeiter einher ($r = 0.15$ für LuL; $r = 0.24$ für SL).

4.2.3 Situation an der Schule

An dem Projekt sind 35 Schulen beteiligt, darunter GS, FÖS, HRS und IGS. Die Kollegien der Projektschulen unterscheiden sich daher nicht nur von der Schulform her, sondern nicht zuletzt auch stark in ihrer Größe – ein Umstand, dem in der Bemessung des Stellenumfangs für die Schulsozialarbeiter auch Rechnung getragen wurde.

Die Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen wurden nach dem Bedarf an sozialpädagogischer Unterstützung für die Schülerschaft ihrer Schule allgemein und für die von ihnen unterrichteten Kinder im Besonderen gefragt.

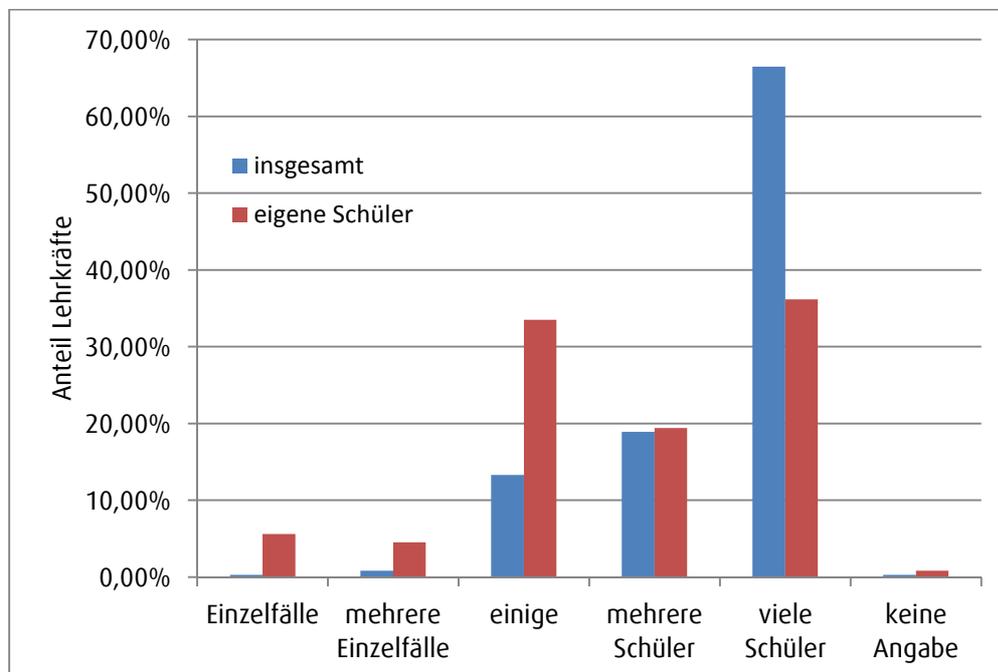


Abbildung 6: Schüler mit sozialpädagogischem Unterstützungsbedarf (quantitativ), LuL W1

³ Dieser Effekt wiederholt sich in W2.

Gut zwei Drittel sehen (quantitativ) einen Bedarf bei vielen Schülern, und immerhin die gute Hälfte der Befragten geht (qualitativ) von multiplen Problemlagen bei den Schülern aus.

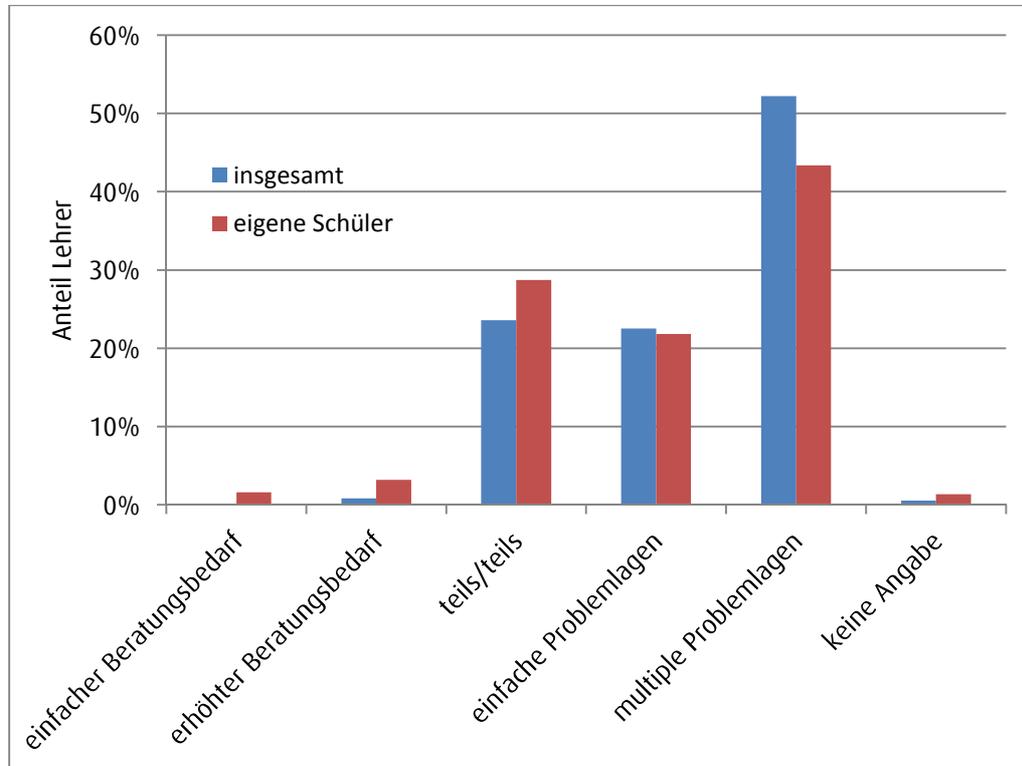


Abbildung 7: Problemlagen der Schüler mit Unterstützungsbedarf (qualitativ), LuL W1

4.2.4 Erste Erfahrungen im Projekt

Die Schulsozialarbeiter wurden Ende September 2012 in einer Nachbefragung erneut befragt, diesmal auf der Basis der ersten Praxiserfahrungen

In den meisten Fällen war der Start an der Schule aus Sicht der Schulsozialarbeiter gut oder sehr gut in wesentlichen Aspekten; allerdings fällt die Bewertung im Hinblick auf die Aufnahme durch Kollegium und Schulleitung in einigen Fällen auch kritisch aus.

