

Evaluation Kommunale Schulsozialarbeit in der Stadt Rheine

Nils Pagels, Andrea Gabler

Göttingen, 12.01.2023

Inhalt

1. Einleitung.....	4
2. Untersuchungsdesign.....	6
3. Schulsozialarbeit in Rheine – Strukturen und Zusatzressourcen	9
3.1. Struktur Schulsozialarbeit an den beteiligten Schulen.....	9
3.2. Verwendung der zusätzlichen Ressourcen.....	10
4. Beobachtete Wirkungen.....	14
4.1. Output durch mehr Schulsozialarbeit	14
4.2. Output durch „Aufholen nach Corona“-Mittel.....	16
4.3. Zufriedenheit der Klassenlehrkräfte.....	17
4.4. Outcome-Wirkungen durch mehr Schulsozialarbeit	19
4.5. Outcome-Wirkungen durch „Aufholen nach Corona“-Mittel	24
4.6. Einschätzungen der Klassenlehrkräfte	27
5. Implementation.....	29
6. Schlussfolgerungen und Empfehlungen.....	33
Literatur.....	37

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über Zahl der interviewten Personen an den drei Schulen	7
Tabelle 2: Anzahl Klassen und befragte Klassenlehrkräfte an den Schulen.....	8
Tabelle 3: Bisherige Struktur der Schulsozialarbeit an den drei Schulen	9
Tabelle 4: Aktuelle Struktur der Schulsozialarbeit an den drei Schulen mit zusätzlichen Mitteln	10
Tabelle 5: Präventionsaktivitäten der Schulen nach Jahrgang	13
Tabelle 6: Einschätzung der Klassenlehrkräfte zur Kooperation mit der Schulsozialarbeit (Mittelwerte)	13
Tabelle 7: Zufriedenheit der Klassenlehrkräfte mit unterschiedlichen Angeboten der Schulsozialarbeit (Mittelwerte)	18
Tabelle 8: Zufriedenheit der Klassenlehrkräfte mit der Unterstützung durch Schulsozialarbeit (Mittelwerte)	19
Tabelle 9: Kennzahlen zu den drei Schulen und Berechnungen nach zwei Modellen.....	36

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Abdeckung der Arbeitsbereiche von Schulsozialarbeit mit zusätzlichen Ressourcen ...	12
Abbildung 2: Zufriedenheit der Klassenlehrkräfte mit verschiedenen Aspekten von Schulsozialarbeit (Mittelwerte)	18
Abbildung 3: Zustimmung der Klassenlehrkräfte an den drei Schulen zu Aussagen bezüglich Wirksamkeit der Präventionsaktivitäten. (Mittelwerte)	27
Abbildung 4: Einschätzung der Klassenlehrkräfte an den drei Schulen zu den Ressourcen der Schulsozialarbeit (Mittelwerte)	28

1. Einleitung

Die Stadt Rheine hat zum 1. Februar 2021 die Koordinierungsstelle „Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit“ eingerichtet. Hierfür sollte – und wurde – eine Bestandsaufnahme der bereits bestehenden Maßnahmen erstellt werden, um in einem partizipativen Prozess Ziele und Maßnahmen zur Weiterentwicklung zusätzlicher Förder- und Unterstützungsmaßnahmen zu identifizieren und ein Handlungskonzept zu entwickeln.¹

Als Ergebnis der Bestandsaufnahme wurden drei Handlungsziele formuliert, um die Arbeit an drei weiterführenden Schulen (Alexander-von-Humboldt-Schule, Euregio Gesamtschule und Nelson-Mandela-Schule) zu fördern und ein Gesamtkonzept Schulsozialarbeit für die Stadt Rheine zu entwickeln. Das erste Handlungsziel ist die Ausweitung der Schulsozialarbeit (personell und finanziell), das zweite soll der Unterstützung der Lernförderung über ein Pilotprojekt „Lernen in Gemeinschaft“ für die Klassen 5 und 6 dienen und das dritte Handlungsziel bezieht sich auf die Arbeit der Koordinierungsstelle (vgl. Beschlussvorlage Nr. 569/21 für den Schulausschuss am 10.11.2021).

Im Rahmen des Handlungsziels 1 konnte zunächst festgehalten werden, dass bei Personal, das aus Mitteln aus der Förderrichtlinie des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) finanziert wird, der Schwerpunkt nicht mehr ausschließlich auf der Lotsenfunktion für Bildungs- und Teilhabeleistungen liegen darf (sog. BuT-Lotsen), sondern im Rahmen von Schulsozialarbeit an den weiterführenden Schulen genutzt werden kann. Dies hat zu einer Ausweitung von Schulsozialarbeitskapazitäten an den drei genannten Schulen ab dem 1.1.2022 geführt. Außerdem wurden den Schulen aus dem Förderprogramm „Aufholen nach Corona – Fördersäule II Schulsozialarbeit“ für das Jahr 2021 55.000 € und für das Jahr 2022 147.000 € zur Verfügung gestellt.

Als Teil der Aufgaben der Koordinierungsstelle wurde außerdem festgehalten, eine Evaluation zu beauftragen, die die Wirkungen der zusätzlichen Ressourcen im Bereich Schulsozialarbeit identifizieren sollte.

Mit dieser Evaluation wurde Anfang Mai 2022 die Zoom – Sozialforschung und Beratung GmbH in Göttingen beauftragt. Diese legt hiermit die Ergebnisse vor. Die Evaluation zielt darauf ab, Umsetzungspraxis und Umsetzungserfahrungen mit der verstärkten Schulsozialarbeit und dem Einsatz der „Aufholen nach Corona“-Mittel zu beleuchten und erste Erkenntnisse über mögliche Effekte zu gewinnen.

Im vorliegenden Bericht wird zunächst auf das Konzept und die Durchführung der Evaluation eingegangen (Kapitel 2). In Kapitel 3 werden dann, ausgehend von den bisherigen Strukturen der Schulsozialarbeit an den drei Schulen die Neuerungen durch die zusätzliche Ressourcen dargestellt. In Kapitel 4 werden die sich daraus ergebenden beobachteten Wirkungen beschrieben. In Kapitel 5 werden einige Aspekte der Implementation angesprochen, d.h. die Art und Weise der Umsetzungspraxis und der bisherigen Erfahrungen damit analysiert. Einbezogen wird hier auch die Arbeit der Koordinierungsstelle. Abschließend werden Schlussfolgerungen aus den Befunden gezogen (Kapitel 6).

¹ Vgl. http://www.rheine-buergerinfo.de/vo0050.asp?__kvonr=9144 und http://www.rheine-buergerinfo.de/vo0050.asp?__kvonr=9755

Wir bedanken uns herzlich bei allen, die bereit waren, über ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen Auskunft zu geben sowie bei allen Personen an den Schulen und außerhalb, die die Befragungen organisatorisch ermöglicht haben.

2. Untersuchungsdesign

Die Evaluation musste in einem engen Zeitfenster durchgeführt werden. Der Auftrag wurde im Mai 2022 vergeben und als Ziel wurde vorgegeben, erste Ergebnisse in einer Schulausschusssitzung der Stadt Rheine im November 2022 zu präsentieren. Deshalb musste ein adäquates Untersuchungsdesign konzipiert werden, dass diesem Zeitplan gerecht wird. Letztlich haben sich die Beteiligten darauf verständigt, alle Erhebungen im September 2022 durchzuführen, damit für die politischen Beratungen im November 2022 Auswertungen vorliegen.

Die Evaluation war als qualitative Studie angelegt. Ziel war es, die Wirkung von zusätzlich in das System der Schulsozialarbeit hineingeflossenen Mitteln (Umwandlung von But-Lots*innen in Schulsozialarbeitsstellen und „Aufholen nach Corona“-Mittel) an den drei Schulen beschreiben zu können. Darüber hinaus sollten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob die aktuelle Aufstellung der Schulsozialarbeit (verfügbare Ressourcen, Allokation der Mittel an den Schulen und inhaltliche Aufstellung) verbessert werden kann. Eine Evaluation von Schulsozialarbeit kann im Prinzip kaum und bei einem eingeschränkten Erhebungsrahmen wie diesem in keinem Fall eine explizite Wirkungsmessung vornehmen. Diese ist bei Schulsozialarbeit ohnehin kaum möglich, da die Wirkung der Intervention Schulsozialarbeit auf das Individuum (Schüler*in) von so vielen individuellen Variablen abhängt (persönliches Umfeld, Veränderungen in diesem, individuelle Ressourcen der Schüler*innen, Ressourcen im persönlichen Umfeld, individuelle Beziehung zu Lehrkräften, aktuelle Ereignisse usw.), dass eine Wirkung selten isoliert werden kann. Eine lupenreine Wirkungsmessung müsste überdies eine Kontrollgruppe konzipieren, um nachweisen zu können, ob eingetretene Effekte auch ohne Intervention erfolgt wären. Dies ist schon grundsätzlich schwierig, in diesem Fall aber unmöglich. Deshalb wird in dieser Untersuchung eine Wirkungsanalyse dadurch erreicht, dass Wirkungen durch die Erhebungen plausibilisiert werden. Das bedeutet, dass durch konkrete Beispiele aus dem Praxiskontext die Wirkungsdimensionen beschrieben werden und durch den Einbezug der Perspektiven verschiedener schulischer Akteur*innen auf ihre Plausibilität überprüft werden.

Die Schulauswahl wurde von Seiten der Stadt Rheine vorgegeben, es handelte sich um die Schulen, an denen die Mittel aus der Förderrichtlinie „Aufholen nach Corona“ in Rheine eingesetzt wurden:

- die Alexander-von-Humboldt-Schule in Rheine-Mesum,
- die Euregioschule Gesamtschule und
- die Nelson-Mandela-Schule.

Die Erhebungen umfassten an den Schulen leitfadengestützte Interviews mit

- Schulsozialarbeiter*innen,
- Schüler*innen, die im Kontakt mit der Schulsozialarbeit waren/sind,
- Eltern, die wegen ihrer Kinder in Kontakt mit der Schulsozialarbeit waren/sind,
- und den Schulleitungen

sowie eine schriftliche Online-Befragung der Klassenlehrkräfte.

Dazu kam ein leitfadengestütztes Interview mit der Koordinierungsstelle. Alle Interviews wurden persönlich vor Ort durchgeführt, lediglich das Interview mit der Koordinierungsstelle wurde per Videokonferenz geführt.

Um zunächst einen Überblick über die Aktivitäten an allen Schulen und der Arbeit der Koordinierungsstelle zu erhalten, wurde das Interview mit der Stelleninhaberin als erstes geführt. An den Schulen selbst hatten die Interviews mit der Schulsozialarbeit die Aufgabe, einen genauen Überblick über die Aktivitäten der Schulsozialarbeit und die Veränderungen durch die zusätzlichen Ressourcen aus der Umwandlung der BuT-Lots*innen und der „Aufholen nach Corona“-Mittel zu erhalten und die eigene Einschätzung zu erfragen, welche Wirkungen durch die zusätzlichen Ressourcen zu beobachten sind. Hier wurde immer nach konkreten Beispielen und nach plausiblen Begründungen gefragt, warum die geschilderten Wirkungsbeispiele etwas mit den zusätzlichen Ressourcen zu tun haben. Die Interviews mit der Schulsozialarbeit dauerten im Schnitt 78 Minuten.

Durch die Interviews mit den Schulleitungen kam die erste weitere Perspektive hinzu, die viel sowohl zu schulspezifischen Planungs- als auch Umsetzungsprozessen sagen kann und einen anderen Blick auf wahrgenommene Wirkungen hat. Dieser konnte in der Auswertung mit der Perspektive der Schulsozialarbeit kontrastiert werden. Diese Interviews dauerten durchschnittlich 53 Minuten.

In den Interviews mit Schüler*innen und Eltern wurden zwei weitere Perspektiven hinzu gezogen, um aus der Nutzer*innenperspektive zu prüfen, welche Hinweise sich auf die Wirkung von Schulsozialarbeit ergeben. Hierbei ging es nicht um Repräsentativität sondern um exemplarische Beobachtungen.

Der Zugang zu Schüler*innen und Eltern erfolgte über die Schulsozialarbeit, weil diese beide Zielgruppen zunächst fragen musste, ob sie mit einer Befragung einverstanden wären. Die Kontaktdaten hätten aus Datenschutzgründen nicht an die Evaluation weiter geleitet werden können. Damit die Jugendlichen befragt werden konnten, mussten ihre Eltern Einverständniserklärungen unterschreiben.

Alle leitfadengestützten Interviews mit schulischen Akteur*innen wurden in Räumen durchgeführt, die die Schulen bei sich zur Verfügung stellten. Nicht alle geplanten Interviews mit Schüler*innen und Eltern konnten realisiert werden, da es spontane Ausfälle gab oder Schüler*innen die nötige schriftliche Einverständniserklärung der Eltern nicht mitbrachten. Insgesamt befragt wurden pro Schule zwischen fünf und 12 Personen. Geplant waren pro Schule je ein Interview mit der Schulleitung, der Schulsozialarbeit und jeweils drei Interviews mit Schüler*innen und Eltern. Die folgende Tabelle schlüsselt dies genauer auf.

Tabelle 1: Übersicht über Zahl der interviewten Personen an den drei Schulen

	Alexander-von-Humboldt-Schule	Euregio Gesamtschule	Nelson-Mandela-Schule
Schulleitung	2	1	2
Schulsozialarbeit	2	2	4
Schüler*innen	5	1	3
Eltern	1	1	3
Lehrkräfte	16	11	15

Quelle: Eigene Auszählung

Es wurden insgesamt 9 Jugendliche im Alter zwischen 13 und 17 Jahren aus den Klassenstufen 8 bis 10 interviewt. In den Interviews wurden die Jugendlichen nach ihren Erfahrungen mit der Schule nach Art und Inhalt ihrer Kontakte und nach Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit gefragt, danach, in welcher Form dies für sie hilfreich gewesen ist und was sie sich an Schulsozialarbeit anders wünschen würden.

Die befragten Eltern hatten in drei Fällen zwei Kinder, in zwei Fällen ein Kind und konnten somit insgesamt über Erfahrungen in acht Kontexten berichten.

Alle Gespräche wurden aufgezeichnet, protokolliert und anonymisiert ausgewertet.

Last but not least wurde die Perspektive der Klassenlehrkräfte einbezogen. Hierfür wurde eine Online-Befragung durchgeführt. Über die Schulleitungen wurden den Klassenlehrkräften individuelle Zugangscodes zugestellt, mit denen sie sich in die Befragung einloggen konnten. Da Klassenlehrkräfte erfahrungsgemäß in der Regel nicht wissen, aus welchen Fördertöpfen welche Angebote der Schulsozialarbeit finanziert werden, wurde die Befragung so angelegt, dass allgemein Einschätzungen zum aktuellen Umsetzungsstand der Schulsozialarbeit und zur Zufriedenheit mit den Angeboten und der Kommunikation miteinander erfragt wurden. Abschließend wurde um eine Einschätzung gebeten, ob die Ressourcen für die Schulsozialarbeit ausreichend sind und was befürchtet werden müsste, sollten die Ressourcen nicht weiter zur Verfügung stehen.

In der folgenden Tabelle kann die Beteiligung an der Befragung nachvollzogen werden.

Tabelle 2: Anzahl Klassen und befragte Klassenlehrkräfte an den Schulen

	Schule 1	Schule 2	Schule 3
Anzahl Klassen	18	30	18
Befragte Lehrkräfte	16	11	15

Quelle: Online-Befragung Klassenlehrkräfte und Daten der Stadt Rheine

An zwei von drei Schulen war der Rücklauf sehr erfreulich. Bis auf einen Fall kann davon ausgegangen werden, dass pro Klasse nur eine Klassenlehrkraft an der Befragung teilgenommen hat. Lediglich für einen Jahrgang gibt es an einer Schule vier Fragebögen bei drei Klassen. Die Beteiligung an Schule-2 ließ leider zu wünschen übrig, nur 11 Lehrkräfte bei 30 Klassen beteiligten sich.

Die Angaben aus den unterschiedlichen Erhebungen wurden miteinander kontrastiert und bilden die Grundlage der nachfolgenden beiden Kapitel zu den Strukturen der Schulsozialarbeit in Rheine sowie zu den durch die zusätzlichen Ressourcen entstandenen Effekte.

3. Schulsozialarbeit in Rheine – Strukturen und Zusatzressourcen

3.1. Struktur Schulsozialarbeit an den beteiligten Schulen

Die Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit der Stadt Rheine hat im Jahr 2021 die Ergebnisse einer eigenen Bestandserhebung zur Schulsozialarbeit an den drei beteiligten Schulen vorgestellt. An allen drei Schulen gibt es seit vielen Jahren Schulsozialarbeit, die entweder aus geöffneten Lehrer*innenstellen oder kapitalisierten Stellen „Geld oder Stelle“ finanziert wurden. Hinzu kamen schulübergreifend die sogenannten BuT-Lots*innen, die zur Beantragung von BuT-Leistungen beraten sollten.

Der folgenden Tabelle ist zu entnehmen, wie die Versorgung mit Schulsozialarbeiter*innen im Jahr 2021 an den drei Schulen aussah.

Tabelle 3: Bisherige Struktur der Schulsozialarbeit an den drei Schulen

	Stellenanteile Schulsozialarbeit	Bisherige Personenzahl Schulsozialarbeit	Bisherige Finanzierungsquellen
Alexander-von-Humboldt-Schule	1,5 Stellen	2 Personen	Aus 1,5 umgewandelten Lehrkraftstellen
Euregio Gesamtschule	1,6 Stellen	2 Personen	Eine umgewandelte Lehrkraftstelle und 24 Stunden aus umgewandelter „Geld statt Stelle“-Stelle
Nelson-Mandela-Schule	2 Stellen	3 Personen	Eine umgewandelte Lehrkraftstelle und eine umgewandelte „Geld statt Stelle“-Stelle

Quellen: Stadt Rheine: Auswertung Bestands- und Bedarfsermittlung (<http://www.rheine-buergerinfo.de/getfile.asp?id=169284&type=do>); Interview mit Koordinierungsstelle

Allgemein – und das wurde auch an den Schulen deutlich – stellt schon die Finanzierung von Schulsozialarbeit ein komplexes Gefüge dar, das Gegenstand von vielen Diskussionen ist.²

Mit dem Runderlass vom 21.9.2021 wurde die Richtlinie über die Förderung von Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen³ veröffentlicht, die regelt, dass aus Landesmitteln zusätzliche Schulsozialarbeit finanziert wird, wobei deren Umfang für die 53 Kreise und kreisfreien Städte anhand von Sozialindikatoren bestimmt wurde. Im Gegenzug wurde jedoch die Förderung der sog. BuT-Lots*innen eingestellt, die vorher durch das Land finanziert wurden. Die Richtlinie gibt vor, dass Finanzierungen zunächst vom 1.1.2022 bis zum 31.7.2023 bewilligt werden können. Grundsätzlich ist aber eine Weiterfinanzierung geregelt, Folgeanträge müssen bis zum 30.4.2023 gestellt werden. Hieraus haben alle drei Schulen jeweils eine zusätzliche Stelle erhalten.