Aus Sicht der Schulleiter ist die Zusammenarbeit in den meisten Fällen konstruktiv angefallen – so schätzen es 77% ein, nur einer (3%) wertet die Zusammenarbeit negativ, 20% machen keine Angabe. Die Einschätzung der Zusammenarbeit aus Sicht der Lehrer ist bei knapp zwei Drittel der Befragten positiv. Immerhin 11% geben an, bis dahin kaum oder keine Zusammenarbeit erlebt zu haben. 20% äußern sich aus verschiedenen Gründen kritisch (z. B. Kritik am Konzept, Person zu zögerlich usw.).

Im Zusammenhang mit aufgetretenen Schwierigkeiten wird von den Schulsozialarbeitern am häufigsten genannt, dass die Erwartungen seitens der Schulleitung bzw. der Schule

andere gewesen seien als die Möglichkeiten im Projekt. Hinsichtlich der Lehrkräfte wird explizit deren Erwartung angeführt, (stärker) entlastet zu werden. Auch klingen Differenzen in den jeweiligen Arbeitsweisen der Systeme Schule und KSD als Gründe an, weshalb es Probleme mit Lehrkräften gegeben habe, etwa wenn es um Weisungsbefugnis, Freiwilligkeit, Vertraulichkeit, Gefährdungsmeldungen an den KSD geht.

4.3 Projektsteuerung

Zu den Spezifika dieses Projektes gehört seine organisatorische Anbindung an den Kommunalen Sozialdienst der Landeshauptstadt Hannover (KSD), der auch die Aufgaben der Projektleitung und -steuerung übernimmt. Die Schulsozialarbeiter sind Mitarbeiter des KSD und nehmen sich auch dann als solche wahr, wenn sie „vor Ort“ in den Schulen tätig sind. Demgegenüber rechnen sie mit unterschiedlichen Sichtweisen, in denen sie von den schulischen Akteuren wahrgenommen werden.

Für die kurzfristige Beantwortung von Fragen, die im Projektalltag anfallen, ist von Anfang an eine Hotline eingerichtet, die mit drei Mitarbeitern besetzt ist. Die ursprüngliche Planung, die Hotline auf einen definierten Zeitraum pro Tag zu beschränken, wird sehr bald aufgegeben, weil viel mehr Anrufe eingehen, als in der geplanten Zeit abgearbeitet werden können. Ebenso bestätigt sich im Folgenden die Erwartung nicht, dass die Zahl der täglichen Anrufe im Projektverlauf sinken würde. Dagegen verändern sich die Inhalte der Gespräche: Während es sich anfangs in der Regel um Organisationsfragen handelt, werden diese im Verlauf zunehmend von inhaltlichen und fachlichen Themen abgelöst.

Darüber hinaus treffen sich die Schulsozialarbeiter regelmäßig in verschiedenen Gremien. Diese systematische Einbindung der Schulsozialarbeiter in gemeinsame Strukturen wird von ihnen ganz überwiegend positiv eingeschätzt, in der Regel mit der Begründung, dass es so gelinge, trotz der unterschiedlichen Arbeitsorte den kollegialen Austausch aufrecht zu erhalten und für eine gute Information zu sorgen. Kritisch wird teils der damit verbundene Zeitaufwand gesehen, weil er in Konkurrenz zu den Zeiten für die übrigen Aufgaben der Schulsozialarbeiter steht. Diese Sicht wird mehrfach von Lehrkräften und Schulleitern geäußert, denen die dadurch verursachte Abwesenheit der Schulsozialarbeiter an der Schule zu viel wird, vereinzelt auch von Schulsozialarbeitern aus ähnlichen Gründen.

Die Aufgaben und die Arbeitsstrukturen der Schulsozialarbeiter sind von Beginn des Projektes an klar definiert, und die Schulsozialarbeiter empfinden diesen klaren Rahmen in

der Regel als (sehr) hilfreich.⁴ Mehrfach wird von ihnen angesprochen, dass eine derart klare Abgrenzung gegenüber eventuellen weiteren Wünschen der Schulen nur durch eine Organisation von der Größe und Souveränität des KSD geleistet werden könne. Allerdings hat es in dieser Frage auch die meisten Reibungspunkte gegeben, wenn Lehrkräfte und Schulleiter den Eindruck bekamen, die Bedarfe der Schulen könnten in diesem (engen) Rahmen nicht erfüllt werden. Hier setzt die zentrale Nachsteuerung im Projekt an. Die Schulsozialarbeiter werden im Laufe des ersten Projektjahres mehrfach ermutigt, die formalen Vorgaben nicht absolut zu nehmen und nicht über die konkreten Kooperationsbedürfnisse der Schulen zu setzen. Diese Nachsteuerung wird von allen Beteiligten als sehr hilfreich wahrgenommen, und die Kritik an der Definition von Aufgaben und Arbeitsstrukturen der Schulsozialarbeiter spielt zum Ende des ersten Projektjahres praktisch keine Rolle mehr.

4.4 Umsetzungserfolge

4.4.1 Resümee des ersten Projektjahres

Am Ende des ersten Projekt-/Schuljahres wurden die verschiedenen Akteure nach einer Einschätzung zu zentralen Aspekten des Projektes gefragt.