Zusätzlich hat die Bundesregierung im Rahmen des Aktionsprogramms „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ bundesweit 2 Milliarden Euro für zwei verschiedenen Förderstränge (Abbau von Lernrückständen und Förderung frühkindlicher Bildung, für Freizeit-, Ferien- und Sportaktivitäten sowie für die Begleitung von Kindern und Jugendlichen im Alltag und in der Schule)⁴ zur Verfügung

² Vgl. Wissenschaftlicher Dienst des Bundestages 2019.

³ Vgl. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 22.09.2021 - 524-6.08.01-162765

⁴ Vgl. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/programm-aufholen-nach-corona-1897750>

gestellt, die über die Länder verteilt werden. Diese Mittel stehen allerdings nur für die Jahre 2021 und 2022 zur Verfügung.

Für die drei Schulen standen aus diesen Mitteln im Jahr 2021 55.000 € und im Jahr 2022 147.000 € zur Verfügung, von denen 50 % der Euregio Gesamtschule und jeweils 25 % der Alexander-von-Humboldt Schule und der Nelson-Mandela-Schule zugewiesen wurden.

Aus diesen Mitteln konnten sowohl Personalkapazitäten aufgestockt als auch Sachmittel für Angebote im Rahmen der Schulsozialarbeit finanziert werden. Damit stellt sich im Jahr 2022 die Versorgung mit Schulsozialarbeit wie folgt dar:

Tabelle 4: Aktuelle Struktur der Schulsozialarbeit an den drei Schulen mit zusätzlichen Mitteln

	Stellenanteile Schulsozialarbeit	Personenzahl Schulsozialarbeit	Aufholen nach Corona-Mittel
Alexander-von-Humboldt-Schule	2,5 Stellen	4 Personen	36.750 €
Euregio Gesamtschule	2,6 Stellen	3 Personen	73.500 €
Nelson-Mandela-Schule	3 Stellen (3 VZÄ, 1 ganze und vier halbe Stellen)	5 Personen	36.750 €

Quellen: Interview mit Koordinierungsstelle; Interviews mit Schulsozialarbeit

An allen drei Schulen gibt es jeweils eine Schulsozialarbeiterin, die schon sehr lange an dieser Schule tätig ist, genauso gibt es jeweils eine zweite Person, die schon einige Jahre dort tätig ist. Hinzu gekommen sind neue Kolleg*innen, die über die Förderrichtlinie des Landes zur Umwandlung der BuT-Lots*innen finanziert werden.

3.2. Verwendung der zusätzlichen Ressourcen

Durch die zusätzlich verfügbaren Personalmittel für Schulsozialarbeiter*innen konnte die bestehende Schulsozialarbeit an den drei Schulen ausgebaut werden. Die Schulen sind damit unterschiedlich umgegangen.

An Schule 1⁵ werden Beratungen grundsätzlich von allen Schulsozialarbeiter*innen durchgeführt. Die Schüler*innen selbst sollen entscheiden, zu wem sie gehen möchten. Damit wurden mit den zusätzlichen Personalressourcen auch die Beratungsressourcen ausgebaut. Da die beiden schon länger an der Schule tätigen Schulsozialarbeiter*innen aber aktuell bei den Schüler*innen noch deutlich bekannter sind, wenden sich diese in der Regel an diese bekannteren Personen. Daher wurden die neuen Mitarbeiter*innen stärker in Präventionsaktivitäten im fünften Schuljahrgang und für den Ausbau der Kooperation mit vier Grundschulen eingesetzt.

An Schule 2 wurden durch die Erweiterung des Teams die Verantwortlichkeiten für unterschiedliche Aktivitäten neu aufgeteilt. Zwei Personen teilen sich die Zuständigkeit für unterschiedliche Schuljahrgänge, eine Person ist für die Jahrgänge fünf bis sieben zuständig, die andere für die Jahrgänge acht

⁵ Ab diesem Punkt im Bericht werden die Schulen nicht mehr mit Namen angegeben. Dies wird nicht zu einer völligen Anonymität führen, aber hilft den Fokus stärker auf den Inhalt der Veränderungen zu legen als auf den Vergleich zwischen den Schulen.

bis zehn. Die dritte Person koordiniert hingegen die Durchführung externer Angebote. Alle drei führen Beratungen durch, die beiden für bestimmte Jahrgänge zuständigen Mitarbeiter*innen vorrangig in diesen, die dritte Person übernimmt Beratungen in allen Jahrgängen. Abweichungen sind möglich, wenn z.B. Mädchen lieber von einer Frau beraten werden wollen oder Jungen von einem Mann.

An Schule 3 wurden ebenfalls die Zuständigkeiten nach Eintritt der neuen Schulsozialarbeiter*innen neu verteilt. Zum einen wurde eine Zuständigkeit nach Jahrgängen, zum anderen für spezifische Aufgaben (SaM-Ausbildung⁶, Ankerplatz und Schulabsentismus) festgelegt.

Durch den Einsatz der Sachmittel „Aufholen nach Corona“ wurde ebenfalls unterschiedliche Ansätze verfolgt. In Schule 1 wurden bis zum Zeitpunkt des Interviews⁷ verschiedene Dinge finanziert. Zunächst wurden Spielmaterialien angeschafft, die vorher nicht ausreichend oder nur in schlechtem Zustand vorhanden waren. Außerdem wurden externe Projekte wie z.B. ein Kunstprojekt in der Natur finanziert. Als drittes wurden Aktivitäten finanziert, die den sozialen Zusammenhalt an der Schule fördern sollten. Dies konnte mal ein Eiswagen für die Schülerschaft sein, aber genauso ein Ausflug für die gesamte Schule.

An Schule 2 wurde Geld in ein Deeskalationstraining und ein intensiveres Klassentraining investiert. Darüber hinaus wurden ebenfalls Präventionsmaterialien finanziert. Außerdem wurde das Geld genutzt, um einige Stunden bei einer Mitarbeiter*in aufzustocken.

In Schule 3 wurde zunächst ein Frühstücksangebot ins Leben gerufen, das es den Schüler*innen ermöglicht, vor der ersten Stunde ein gemeinsames Frühstück einzunehmen. Dieses wird von externen sozialpädagogischen Fachkräften begleitet. Außerdem wurde noch ein weiteres externes Angebot, das ansonsten nur vereinzelt eingesetzt wurde, flächendeckend für den gesamten achten Jahrgang ermöglicht.

Alle drei Schulen berichteten übereinstimmend davon, dass es nicht einfach war, die gewünschte externen Angebote tatsächlich zu erhalten, weil plötzlich alle Schulen in Deutschland die Möglichkeit hatten, die „Aufholen nach Corona“-Mittel zu nutzen und dadurch die beliebtesten Anbieter*innen schnell ausgebucht waren und es für manche Schulen Absagen „hagelte“ (Schulleitung). Nichtsdestotrotz waren alle Schulen mit dem Einsatz der Ressourcen zufrieden.

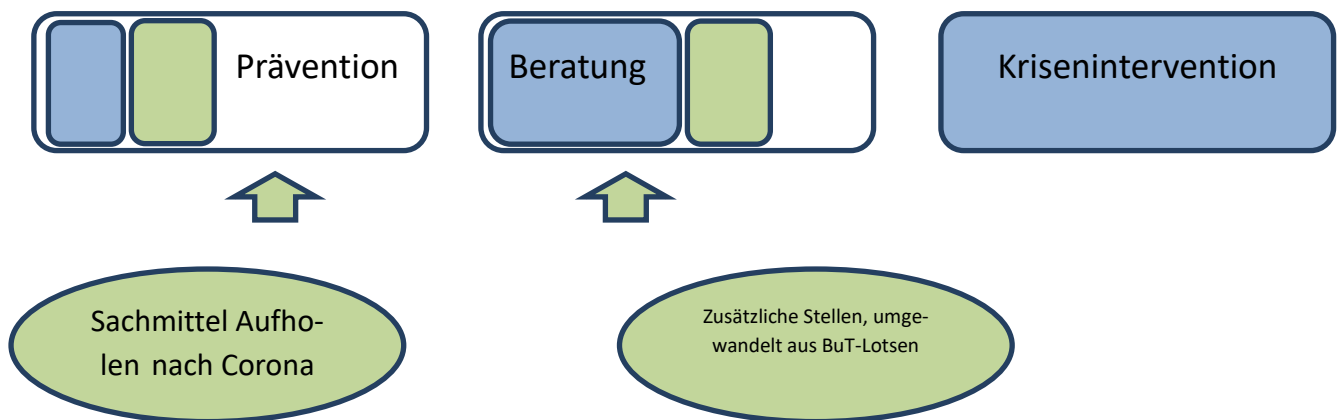
Wenn man sich die drei traditionellen Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit (Prävention, Beratung und Krisenintervention) anschaut, kann festgestellt werden, dass alle drei Schulen diese Bereiche auch schon vor der Verfügbarkeit der zusätzlichen Personal- und Sachmittelressourcen bedient haben. Die Krisenintervention wird dabei von der Schulsozialarbeit immer sichergestellt. Im Zweifelsfall würden andere Tätigkeiten hintenangestellt, um sicher zu stellen, dass in wirklichen Krisen die Schüler*innen und deren Familien die notwendige Hilfe erhalten. Deshalb hat sich in diesem Bereich durch die verfügbaren zusätzlichen Mittel am wenigsten hinsichtlich der Aufstellung der Schulsozialarbeit geändert. Anders ist es in den Bereichen Prävention und Beratung, hier konnte ein zusätzliches Angebot geschaffen werden.

⁶ SaM steht für Schüler*innen als Multiplikator*innen.

⁷ Die verfügbaren Mittel standen noch bis zum Ende des Jahres 2022 zur Verfügung.

Grafisch kann dies wie folgt dargestellt werden:

Abbildung 1: Abdeckung der Arbeitsbereiche von Schulsozialarbeit mit zusätzlichen Ressourcen



Quelle: Eigene Darstellung

Die Größe der einzelnen Kästchen (grün und blau) steht nicht für eine maßstabsgetreue Abbildung des Angebots im Vergleich zur Nachfrage, soll aber symbolisieren, dass die Krisenintervention in der Regel immer abgedeckt war und ist; zumindest wird versucht so viel zu machen, wie geht Dies war ohne die zusätzlichen Mittel so und daran hat sich durch die zusätzlichen Mittel nicht allzu viel geändert. Die größten Lücken bestanden im Bereich Prävention, hier gibt es den größten Bedarf an zusätzlichen Aktivitäten. Durch die neu hinzugekommenen Ressourcen konnte die Situation verbessert werden, es führte aber noch nicht dazu, dass aller Bedarf gedeckt worden wäre. Im Aufgabenfeld Beratung war die vorherige Bedarfsdeckung schon größer als im Bereich Prävention, aber ebenfalls nicht so, dass jeglicher Bedarf abgedeckt werden konnte. Gerade bei Beratung ist es aber insgesamt schwer zu bestimmen, wie groß ein Bedarf ist. Einen theoretischen Bedarf könnte man bei allen Schüler*innen annehmen, die Probleme haben, die sie aktuell nicht alleine lösen können. Es ist aber eher unwahrscheinlich, dass alle diese Schüler*innen wirklich die Schulsozialarbeit aufsuchen würden. Manche suchen sich lieber andere vertraute Personen, um über ihre Probleme zu sprechen, andere können prinzipiell nicht gut über ihre Probleme sprechen. Der tatsächliche Bedarf liegt dementsprechend immer irgendwo zwischen dem theoretischen Bedarf und dem sogenannten realisierten Bedarf. Dies sind die in Anspruch genommenen Beratungen.

Inklusive der neu hinzu gekommenen Ressourcen haben alle Schulen ein festes Programm an Präventionsaktivitäten, das durch die zusätzlichen Mittel ergänzt werden konnte. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die aktuell umgesetzten Aktivitäten.

Tabelle 5: Präventionsaktivitäten der Schulen nach Jahrgang

	Schule 1	Schule 2	Schule 3
Klasse 5	Soziales Lernen (Lions Quest)	Sozialkompetenztraining	Kennenlertage, Sozialkompetenztraining, Projekt „Handy und Co“
Klasse 6	Thema Cybermobbing	Medienkompetenztraining	Sozialkompetenztraining („Zeit für uns“-Stunde), Projekt Sexualität, Projekt „Glück“
Klasse 7	Thema Drogen/Süchte	Thema Drogen/Süchte	Persönlichkeitsbildung; Drogenprävention
Klasse 8	Thema „Liebesleben“, SaM—Ausbildung	Thema „Liebesleben“, SaM—Ausbildung	SaM-Ausbildung, Projekt „Liebesleben“, Coolness-training
Klasse 9	Thema Finanzkompetenzen und Suchtprävention	SaM-Betreuung	SaM-Betreuung
Klasse 10	Crash Kurs NRW (Verkehrsunfallprävention)	Crash Kurs NRW (Verkehrsunfallprävention)	SaM-Betreuung

Quellen: Interviews mit Schulleitungen, Interviews mit Schulsozialarbeit

Mit der aktuellen Aufstellung kommt es zu einer sehr guten Kooperation zwischen den Klassenlehrkräften und der Schulsozialarbeit, so die Meinung der befragten Klassenlehrkräfte, die zu folgenden Aussagen benennen sollten, wie sehr sie ihnen zustimmen.

Tabelle 6: Einschätzung der Klassenlehrkräfte zur Kooperation mit der Schulsozialarbeit (Mittelwerte)

	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Gesamt
Die Kooperation zwischen den Schulsozialarbeiter*innen und mir als Klassenlehrkraft funktioniert gut	1,19	1,55	1,07	1,24
Absprachen über Arbeitsabläufe treffen wir zu meiner Zufriedenheit	1,38	1,73	1,24	1,43

Quelle: Online-Erhebung Klassenlehrkräfte (1 = stimmt, 2 = stimmt eher, 3 = stimmt eher nicht, 4 = stimmt nicht)

Zu dieser Kooperation gehören neben den Abstimmungen zu einzelnen Schüler*innen und zur Kooperation in Präventionsprojekten auch die Teilnahme an Klassenkonferenzen und Elterngesprächen. Allerdings nehmen die Schulsozialarbeiter*innen nach Auskunft der Klassenlehrkräfte nur an einer Schule auch regelmäßig an Klassenkonferenzen teil, in zwei Schulen geben nur ca. ein Viertel der Klassenlehrkräfte an, dass dies der Fall ist. Die Teilnahme an Elterngesprächen erfolgt regelhafter. In einer Schule geben dies 87,5 % der Lehrkräfte an, in einer anderen zwei Drittel und in der dritten etwas über 50 Prozent. Die Zufriedenheit seitens der Lehrkräfte, wenn die Schulsozialarbeit teilnimmt, ist hoch. Die Schulsozialarbeit ist hierzu nicht per Fragebogen befragt worden, so dass keine 1:1 vergleichbare Antwort vorliegt. Aus den Interviews geht aber hervor, dass durch die zusätzliche verfügbaren Mittel überhaupt die Grundlage gelegt wird in einem größeren Umfang diesen Tätigkeiten nachzugehen.

4. Beobachtete Wirkungen

An dieser Stelle sollen nun die zu beobachtenden Wirkungen beschrieben werden. In Kapitel 2 ist schon einmal betont worden, dass eine Evaluation von Schulsozialarbeit im Prinzip kaum, bei einem Evaluationsdesign wie dem hier vorliegenden in keinem Fall eine explizite Wirkungsmessung vornehmen kann (vgl. S. 6). Vielmehr lässt sich von Wirkungen berichten, die anhand der Erhebungen durch die Evaluation plausibilisiert werden konnten.

Bei den zu beobachtenden Wirkungen kann zunächst zwischen Output- und Outcome-Wirkungen unterschieden werden. Output-Wirkungen beziehen sich auf die faktische Ausweitung des Angebotes von Schulsozialarbeit und eine größere Zahl von Nutzer*innen des Angebotes. Die Outcome-Wirkungen hingegen umfassen die Auswirkungen auf die Individuen, auf das Unterrichten, auf das Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, auf Veränderungen beim sozialen Miteinander, beim Lösen von Konflikten usw.⁸ In dem Konzept von Input (die zusätzlich verfügbaren Ressourcen), Output und Outcome folgt normalerweise auch noch die Ebene der Impact-Wirkungen. Diese gehen über die direkt zu beobachtenden Wirkungen hinaus und sind in der Regel erst später festzustellen. Beispielsweise könnte eine Impact-Wirkung sein, dass durch mehr Schulsozialarbeit insgesamt die Zahl der Fälle von Schulabsentismus in der Stadt Rheine abnimmt. Impact-Wirkungen der hier zu beobachtenden Interventionen hätten sich jedoch zum einen noch nicht zum Zeitpunkt der Evaluation erheben lassen können, zum anderen hätte es dafür auch der Definition von angestrebten Zielen und eines anderen Evaluationsdesigns bedurft.

Jedoch lassen sich durch die Evaluation Aussagen zu Output- und Outcome-Wirkungen treffen. Hinsichtlich der Output-Wirkungen wurden bereits im vorhergehenden Kapitel erste Antworten gegeben, die an dieser Stelle aber noch einmal systematisiert werden.

4.1. Output durch mehr Schulsozialarbeit

Die Output-Wirkungen durch eine größere Anzahl von Schulsozialarbeiter*innen lassen sich in einem größeren Angebot an Beratungen und einer Zunahme von durch die Schulsozialarbeit selbst durchgeführten Präventionsaktivitäten zusammenfassen. Dies ist leicht zu erkennen.

In zwei Schulen wurden nach der Einstellung der zusätzlichen Schulsozialarbeiter*innen die Zuständigkeiten im Team neu geregelt. Einzelne Personen sind für die Präventionsaktivitäten in bestimmten Jahrgängen zuständig und sind somit auch erste Ansprechpersonen für Beratungsanfragen aus diesen Jahrgängen. Andere Kolleg*innen haben übergreifende Aufgaben oder sind für spezielle Angebote zuständig. Durch die zusätzlichen Ressourcen ist eine Entzerrung und eine klarere Zuständigkeit ermöglicht worden. Dies ist ein Zugewinn für die Schulsozialarbeit.