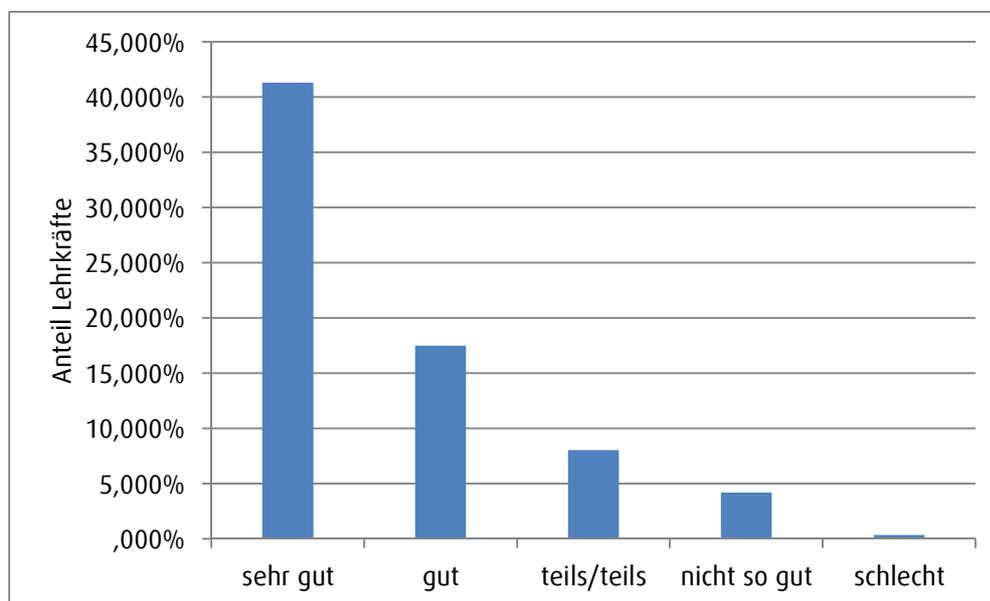


Abbildung 8: Stimmung an der Schule in Bezug auf Schulsozialarbeit, Lehrer W2

⁴ Vgl. hierzu S. 9.

Auf die allgemeine Frage nach der Stimmung in Bezug auf die Schulsozialarbeit antworten gut zwei Drittel der Lehrkräfte mit gut oder sehr gut, nur vier Prozent eindeutig mit „schlecht“.

Ähnlich schätzen dies die Schulleiter ein, sie vergeben im Durchschnitt eine 2,12 als Bewertung (auf einer Schulnotenskala), die Schulsozialarbeiter geben eine ähnliche, wenn auch etwas zurückhaltendere Einschätzung mit der Note 2,41. Immerhin 5 Schulsozialarbeiter berichten von Konflikten mit Lehrern, 3 von Konflikten mit dem Schulleiter, 2 bezeichnen die Gruppeninstallationen als schwierig.

Bei der Einschätzung der Schulsozialarbeit durch Lehrer und Schulleiter wird in der Kritik teils eine von Anfang an zentrale Frage angesprochen, nämlich ob bzw. inwieweit die Strukturen des Projektes zu den Bedarfen der Schulen passen. In der zweiten Befragungswelle (Juni 2013) fällt die Einschätzung der Lehrkräfte insgesamt wesentlich positiver aus als noch zu Anfang, und es werden die oben genannten kritischen Anmerkungen auch relativiert. Wieder geben knapp 10% der Antwortenden an, dass die Aussage nicht bzw. gar nicht zutreffe. Einen deutlichen Zuwachs gibt es dagegen bei den Zustimmungen, während kaum noch Befragte keine Angabe machen. Fast drei Viertel der Befragten geben diesmal an, dass die Arbeitsstrukturen des Projektes zu den Bedarfen passten (trifft (absolut) zu).

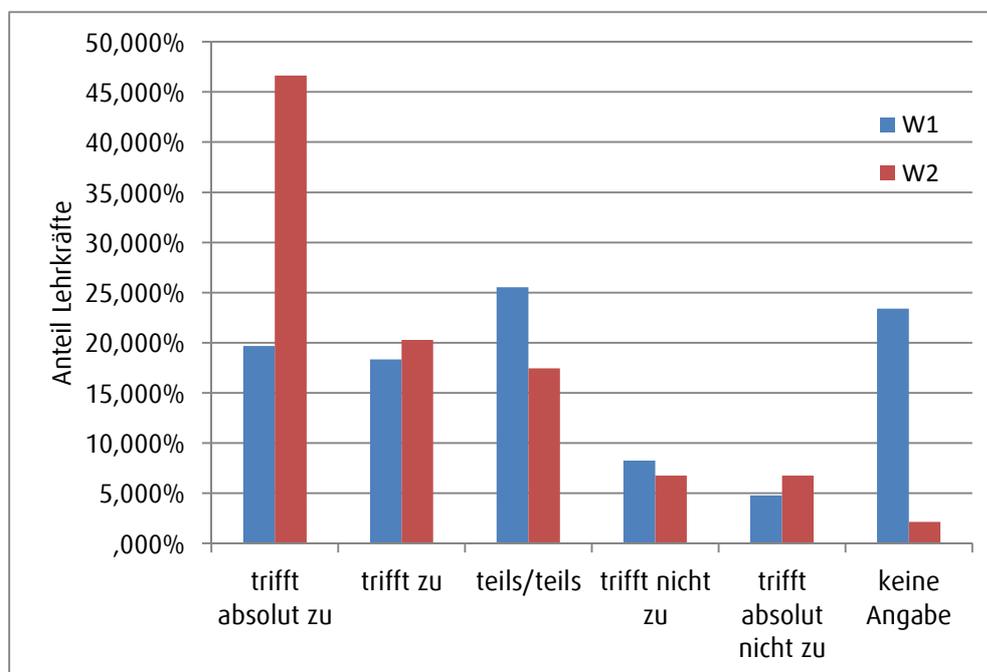


Abbildung 9: „Die Arbeitsstrukturen der Schulsozialarbeiter passen zu den Bedarfen der Schule“, LuL

Noch positiver fällt hier die Einschätzung der Schulleiter aus. Nur einer gibt in W2 an, dass aus seiner Sicht die Aktivitäten des Schulsozialarbeiters nicht zu den Bedürfnissen der

Schule passten, und die Angabe zu der Frage, wie dies das Kollegium einschätze, deckt sich jeweils mit der eigenen Einschätzung. Ein Hintergrund der relativ positiven Einschätzung könnte einerseits die Überprüfung der eigenen Ziele und Vorstellungen zum Projekt sein. Hier geben immerhin 40% an, dass sie die Ziele im Laufe des Jahres angepasst haben. Andererseits ist durch die Projektleitung im Laufe des ersten Jahres gezielt nachgesteuert worden, um diesen Kritikpunkt zu entkräften.⁵

Die Einschätzung der Schulsozialarbeiter fällt dagegen deutlich kritischer aus. Ein gutes Drittel berichtet, dass es wegen der starken Vorgaben im ersten Jahr Probleme mit dem Schulleiter gegeben habe, gut 40% berichten von Problemen mit Lehrern. Trotzdem bewerten 34 Schulsozialarbeiter die Vorgaben als positiv, nur einer ambivalent.

Eine wichtige und teils auch kritisch angemerkte Voraussetzung für die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeitern ist die Erreichbarkeit des Schulsozialarbeiters. Während in den Einzelaussagen der Lehrkräfte Kritik wegen schlechter Erreichbarkeit geäußert wird, stellt sich die Situation in den Befragungsdaten sehr positiv dar. Weniger als 10% der Antwortenden verneinen die vorgestellte Aussage, 15% sind ambivalent (teils/teils) und knapp drei Viertel der antwortenden Lehrkräfte geben an, den Schulsozialarbeiter gut erreichen zu können.

Der Bedarf an Entlastung wird auch nach einem Jahr Projektdauer hoch eingeschätzt, aber er ist in der zweiten Welle gegenüber dem Aspekt Austausch/Kooperation nicht mehr so dominant – auch hier wird von den Lehrkräften hoher Bedarf angegeben.

Insgesamt geben die Lehrkräfte an, dass der von ihnen wahrgenommene Bedarf auch durch die Schulsozialarbeiter befriedigt werde, wenn auch nicht in vollem Umfang. Die größte Lücke findet sich dort, wo sehr großer Bedarf an Entlastung angegeben wird (40%), jedoch nur 20% sehr große Entlastung wahrnehmen. Bei dem Aspekt Kooperation wird dagegen keine so große Differenz von den Lehrern wahrgenommen.

⁵ S. a. den Abschnitt zur Projektsteuerung auf Seite 13.

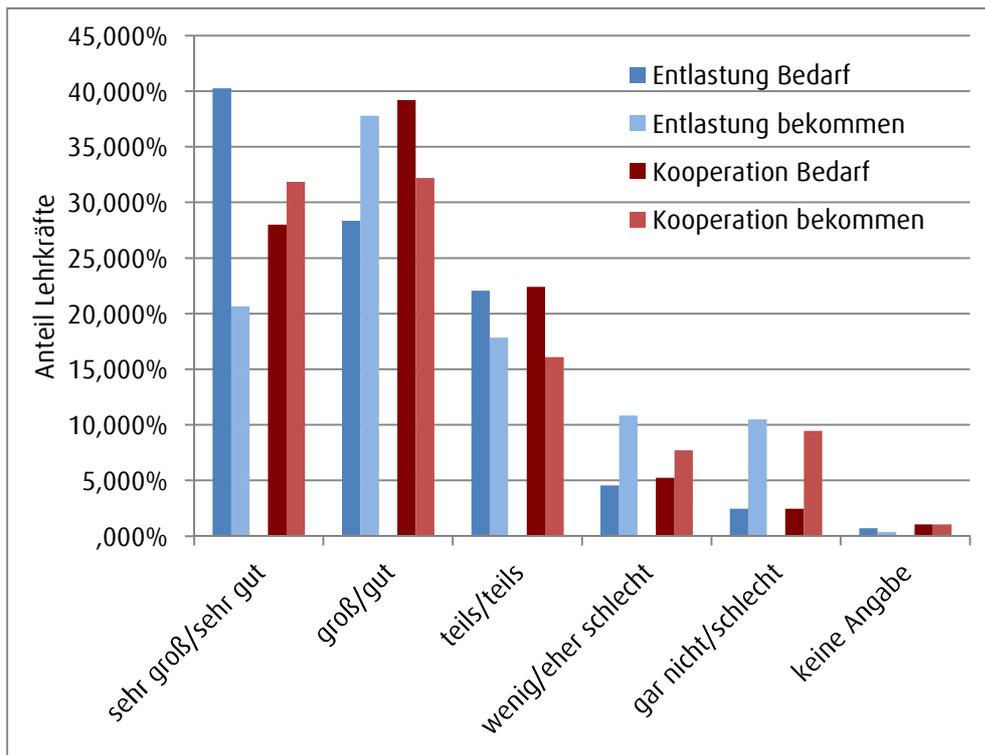


Abbildung 10: Entlastung und Kooperation, LuL W2

Auch die Schulleiter nehmen die Arbeit der Schulsozialarbeiter stark unter dem Aspekt der qualitativen Bereicherung wahr, die meisten in der Kombination mit „Entlastung“. Nur ein Schulleiter gibt ausschließlich „Entlastung“ an, ohne den Kooperationsaspekt anzusprechen.

Aus Sicht vieler Schulleiter hat sich die Schulsozialarbeit an der Schule etabliert. Wie sie hinsichtlich der organisationalen Einbindung wahrgenommen wird, schätzen die Schulleiter für die Zielgruppen sehr unterschiedlich ein. Nur in sehr wenigen Fällen berichten Schulleiter, dass sie sich noch nicht etabliert habe, dann in der Regel deshalb, weil noch nicht ausreichend Angebote gemacht würden.

4.4.2 Beratungen

Als wichtiger Indikator für den Projekterfolg können die von den Schulsozialarbeitern durchgeführten Beratungen dienen. Es zeigt sich, dass es nach einer Anlaufphase eine relativ konstante Zahl von Beratungen gibt, die ganz überwiegend auf einzelne Kinder bezogen sind, auch wenn sie in verschiedenen Personenkonstellationen durchgeführt werden. Dem steht eine deutlich geringere Zahl von Beratungen gegenüber, die Lehrkräfte im Hinblick auf Schülergruppen oder Klassen wahrnehmen.