Im Bereich Präventionsaktivitäten bedeutet das z.B., dass die Schulsozialarbeiter*innen nun die Möglichkeit haben, eigene Angebote durchzuführen oder regelmäßig in Klassenaktivitäten wie die Klassenstunden eingebunden sind und von dort aus die Entwicklung der Schüler*innen mitverfolgen können.

⁸ Vgl. Beywl/Niestroj 2009.

„Es war bisher nur Beratung. Seit [der neue Schulsozialarbeiter] da ist, konnte man auch in die Klassen reingehen. Wir haben hier auch das Konzept der Klassenstunde, da ist genau sowas wie Teamtraining angesetzt, Sozialkompetenztraining, das findet einmal wöchentlich statt für ein oder zwei Stunden je nach Jahrgang. Da hatten wir jetzt auch die Möglichkeit, an diesen Stunden teilzunehmen, in die Klassen reinzugehen, uns vorzustellen und auch dort eigene Projekte durchzuführen.“ (Schule 2, Schulsozialarbeit)

Eine weitere Person drückt es so aus:

„Daran schön ist auch, dass man endlich die Möglichkeit hat, soziale Gruppenarbeit zu fördern und nicht nur in der Einzelfallberatung, nicht nur ich nenn' das mal ‚problembehaftete Beratung‘, sondern auch Zeit und die Möglichkeit hat, Schüler, die nicht Probleme haben, trotzdem in ihrer Klassenstruktur zu fördern (...).“ (Schule 2, Schulsozialarbeit)

An der dritten Schule gibt es ebenso einen Zugewinn, auch wenn die Zuständigkeiten nicht komplett verändert wurde, sondern die neuen Kolleg*innen zum einen verstärkt in die Präventionsangebote in Jahrgang 5 und zusätzlich in Kooperationen mit Grundschulen eingesetzt wurden. Um schon bei den künftigen Fünftklässler*innen präventive Vorarbeit zu leisten, ist eine neu hinzugekommene Fachkraft *„mindestens eine Stunde pro Woche dorthin gegangen, um die Viertklässler im Sozialtraining zu begleiten.“* (Schule 1, Schulsozialarbeit)

Durch die zusätzlichen Personalressourcen kann ebenfalls die Nachfrage nach Beratungen besser gedeckt werden. Eine Fachkraft schildert dies sehr eindrücklich, wenn sie sagt:

„ (...) und wenn dann Kinder einmal den Schritt geschafft haben, zu sagen, so, ich such' mir jetzt Hilfe (...) und dann immer nur vor verschlossener Tür (stehen) (...) – dadurch (durch das zusätzliche Personal, Anm. d. Verf.) ist das Angebot auch niederschwelliger geworden und direkter zugänglich.“ (Schule 2, Schulsozialarbeit)

Für eine Schule wird die Steigerung quantifiziert. Hier wird davon gesprochen, dass 30 bis 50 Prozent mehr Beratungen zustande kommen.

An einer anderen Schule wird berichtet, dass Beratungen überhaupt stattfinden konnten, die ansonsten nicht realisiert hätten können.

„Mir fällt eine Sache ganz deutlich auf. (...) Es gibt Schülerinnen und Schüler, die brauchen einfach mal ein Gespräch und stehen dann wieder auf und sind gut zufrieden. Gleichzeitig gibt es aber auch Schülerinnen und Schüler die unglaublich viel Bedarf haben. (...). Und da ist die Kollegin in zwei Fälle gleich eingestiegen, die sehr, sehr, sehr viel Zeit in Anspruch nehmen und wo sie wirklich intensiv... (...), also diese Arbeit, die reicht eigentlich schon. Das wäre was, das wäre möglicherweise deutlich weniger oder sogar hinten rüber gefallen, wenn sie eben nicht da wäre. Und das ist so ein Beispiel, wo ich sage, Mensch, der Ertrag ist super.“ (Schule 1, Schulsozialarbeit)

In Kapitel 3 wurde aufgezeigt, wie die Schulsozialarbeit in den drei Schulen durch die Verfügbarkeit der zusätzlichen Ressourcen im Jahr 2022 aufgestellt ist. Es kann konstatiert werden, dass die zusätzlichen Personalressourcen zu einer besseren Aufstellung der Schulsozialarbeit insgesamt und zu einem deutlichen Plus an Beratungskapazitäten und selbst durchgeführten Präventionsaktivitäten geführt haben. Es sei an die Grafik in Kapitel 3.2 erinnert, in der mit grünen Kästchen in den Tätigkeitsfelder Prävention und Beratung der Zugewinn an Kapazitäten symbolisiert worden ist. Dort wurde

aber auch schon deutlich gemacht, dass offensichtlich ist, dass trotz des Zugewinns noch nicht von einer kompletten Deckung des Bedarfs an Schulsozialarbeit in den beiden Bereichen gesprochen werden kann. Es ist ein deutlicher höherer Output zu erkennen, aber gleichzeitig gäbe es noch viele Ideen, viele Wünsche und Bedarfe, die auch noch nicht befriedigt werden können. Eine Fachkraft drückt es so aus, wenn sie davon spricht, dass man deutlich mehr, aber eben nicht alles machen kann:

„Man muss sich hier davon verabschieden, dass man allen Schülern gerecht wird in dem Maße wie sie's brauchen, aber wenn man da wirklich bestimmte Fälle so toll auch begleiten kann, find' ich das einfach auch wunderbar, also das ist total gut.“ (Schule 1, Schulsozialarbeit)

4.2. Output durch „Aufholen nach Corona“-Mittel

Durch die „Aufholen nach Corona“-Mittel konnten ebenfalls Output-Effekte generiert werden. Wie bereits gesagt, wurden damit zum großen Teil Angebote externer Träger eingekauft. An einer Schule war das beispielsweise ein Coolnesstraining, das vorher nur in Ausnahmefällen stattfinden konnte. Eine Schulleitung schildert die Erleichterung darüber, dass dies möglich ist, wie folgt:

„Man weiß ja immer, wo man sagt, wenn wir DAS Geld hätten, würden wir es dafür einsetzen. Also Coolnesstraining haben wir die Jahre davor immer so gemacht wie ich noch Geld im Ganztagsstopf über hatte (...). Und das hieß, ich konnte mir meistens immer nur für eine (...) Klasse so was leisten, also eine, wo es jetzt gerade mit dem Mobbing so krass wurde, dass wir sagen, die Lehrer halten das sonst nicht mehr aus und es ist nicht anders zu machen. (...) Und das sind die ‚Aufholen nach Corona‘-Mittel, die der Schule zur Verfügung gestellt worden (sind), da haben wir sofort gesagt, wenn wir selber sagen dürfen wohin: Coolnesstraining ein ganzes Jahr ein Jahrgang.“ (Schule 3, Schulleitung)

Im vorherigen Kapitel wurden die anderen Projekte bereits benannt (vgl. Kapitel 3.2). Es wurden zusätzliche Sozialtrainings und Kunstprojekte finanziert, aber auch hochwertige Materialien angeschafft oder gemeinsame Aktivitäten durchgeführt.

Wie die Mittel ausgegeben wurden, wurde entweder zwischen den Schulleitungen und der Schulsozialarbeit besprochen oder zwischen der Schulsozialarbeit und den Klassenlehrkräften.

„Also wir wussten da zeitlich von und wir hatten da auch in Absprache freie Handhabe und wir haben das im ersten Halbjahr fast nur für Projekte ausgegeben, z.B. Antiaggression (...) und da haben wir mit den Klassenleitungen auch zusammen geguckt.“ (Schule 1, Schulsozialarbeit)

Zu nennen ist auch, dass an Schule 3 das schon angesprochene Frühstücksprojekt ermöglicht worden ist, das ebenfalls durch einen externen Träger (mit) betreut wird. An dieser Schule kommen relativ viele Schüler*innen schon sehr früh an der Schule an. Nun wird die Schule geöffnet und zwischen 7.15 Uhr und 8 Uhr in der Mensa ein frühes Frühstück für Schüler*innen angeboten. Je nach Jahreszeit gibt es „als Kleinigkeit für's Gemüt“ (Schulleitung) verschiedene kalte oder warme Getränke, Brötchen und Obst. Eine Küchenkraft bereitet das Essen- und Getränkeangebot vor und ist wie pädagogisches Personal des externen Trägers von den Kindern ansprechbar. Im Hintergrund wird Musik gespielt, es stehen Spiele und Bastelkisten zur Verfügung und die Schüler*innen können sich schon mit ihren Freund*innen unterhalten. Dieses Angebot wird täglich von 60-70 Schüler*innen genutzt. Dies sind ca. ein Sechstel aller Schüler*innen.