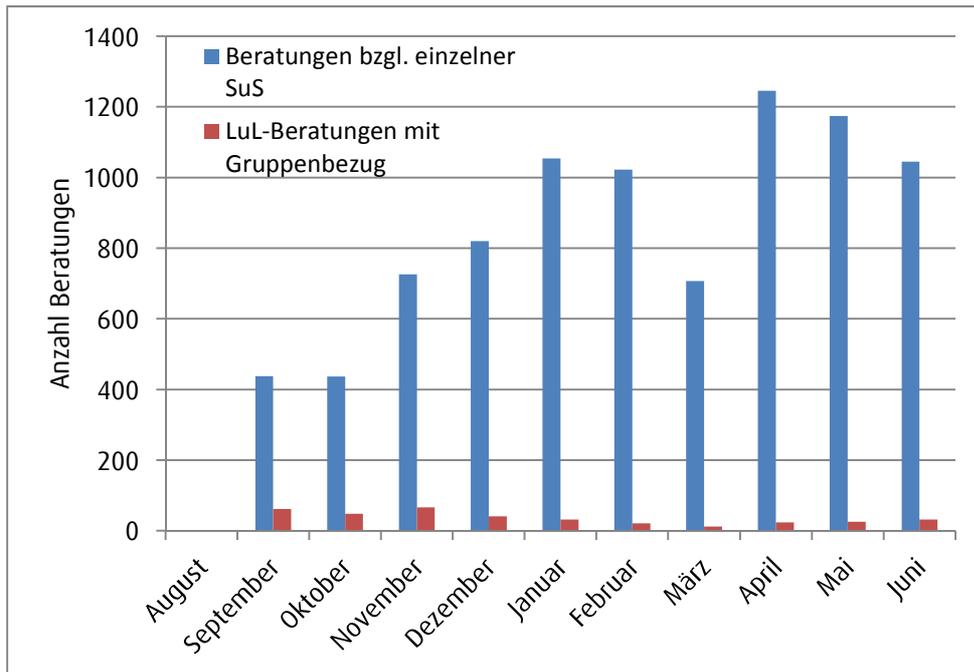


Abbildung 11: Beratungen durch Schulsozialarbeiter

Es ist oben bereits dargestellt worden, dass von Seiten der schulischen Akteure mehrheitlich von komplexen, multiplen Problemlagen bei den Schülern ausgegangen wird.⁶ Daraus kann als ein zentrales Kriterium für die Beratungstiefe die Frage abgeleitet werden, ob es sich bei den Beratungen jeweils um einen Erst- oder einen Folgekontakt handelt bzw. wie das Verhältnis von Erst- zu Folgekontakten ist – ob sich also die angeführte Komplexität der Probleme auch in der Beratungsfrequenz widerspiegelt.

Die vorliegenden Daten sprechen dafür, dass die Problemlagen der Schüler in der Regel über mehrere Sitzungen behandelt werden. Bei Beratungen im Zusammenhang mit einzelnen Schülern pendelt sich – bei ungefähr gleichbleibender Beratungsanzahl – insgesamt das Verhältnis zwischen Erst- und Folgekontakten über die Zeit auf einen konstanten Wert ein, bei dem Folgekontakte deutlich überwiegen.

⁶ Siehe hierzu die entsprechenden Passagen auf S. 12 (W1).

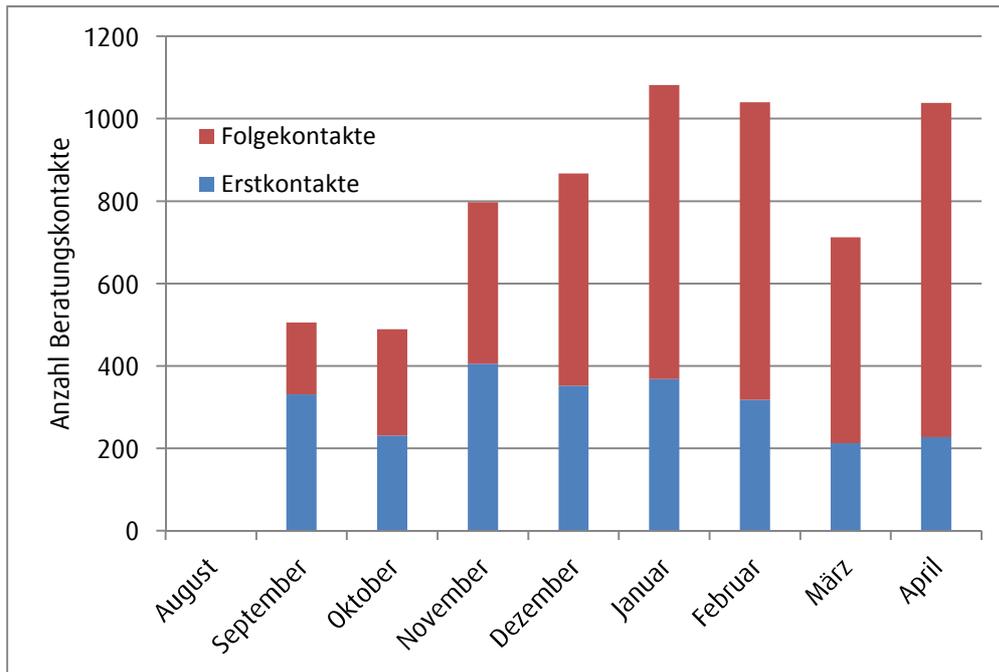


Abbildung 12: Erst- und Folgekontakte bei der Beratung in Bezug auf einzelne Schüler

Anders stellt sich das Bild dar bei den Beratungen, die Lehrer im Hinblick auf Schülergruppen oder ganze Klassen wahrnehmen. Hier überwiegen die Erstkontakte, die im Rahmen schuljahresbedingter Schwankungen relativ stabil sind, während die Zahl der Folgekontakte auf niedrigerem Niveau stark schwankt.

Der häufigste thematische Bereich ist Beratung im Zusammenhang mit Fragen des Bildungs- und Teilhabepakets, im mittleren Bereich finden sich Fragen schulischer Leistung und schulischen Lernens und erst am Schluss tauchen die Fragen von Absentismus oder Erziehungsmitteln und Ordnungsmaßnahmen nach § 61 NSchG auf. In der Praxis bestätigt sich in diesem Punkt die in W1 häufig geäußerte Einschätzung dieses Bereiches als (am ehesten) verzichtbar.

Zwischen diesen eher schulspezifischen Kategorien reihen sich gleichwertig Themen ein, die nicht schulspezifisch sind (wie etwa persönliche, familiäre oder gesundheitliche Probleme), die aber möglicherweise mit schulischen Problemen in Verbindung stehen.

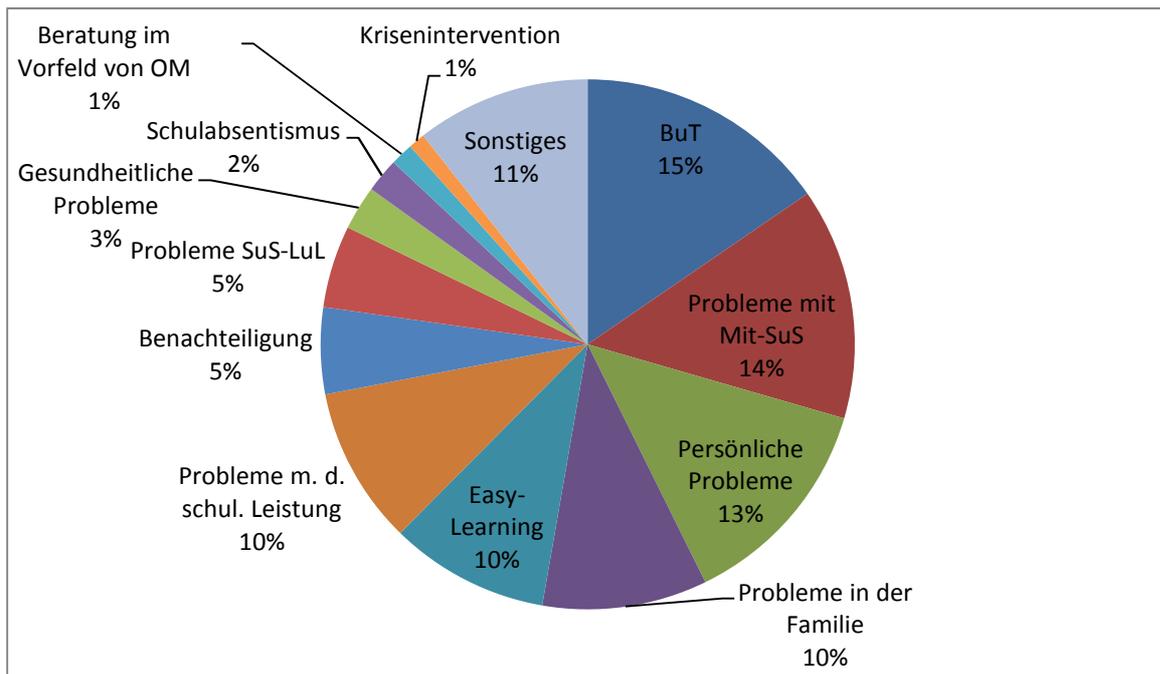


Abbildung 13: Verteilung der Beratungsthemen

Die Beratungen, die sich auf einzelne Schüler beziehen, können in den unterschiedlichsten Personenkonstellationen stattfinden, die sich aus Schulsozialarbeiter (SchuSA), Schülern (SuS), Lehrern (LuL) und Eltern (EL) ergeben – eine schülerbezogene Beratung kann auch ohne Anwesenheit des Schülers stattfinden. Eine Systematisierung nach diesen Settings ergibt, dass die weitaus meisten Beratungen von Schulsozialarbeitern mit Schülern durchgeführt werden, gefolgt von Eltern- und Lehrerberatungen. Beratungen mit Personen aus zwei oder allen drei Zielgruppen finden demgegenüber äußerst selten statt, wofür nicht zuletzt auch organisatorische Gründe ursächlich sein dürften.

Gerade die hohe Zahl an Elterngesprächen deutet darauf hin, dass es sich bei den Beratungsterminen nicht um bloße Mitnahmeeffekte handelt, dergestalt dass die Schulsozialarbeiter das übernehmen, was sonst die Lehrer erledigt hätten. Sie kann vielmehr als Indikator für einen qualitativen Zugewinn durch die Arbeit der Schulsozialarbeiter angesehen werden. Gleichzeitig bleibt zu prüfen, warum bei der Bearbeitung von individuellen Problemlagen der Schüler erst an dritter Stelle Beratungen mit Lehrkräften stehen. Mehrfach ist in diesem Zusammenhang von Lehrkräften auf die unterschiedlichen Arbeitsprinzipien von KSD und Schule als Erschwernis in der Zusammenarbeit hingewiesen worden, ohne dass dies als ausreichende Begründung angesehen werden kann.

Die Schulsozialarbeiter dokumentieren auch personenbezogene Daten über die Schüler, die den Beratungsanlass geben. Hierzu gehört u. a. das Geschlecht der Kinder, und es zeigt sich, dass mehr Jungen Anlass für Beratungen geben als Mädchen, wobei die Rela-

tionen zwischen den Geschlechtern über die Monate variieren. Im Jahresdurchschnitt aller Schulsozialarbeiter finden 56% der Kontakte in Bezug auf Jungen statt. Auffällig ist, dass bei männlichen Schulsozialarbeitern mit knapp 70% der Kontakte ein überdurchschnittlich hoher Anteil der Beratungen sich auf Jungen bezieht.

Ein weiteres wichtiges Datum ist der Beschäftigungsstand der Eltern, weil mit Arbeitslosigkeit oft soziale Problemlagen verbunden sind und daher über dieses Merkmal – ähnlich wie bei der Auswahl der teilnehmenden Schulen nach sozialräumlichen Daten – plausibel gemacht werden kann, dass die Unterstützung durch das Projekt die vorgestellte Zielgruppe tatsächlich erreicht.

Die stärkste Gruppe ist (noch) die derjenigen Kinder, bei denen zum Beschäftigungsstand der Eltern „unbekannt“ als Angabe gemacht wurde, gefolgt von der Gruppe der Arbeitslosen, die deutlich stärker ist als die der Beschäftigten.

Deutlicher wird das Bild beim Migrationshintergrund der Elternhäuser als zweitem wichtigem Indikator für den Bezug zur angestrebten Zielgruppe. Hier überwiegt durchgehend die Gruppe der Kinder aus Elternhäusern mit Migrationshintergrund.

Auch bei diesem Indikator zeigt sich ein ähnlicher Effekt wie beim Geschlecht: Im Jahresdurchschnitt finden 66% der Kontakte in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund statt; bei Schulsozialarbeitern, die selbst Migrationshintergrund haben, liegt der Wert mit 76% deutlich höher.

4.4.3 Gruppenangebote

Neben der Beratungstätigkeit ist die zweite zentrale Aufgabe der Schulsozialarbeiter, an den Schulen Gruppenangebote für Kinder und Eltern zu installieren. Im ersten Projektjahr wurden gut 240 Angebote mit ca. 5200 Teilnahmen realisiert.

In der Regel soll es sich dabei um Angebote von Dritten handeln, die durch die Schulsozialarbeiter vermittelt werden. Nur in Ausnahmen sollen die Angebote vom Schulsozialarbeiter selbst übernommen werden, weil Strukturen aufgebaut werden sollen, die mittelfristig von der Person des Schulsozialarbeiters unabhängig sind.

85% der Angebote wurden von Externen durchgeführt, 13% vom Schulsozialarbeiter selbst und in drei Fällen von beiden zusammen (1 Mal k. A.). Die Dichte der Angebote variiert sehr stark, sowohl was die absoluten Zahlen angeht (hier reicht die Bandbreite von einem bis zu 15 Angeboten pro Schule), als auch was die relativen Zahlen angeht: Pro Hundert Schüler werden minimal 1,4 Angebote dokumentiert (IGS) oder maximal 9,7 Angebote (FÖS).