Einschränkend machte sich bemerkbar, dass die Schulen nicht immer das Angebot bekommen konnten, dass sie gerne realisiert hätten. Dies hängt damit zusammen, dass viele Schulen durch die „Aufholen nach Corona“-Mittel die Möglichkeit hatten, solche Angebote an ihren Schulen zu organisieren und entsprechende Anbieter*innen die Nachfrage kaum decken konnten bzw. besonders begehrte Projekte früh ausgebucht waren. So erging es einer der hier befragten Schulen mit einem Anbieter aus Hessen, der schon für das ganze Schuljahr ausgebucht war. Andere Anbieter*innen hatten ihre Tagessätze so sehr erhöht, dass diese nicht mehr bezahlbar waren. Trotzdem zeigten sich alle drei Schulen mit den Angeboten zufrieden, die durch die Mittel ermöglicht wurden.

Es ist offensichtlich, dass mit dem zusätzlichen Geld neue Angebote geschaffen, also Output-Wirkungen generiert werden konnten. Mehr Geld für externe Angebote = mehr Spielraum Projekte einzukaufen und zu nutzen. Dieser Output ist eindeutig den Präventionsaktivitäten zuzuordnen.

Im Folgenden wird aber der Frage nachgegangen werden müssen, ob das mehr an Personalressourcen und das mehr an finanziellen Mitteln auch entsprechende Outcome-Wirkungen erzielt haben. Als erstes soll aber ein Blick darauf geworfen werden, wie zufrieden die Klassenlehrkräfte mit dem Angebot Stand September 2022 sind.

4.3. Zufriedenheit der Klassenlehrkräfte

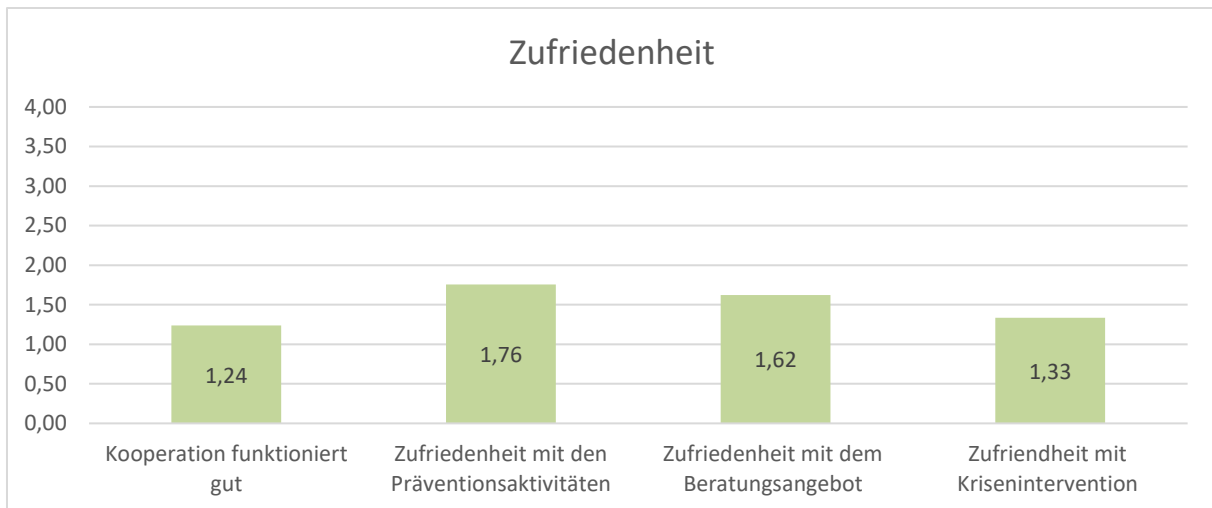
Fragt man die Klassenlehrkräfte danach, wie zufrieden sie mit dem aktuellen Angebot der Schulsozialarbeit sind, zeichnet sich ein insgesamt sehr positives Bild ab, das allerdings an den drei Schulen unterschiedlich ausfällt.

Die Lehrkräfte wurden in der Online-Befragung zu verschiedenen Aspekten der Schulsozialarbeit befragt. Sie konnten angeben, wie zufrieden sie mit den Präventions-, Beratungs- und Kriseninterventionsaktivitäten sind und wie sie deren Wirkungen einschätzen. Die vorgegebenen Aussagen im Fragebogen lauteten:

- Die Kooperation zwischen den Schulsozialarbeiter*innen und mir als Klassenlehrer*in funktioniert gut.
- Ich bin mit den Präventionsaktivitäten der Schulsozialarbeiter*innen zufrieden.
- Ich finde, es ist ein sehr gutes Beratungsangebot.
- Ich finde, die Krisenintervention der Schulsozialarbeit ist ein sehr gutes Angebot.

Die Lehrkräfte hatten die Möglichkeit mit „stimmt“, „stimmt eher“, „stimmt eher nicht“, „stimmt nicht“ oder „kann ich nicht beurteilen“ zu antworten. Nur wenige Lehrkräfte gaben an, dass sie das nicht beurteilen könnten. Für die in der folgenden Grafik dargestellten Mittelwerte wurden nur die Angaben zu den ersten vier Antwortmöglichkeiten gewertet. In der Grafik bedeutet ein niedriger Wert eine hohe Zustimmung, da die Antwort „stimmt“ mit dem Wert 1 gelabelt wurde und die Antwort „stimmt nicht“ mit dem Wert 4. Ein Durchschnittswert von 1 würde also bedeuten, dass alle Klassenlehrkräfte der Aussage voll zustimmen.

Abbildung 2: Zufriedenheit der Klassenlehrkräfte mit verschiedenen Aspekten von Schulsozialarbeit (Mittelwerte)



Quelle: Online-Befragung Klassenlehrkräfte

Die in der Grafik abgebildeten Ergebnisse aus allen Schulen lassen sich als ausgesprochen gutes Zeugnis für die Kooperation lesen und als Zeichen, dass die Klassenlehrkräfte allergrößtes Vertrauen darin haben, dass notwendige Kriseninterventionen auch erfolgen. Die Zufriedenheit mit den Präventionsaktivitäten und dem Beratungsangebot ist ebenfalls hoch. Der Mittelwert liegt zwischen den Aussagen „stimmt“ und „stimmt eher“. Allerdings zeigen die Daten auch, dass gerade bei den Präventionsaktivitäten noch Luft nach oben besteht. Nach den Aussagen aus den Interviews mit Schulleitungen und Schulsozialarbeit und nach den Kommentaren aus der Online-Befragung zu urteilen, liegt dies weniger an der Qualität der durchgeführten Angebote, sondern daran, dass der Bedarf als noch nicht gedeckt angesehen wird.

Die nach einzelnen Schulen differenzierten Mittelwerte ergeben folgendes Bild:

Tabelle 7: Zufriedenheit der Klassenlehrkräfte mit unterschiedlichen Angeboten der Schulsozialarbeit (Mittelwerte)

	Schule 1	Schule 2	Schule 3
Kooperation funktioniert gut	1,19	1,55	1,07
Zufriedenheit mit den Präventionsaktivitäten	2,13	1,86	1,33
Zufriedenheit mit dem Beratungsangebot	1,60	1,78	1,54
Zufriedenheit mit der Krisenintervention	1,23	1,33	1,43

Quelle: Online-Befragung Klassenlehrkräfte

Es zeigen sich Unterschiede zwischen den Schulen, die vermutlich mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zusammenhängen. So gibt es in Schule 1 eine vergleichsweise niedrigere Zufriedenheit mit den Präventionsaktivitäten, in Schule 3 hingegen eine sehr hohe. Umgekehrt ist die Zufriedenheit mit der Krisenintervention an Schule 1 am höchsten und an Schule 3 am niedrigsten. Dies korrespondiert mit Schwerpunkten an den Schulen. Wenn man beispielsweise allein das besondere Frühstücksangebot an Schule 3 zum Bereich Prävention zählt und die hohe Zufriedenheit an der Schule dazu nimmt, könnte dieser Faktor die besonders gute Bewertung erklären.

Eine insgesamt hohe Zufriedenheit spiegelt sich auch in den Antworten, die die Klassenlehrkräfte auf die Frage nach ihrer Unterstützung durch die Schulsozialarbeit geben konnten. Hier wurden die Lehrkräfte gefragt, ob sie sich bei bestimmten Aspekten „stark unterstützt“ (1), „unterstützt“ (2), „eher

unterstützt“ (3), „gar nicht unterstützt“ (4) fühlten oder das nicht beurteilen konnten. Auch hier wählten nur sehr wenige Personen „kann ich nicht beurteilen“ als Antwortoption aus.

Tabelle 8: Zufriedenheit der Klassenlehrkräfte mit der Unterstützung durch Schulsozialarbeit (Mittelwerte)

	Schule 1	Schule 2	Schule 3
Schaffung eines guten Schulklimas	1,67	1,90	1,43
Sensibilisierung der Schüler*innen für ein gutes Miteinander	1,88	1,91	1,60
Probleme im sozialen Gefüge der Klasse	2,13	2,18	1,93
Soziale Probleme einzelner Schüler*innen	1,27	1,30	1,60
Weiterleitungsbedarf in das externe Hilfesystem	1,60	1,33	1,67

Quelle: Online-Befragung Klassenlehrkräfte

Auch diese Werte bilden eine insgesamt sehr hohe Zufriedenheit an allen drei Schulen ab. Allerdings zeigen sich auch Unterschiede. Die Lehrkräfte an den Schulen, die bereits weniger zufrieden mit den Präventionsaktivitäten waren, fühlen sich auch weniger stark unterstützt als an Schule 3, wo es auch eine größere Zufriedenheit mit den Präventionsaktivitäten gab. Umgekehrt waren die Werte für die Zufriedenheit mit der Krisenintervention an Schule 3 schlechter als an den beiden anderen Schulen, ebenso ist hier die Zufriedenheit mit der Unterstützung bei sozialen Problemen einzelner Schüler*innen und dem Weiterleitungsbedarf in das externe Hilfesystem niedriger als an beiden anderen, bzw. einer anderen Schule.