Anhand der von den Schulsozialarbeitern vorgelegten Bedarfsdokumentation lassen sich Kompetenzen in 7 Feldern identifizieren, auf die sich die Angebote beziehen. Auffallend ist, wie deutlich die Schwerpunkte bei Sozialkompetenz und Lernförderung ausgebildet sind. Für den besonders starken Schwerpunkt im Feld Sozialkompetenz können zwei Erklärungen herangezogen werden. Zum einen stellt nach Berichten der Schulsozialarbeiter das Training mehr oder weniger elementarer Sozialkompetenz in vielen Fällen eine notwendige Voraussetzung dar, auf der erst anschließend Lernförderung aufbauen kann und ohne die weitergehende Förderangebote fruchtlos sind. Zum anderen liegt im Bereich Sozialkompetenz offenbar ein komparativer Vorteil der Schulsozialarbeit gegenüber der originären schulischen Arbeit, so dass hier die strukturellen und professionsspezifischen Stärken der Sozialarbeit in der Kooperation wirksam werden können.

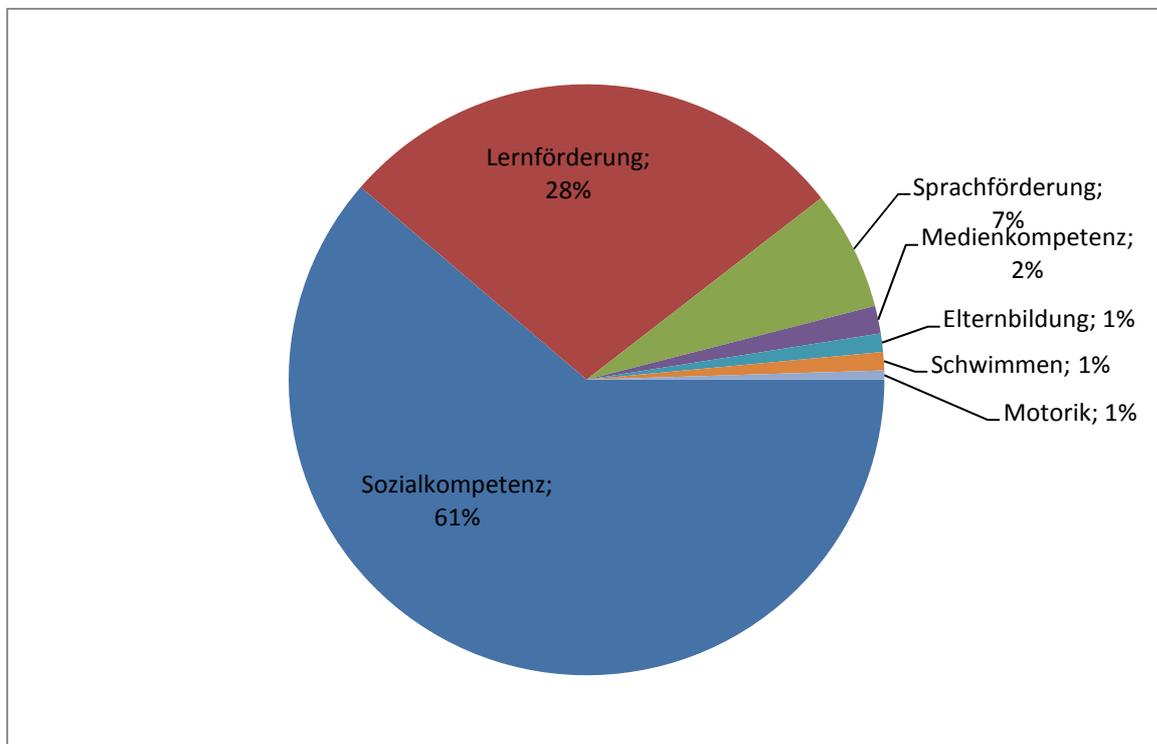


Abbildung 14: Kompetenzen, auf die sich Gruppenangebote beziehen

In den Kursen wird nach verschiedenen Methoden bei der Verfolgung der Lernziele vorgefahren. In drei Vierteln der Kurse werden die Lernziele unmittelbar trainiert (Schwimmen durch Schwimmtraining), in den übrigen mittelbar (Sozialkompetenz durch Theaterspiel). Hier zeigt sich eine methodische Vielfalt, in der Sport, Theater und Basteln/Werken als Ansätze mehrfach vertreten sind, die übrigen nur vereinzelt (Musik, Tiere, Kunst, Literatur/Erzählen, Experimente, Film, Kochen, Sonstige).

Auch hier hängen die Ergebnisse teils unmittelbar von den Schulsozialarbeitern ab. Mit einem höheren Lebensalter der Schulsozialarbeiter geht hochsignifikant eine geringere

Zahl an Gruppenangeboten einher ($r = -0.17$), derselbe Effekt ist bei allgemeiner Berufserfahrung zu beobachten ($r = -0.20$). Hilfreich scheint demgegenüber Berufserfahrung als (Schul-) Sozialarbeiter zu sein: Damit geht hochsignifikant eine höhere Zahl von Gruppenangeboten einher ($r = 0.31$), möglicherweise weil diesen Schulsozialarbeitern die Strukturen und Anbieter im Bereich der Gruppenangebote vertrauter sind. Ebenso liegt die Zahl der Gruppenangebote signifikant höher, wenn der Schulsozialarbeiter eine Fortbildung⁷ im Bereich Pädagogik absolviert hat ($r = 0.13$).

4.4.4 Schulische Erfolgsindikatoren

Mit dem hier beschriebenen Projekt sollen die schulischen Bildungschancen der betroffenen Kinder verbessert werden, und es wird damit die Erwartung verbunden, dass sich dies langfristig in den Bildungserfolgen der Kinder widerspiegelt. Um mögliche erste Effekte in dieser Richtung zu erfassen, wurden von den Schulen einige wenige Indikatoren für den schulischen Erfolg erfragt. Dies waren im Einzelnen:

- Schullaufbahnpfehlungen der Grundschulen,
- Anzahl der Schulausschlüsse,
- Anzahl der nicht versetzten Schüler,
- Anzahl der eingeleiteten Ordnungswidrigkeitsverfahren wegen Absentismus.

Am Ende des ersten Projektjahres zeigt sich ein uneinheitliches Bild, nicht zuletzt aufgrund einer eher dünnen Datenlage – mehrere Schulen konnten wegen verschiedener Ursachen die angefragten Daten nicht vollständig oder nicht rechtzeitig liefern.

Bei den Schullaufbahnpfehlungen der Grundschulen liegen von 14 Schulen Werte aus W1 und W2 vor. Bei 11 Schulen ist der prozentuale Anteil der Hauptschulempfehlungen von W1 zu W2 gesunken zu Gunsten des Anteils an Realschul- und Gymnasialempfehlungen. Ob dieses erfreuliche Ergebnis bereits ein erstes Anzeichen eines positiven Trends ist, lässt sich frühestens nach der dritten Erhebungswelle sagen. Demgegenüber ergeben die Veränderungen bei den weiteren Indikatoren bislang kein vergleichbar einheitliches Bild, das sich im Hinblick auf die Projektziele untersuchen ließe.

⁷ Zu den Fortbildungen der SchuSA vgl. S. 6.

5 ZUSAMMENFASSUNG UND EMPFEHLUNGEN

Am Ende des ersten Projektjahres zeigt sich auf den verschiedenen Ebenen ein sehr erfolgreicher Projektverlauf. Es ist gelungen, Schulsozialarbeit an den projektbeteiligten Schulen so zu etablieren, dass Schulleiter, Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter sie als in den schulischen Kontext integriert wahrnehmen.

Die Beratungsangebote der Schulsozialarbeiter werden von Schülern, Eltern und Lehrern genutzt, und sie gehen in Art und Umfang über das hinaus, was die Schulen aus eigenen Mitteln zu leisten imstande sind. Bei der Beratung von Lehrkräften zeigt sich eine Zurückhaltung der Lehrer, diese selbst in Anspruch zu nehmen, die im Verlauf des zweiten Projektjahres genauer beobachtet werden muss.

Die Installation von Gruppenangeboten hat an allen Projektschulen stattgefunden, wenn auch in sehr unterschiedlichem Umfang. Die Gruppenangebote werden von den Kindern überwiegend gut angenommen, teils auch von Eltern. Sie zeigen in der thematischen Ausrichtung eine im Rahmen dieses Projektes sinnvolle Schwerpunktsetzung in den Bereichen Sozialkompetenz und Lernförderung.

Bei den durch die Beratung erreichten Schülern handelt es sich offenbar zu einem großen Anteil um die angestrebte Klientel, so dass davon ausgegangen werden kann, dass hier das Projekt weitgehend die geplante Zielgruppe erreicht. Bei den Gruppenangeboten war aus methodischen Gründen eine Fokussierung auf BuT-berechtigte Kinder ausgeschlossen worden, nicht zuletzt, um die Kinder nicht auf diesem Wege (erneut) zu stigmatisieren: Aufgrund der Bildungs- und Sozialindikatoren, die der Auswahl der Schulen zugrunde lagen, kann auch hier von einer hohen Passung ausgegangen werden.

Es bleibt zu prüfen, inwieweit die positiven Effekte in den schulischen Erfolgen, die sich am Ende des ersten Jahres an den Grundschulen zeigen, sich verstetigen und auf Wirkungen des Projektes zurückführen lassen.

Die Lehrer fühlen sich entlastet und geben an, von der Kooperation und dem fachlichen Austausch mit einer anderen Profession zu profitieren. Das scheint umso mehr zu gelten, je mehr Berufserfahrung und je mehr eigene Ideen die Schulsozialarbeiter mitbringen. Als wesentliches Kriterium für die Zufriedenheit der Lehrkräfte wie der Schulleiter zeigt sich zudem die Erreichbarkeit der Schulsozialarbeiter.

Die grundsätzlichen Bedenken gegen die Arbeitsstrukturen des KSD allgemein und dieses Projektes im Einzelnen konnten weitgehend ausgeräumt werden, teils durch individuelle Kommunikation, teils durch Nachsteuern im Sinne einer Lockerung in den Projektstrukt-

ren. Auch wenn von Seiten der schulischen Akteure angegeben wird, Schulsozialarbeit sei Teil des schulischen Alltags, gibt es doch auch Indizien dafür, dass ihre strukturelle Einbindung noch nicht vollständig erreicht ist. Das zeigt sich etwa an der Zurückhaltung der Lehrkräfte bei der Wahrnehmung von Beratungsterminen des Schulsozialarbeiters oder bei der geringen Anzahl an Schulen, an denen die AG Schulsozialarbeit als regelmäßiges Gremium etabliert ist.

Von daher muss weiterhin das Projektziel verfolgt werden, dass Schulsozialarbeit ihren spezifischen Beitrag zu einer langfristigen Verbesserung der schulischen Situation bewirkt und sich nicht in kurzfristig angelegter Entlastung der Lehrkräfte erschöpft. Hier hat sich die klare Strukturvorgabe des Projektes zwar einerseits als konfliktträchtig erwiesen, andererseits ist sie überaus hilfreich gewesen, die langfristige Orientierung des Projektes vor der kurzfristigen Vereinnahmung durch die Erfordernisse des schulischen Tagesgeschäftes zu schützen. Das sollte auch einschließen, dass die AG Schulsozialarbeit an den teilnehmenden Schulen verbindlich installiert wird, statt zum Tagesordnungspunkt auf schulischen Dienstbesprechungen herabgestuft zu werden.

Für weitere Projektdurchgänge mit neuen Teilnehmern sollten die Erfahrungen dieses Projektes in der Weise genutzt werden, dass die Vorteile der klaren Strukturvorgaben im Hinblick auf langfristige Optimierung schon vor Projektbeginn auch den schulischen Akteuren mehr bewusst gemacht werden. Im Gegenzug sollten die natürlicherweise auftretenden Erwartungen auf kurzfristige Entlastung im Alltagsgeschäft von Anfang an eingedämmt werden. Für die Rekrutierung weiterer Schulsozialarbeiter sollte berücksichtigt werden, dass von personalen Eigenschaften eine Steuerungswirkung zumindest auf die Nachfrage der Beratungsangebote ausgeht: In diesem Sinne wären mehr männliche und mehr Schulsozialarbeiter mit Migrationshintergrund wünschenswert.