Eine im Vergleich zu anderen Zustimmungswerten etwas niedrigen Mittelwert findet sich an allen drei Schulen bei der Einschätzung der Klassenlehrkräfte, wie gut die Schüler*innen, die Beratung brauchen, über das Angebot informiert sind. Hier ergab sich für Schule 1 ein Mittelwert von 1,88, für Schule 2 von 2,10 und für Schule 3 von 2,07.

4.4. Outcome-Wirkungen durch mehr Schulsozialarbeit

Wie oben schon erwähnt, ist wichtiger als der erhöhte Output die Frage, welche Wirkungen sich aus dem Einsatz der zusätzlichen Ressourcen ergeben haben. Denn, wenn sich die Wirkung auf mehr Präventionsaktivitäten und mehr Beratungskapazitäten beschränken würde, diese sich aber nicht in einer höheren Qualität oder dem verbesserten Lösen von Problemsituationen auswirken würden, müsste die Frage nach der Effektivität der zusätzlichen Mittel gestellt werden. Alle befragten Personen sind sich einig, dass es diese Outcome-Wirkungen gibt.

Bei der Darstellung der Outcome-Wirkungen sollen als erstes die Eltern und die Schüler*innen selbst zu Wort kommen. Diese können von außen in der Regel nicht differenzieren zwischen den Wirkungen von Schulsozialarbeit allgemein und den Wirkungen, die aufgrund zusätzlicher Ressourcen entstanden sind. Deshalb schildern sie in erster Linie Wirkungen, die der Schulsozialarbeit allgemein zugeschrieben werden können. Allerdings ist plausibel, dass diese allgemein beschriebenen Wirkungen durch die Ausweitung des Angebots der Schulsozialarbeit – die in den Interviews mit Schulleitungen und Schulsozialarbeit aus der Innenperspektive erfasst wurden – aktuell besser erzielt werden.

Von der Regel abweichend und sehr konkret auf die zusätzlichen Ressourcen bezogen sind einige Aussagen von den Schüler*innen, die davon erzählen, dass die Schulsozialarbeiter*innen im Jahr 2022 tatsächlich häufiger für sie ansprechbar waren.

*„Wir haben sie [die Schulsozialarbeiter*innen, Anm. der Verf.] deutlich öfter im Büro gesehen.“ (Schule 1,-Schüler*in)*

*„Allgemein fällt das grade mehr auf, dass hier mehrere Schulsozialarbeiter sind, weil (...) es ist nicht mehr so stressig für die, die sind so 'n bisschen entspannter, die hätten dann nochmal 'ne Minute mehr Zeit für einen. Man sieht die mal öfters, sie müssen nicht die ganze Zeit weiter, du kannst dich auch einfach mal nur kurz austauschen (...), was man 'ne Zeitlang gar nicht konnte.“ (Schule 3, Schüler*in)*

Ansonsten können die Schüler*innen die Wirkungen der Schulsozialarbeit erfahren, wenn sie entweder direkte eigene Kontakte zur Schulsozialarbeit haben oder miterleben, wie Menschen aus dem persönlichen Umfeld diesen haben. Dies kann im Rahmen von Einzelgesprächen stattfinden, in denen individuelle Probleme besprochen werden, oder wenn sie im Rahmen von Projekten auf Schulsozialarbeiter*innen treffen. Diese Projekte können sie entweder als Teil einer Klasse erleben oder wenn sie aktiv als SaM-Schüler*in an der Schule mit unterstützen.

Die befragten Schüler*innen berichten dann auch sowohl von für sie wichtigen Beratungskontakten zur Schulsozialarbeit als auch von verschiedenen Präventionsaktivitäten im Klassenverbund, die ihnen geholfen hätten, in der Klasse ein besseres Miteinander zu gestalten.

Bei den Beratungskontakten stehen oft Streitschlichtung oder Aggressionsabbau oder die Bewältigung individueller Probleme im Mittelpunkt, wie die folgenden Aussagen zeigen:

*„Zum Beispiel wenn wir so Streit haben in Schule oder zuhause, dann gehen wir direkt zu [Name Schulsozialarbeiter*in] und dann erklären wir ihr, was wir so haben, und dann gibt die so ihre Meinung und sagt Tipps. Mehrmals waren wir bei ihr und die hat uns richtig geholfen.“ (Schule 1, Schüler*in)*

*„Ich hatte mal 'nen richtigen Streit mit meinem Freund (...), wir haben uns die ganze Zeit gestritten und da hatte [Name Schulsozialarbeiter*in] 'ne recht gute Idee gehabt (...), das hat auch recht gut geklappt. Und da haben wir dann neu angefangen, dass wir öfters reden und mehr zu [Name Schulsozialarbeiter*in] hingehen sollen.“ (Schule 1 Schüler*in)*

*„Einer aus unserer Klasse hat Schicksalsschläge hinter sich, der ist aus seiner Familie rausgenommen worden usw., der lebt jetzt bei [einem Elternteil], der hatte Depressionen (...). Und dann ist er zu den Sozialpädagogen hingegangen und die haben ihm geholfen und er sagt jetzt, dass ihm das sehr geholfen hat.“ (Schule 3, Schüler*in)*

Auch die Eltern berichten von wichtigen Gesprächen der eigenen Kinder mit der Schulsozialarbeit.

„Dann ist sie nach Hause gekommen (...) und berichtete davon, dass sie das total gut fand, dass ihr jemand zugehört hat. (...) Meiner Tochter hat es in dem Moment total gut getan, dass überhaupt jemand ein offenes Ohr für sie hatte.“ (Schule 2, Eltern)

„Also sie [Tochter, Anm. der Verf.] hat wohl auch ziemlich oft die Schulsozialarbeit in Anspruch genommen und hat dann mal gesagt, könnten wir mal reden, mich bedrückt hier was. Und da hat sie dann auch gesagt, die haben immer sehr gut geholfen und gut zugehört. (...). (Es ging um) Selbstfindung, sie wusste nicht genau, wo sie jetzt hinmöchte in welche Richtung, interessieren sie Jungs, interessieren sie Mädchen, interessiert sie gar keiner (...) oder wenn's dann mal Streitigkeiten mit Klas-

senkameraden gab oder der Lernstoff 'n bisschen zu schwer war und sie meinte, sie kommt da nicht mit, dann hat sie die schon mal in Anspruch genommen. (...).“ (Schule 3, Eltern)

Diese Aussagen stehen exemplarisch für eine ganze Reihe von Erzählungen mit Bezug auf die Kontakte zu den Schulsozialarbeiter*innen und wie sie den Schüler*innen helfen konnten. Gerade in Kombination mit den Aussagen von oben, dass die Schulsozialarbeiter*innen jetzt im Jahr 2022 leichter und mit mehr Zeit zu erreichen, zeigen, dass diese Unterstützung durch die zusätzlichen Ressourcen auf eine breitere Basis gestellt werden konnten.

Bei den durch die Schulsozialarbeit durchgeführten oder begleiteten Gruppenangeboten in Klassen und teils für die ganze Schule geht es um gemeinsame Aktivitäten und soziales Lernen. Dadurch wird, so nicht nur die Theorie, sondern auch das Feedback von Eltern und Schüler*innen, das Miteinander verbessert und ein spürbar besseres Lern- und Schulklima erreicht.

Hierauf gehen einige Eltern ein, wie z.B. im folgenden Zitat.

„(Da gibt es) (...) im 5., 6. und 7. Jahrgang diese Zeit-für-uns-Stunde. Das ist die schönste Stunde, die Kinder nehmen das super gut an. Mein Kind schwärmt von der Stunde, das kommt immer sehr gut an, weil Teamarbeit gefordert wird, das Untereinander wird verstärkt und jede Woche werden unterschiedliche Spiele gemacht, es ist sehr spannend, immer was Neues.“ (Schule 3, Eltern)

Auch die Ausbildung und spätere Arbeit als SaM-Schüler*in wird angesprochen:

„Ansonsten find' ich halt gut, dass es solche Projekte gibt und dass die Kinder dadurch auch aufgefangen werden. Und diese Sicherheit, dass sie [die Schulsozialarbeit, Anm. d. Verf.] als Ansprechpartner auch da sind, das find' ich auch ganz wichtig. Und ich glaube, es ist noch eine ganze andere Ebene als direkt zum Lehrer zu gehen, es ist einfach so ein Zwischenglied und von daher find' ich es gut, dass sie da sind.“ (Schule 3, Eltern)

Einige der befragten Schüler*innen sind auch SaM-Pat*innen und können darüber berichten, wie sie durch diese Arbeit an Selbstbewusstsein gewonnen haben, weil sie merken, dass sie anderen helfen können. Dabei wird die enge Anbindung an und die Anleitung durch die Schulsozialarbeit von den SaM-Schüler*innen positiv hervorgehoben.

*„Also allgemein die Ausbildung hat mir echt was gebracht. Ich kann jetzt vor Leuten reden. (...) Wir wurden in den zweieinhalb Jahren so trainiert, dass wir schon viel aus den Gesichtern lesen können und auch wie die reden usw. Wenn wir sowas bemerken, gehen wir erst mal selber ran und sprechen mit der Person (...) und dann können wir uns auch Hilfe holen.“ (Schule 3, Schüler*in)*

Von einer Person, die als SaM-Schüler*in arbeitet, wird ein ganz konkreter Fall von schweren familiären Problemen berichtet, wie sie in Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeiter*innen eine Lösung erbracht hat und wie gut und wichtig dieses für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit war.

Diese Wirkung bezieht sich auf eine Arbeit, die so auch schon vor der Verfügbarkeit der zusätzlichen Schulsozialarbeitsressourcen bestand. Aber auch hier gilt, dass durch die Verstärkung und das Neuaufstellen der Teams mehr Kapazitäten für genau diese Tätigkeiten zur Verfügung standen.

In diesem Zusammenhang (mehr Kapazitäten) schildern einzelne Eltern auch den wichtigen Beitrag zum Thema Schulabsentismus, den die Schulsozialarbeit leistet und den sie durch die zusätzlichen Ressourcen noch viel besser leisten kann.

Ein Elternteil schildert sehr plastisch, wie intensiv die Arbeit der Schulsozialarbeit in Bezug auf ihr schulabsentes Kind ist.

*„(...) und dann ist es zuhause und auch in der Schule schwieriger geworden, weil er auf einmal nicht mehr zur Schule wollte, wie Jugendliche halt so sind uns so 'ne Null-Bock-Phase haben. (...) Ja, das ist im Moment ein bisschen schwierig. (...) Und dann hat [Name Schulsozialarbeiter*in] erst mal mit meinem Sohn gesprochen (...) wo er sich sehr einsichtig gezeigt hat (...). Und dann 'ne Woche später ging's dann ganz anders los. (Beide Sozialarbeiter*innen kamen nachhause) (...) aber keine Chance, er ist auch nicht mitgegangen zur Schule. (...). Und jetzt bin ich so mit der Schule hier in Kontakt und bin auch froh, dass das so mit dem Telefonieren also vom Austausch her sehr gut klappt und dass die da auch regelmäßig jetzt gucken, die geben mir da auch ein Stück Sicherheit also die Sozialarbeiter jetzt. Er weiß erst mal, dass die Sozialarbeiter jeden Tag in der Schule gucken, ob er da ist. Er weiß auch, dass ich jeden Tag in der Schule anrufe oder dass, wenn irgendwas ist, sich sofort (...) die Sozialarbeiter bei mir zurückmelden und dass jeden Tag da jetzt 'n enger Austausch ist, wo er gedacht hat, ah ja, das läuft vielleicht zwei, drei Tage, das machen die nicht immer. Er hat, glaub' ich, nicht damit gerechnet, dass das jetzt so auf 'nen längeren Weg so stattfindet, und ich denke mal, dass das jetzt so langsam Früchte trägt.“ (Schule 1, Eltern)*

An allen Schulen wird auch in den Interviews mit Schulleitungen und Schulsozialarbeit deutlich, welche Gewinne erzielt wurden, wenn sich Schulsozialarbeit intensiver um schulabsente Kinder und Jugendliche kümmern kann.

„Sonst haben wir da eher nur die Spitze des Eisberges mitbekommen, wenn Schüler wochenweise nicht da waren und Lehrer die Eltern nicht erreichen konnten und dann wurden wir eben mit ins Boot geholt. Und jetzt schon von Anfang an und das ist die positive Veränderung, die wir da erleben.“ (Schule 3, Schulsozialarbeit)

*„Weswegen wir da halt auch 'ne halbe Stelle komplett mit dem Thema halt haben. (...). Das war 'ne Riesenerleichterung, das an [Name Schulsozialarbeiter*in] abzugeben und (...) bislang erweist sich das als sehr vorteilhaft, dass sich einer halt wirklich mit diesem Thema beschäftigt und da den Fokus komplett drauf legen kann.“ (Schule 3, Schulsozialarbeit)*

Diese Aussagen aus Schule 3 zeigen, wie wichtig die zusätzliche Kapazität ist, um diese komplexen Fälle mit ausreichend Zeit zu bearbeiten. Hierauf wird auch an den beiden anderen Schulen hingewiesen:

„Ja und dann, also (...) der Aufwand ist dann groß und der geht dann auch über dem, was man sonst eben tun könnte. Das ist 'n Beispiel, wo das wahnsinnig unterstützend ist und wo ich dann einfach auch den echt großen Ertrag seh'. “ (Schule 1, Schulsozialarbeit)

An allen drei Schulen wird Schulabsentismus auch als ein quantitativ zunehmendes Problem geschildert. So wird in den Schulen von bis zu 3 Schüler*innen pro Klasse berichtet, die aktuell schulabsent seien.

Aber auch in den anderen von den Schüler*innen und Eltern benannten Aspekten, äußern sich Schulsozialarbeit und Schulleitungen ähnlich. Vor allem soll noch einmal darauf eingegangen werden, wie durch das mehr an Kontakt der Schüler*innen zu der Schulsozialarbeit das Vertrauen zur Schulsozialarbeit wächst, was sich in mehr eigeninitiativen Kontakten der Schüler*innen zur Schulsozialarbeit äußert (die erwähnten 30 bis 50 Prozent mehr). Häufigere und intensivere Kontakte senken für die Schüler*innen die Hemmschwelle, sich an die Schulsozialarbeit zu wenden. Das ist eine wichtige Wirkung, weil das Angebot von den Schüler*innen als qualitativ gut bewertet wird und sie Hilfe bei Dingen suchen, die sie alleine nur schwer bewältigen. Jedes zusätzliche Gespräch, das Jugendlichen führen, die Probleme mit Mitschüler*innen, Eltern, Lehrkräften, in Beziehungen oder mit der eigenen Identitätsentwicklung haben, stellt eine Chance dar, dass diese Probleme bearbeitet und gelöst werden können und nicht auf Schein-Lösungen, wie etwa Schulabsentismus ausgewichen wird.

„Ja, dadurch dass man mehr Beziehungsarbeit leistet und sich mehr anbietet auch, kommen natürlich mehr Anfragen und natürlich ist die Hemmschwelle durch die gute geleistete Beziehungsarbeit auch viel niedriger.“ (Schule 2, Schulsozialarbeit)

„Dadurch, dass ich jetzt Vollzeit hier bin, hab ich die Möglichkeit, den Klassenlehrern das anzubieten, dass ich halt mit in die Stunde mit reingeh'. (...) (Da) ist jetzt grade so ein Projekt, das ich grade in einer Siebener-Klasse ins Laufen gebracht habe, (...). Was ganz gut ist (...) um selbst vor den Kindern präsent zu sein, dass die einfach mal 'n Gespür dafür kriegen, wer bin ich überhaupt, was hab ich für 'ne Rolle, weil bei vielen ist es dann immer, ah, da ist der neue Lehrer (...). Und das dann nochmal klar voneinander zu trennen, dass ich nicht als Lehrkraft hier bin, dafür sind die Projektstunden immer super hilfreich. Die Kinder haben 'ne Möglichkeit, mich auf 'ne andere Art und Weise kennenzulernen, aber ich hab' auch die Möglichkeit, die Kinder einfach mal so im Schulalltag kennenzulernen außerhalb der Beratungen und mit denen auch präventiv zu arbeiten. Und da, wenn man regelmäßig in 'ner Klasse ist, kristallisiert sich auch so 'n bisschen raus, welches Kind hat jetzt wo 'n Bedarf oder welches Kind ist besonders gut.“ (Schule 2, Schulsozialarbeit)

Ebenfalls wird noch erwähnt, dass durch die zusätzlichen Ressourcen und die neu hinzu kommenden Personen andere Kompetenzen für die Schulsozialarbeit gewonnen werden, anderes Erfahrungswissen, andere Wissensgebiete, andere Beratungserfahrungen, aber auch Wissen über andere Themen.

Es wird an den dargestellten Aussagen der befragten Personen deutlich, dass zusätzliche Effekte durch das Mehr an Personalressourcen erzielt werden konnten, die im Zusammenspiel zwischen den unterschiedlichen Perspektiven gegenseitig bestätigt werden und somit als sehr plausibel angesehen werden können. Im Kern lassen sie sich zusammenfassen als:

- Mehr Schüler*innen suchen den Kontakt zu der Schulsozialarbeit, um mit der Unterstützung für sie wichtige Probleme zu lösen, mit denen sie sonst alleine wären und die, wenn sie ungeklärt blieben, Folgeprobleme nach sich ziehen könnten.
- Die Schulsozialarbeit hat mehr Zeit, die Schüler*innen zu empowern, ihnen Konfliktlösungsstrategien aufzuzeigen und ihnen Möglichkeiten zu geben, ihre Selbstwirksamkeit zu erfahren.
- Die Schulsozialarbeit ist in der Lage, komplexe Unterstützungsbedarfe früher und umfassender anzubieten, so dass eine bessere Unterstützung ermöglicht wird.

4.5. Outcome-Wirkungen durch „Aufholen nach Corona“-Mittel

Aus Sicht der Schulsozialarbeit und der Schulleitungen ist sehr deutlich, dass auch die zusätzlichen durch die „Aufholen nach Corona“-Mittel finanzierten Projekte und Aktivitäten deutliche Wirkungen haben.

Auch an dieser Stelle soll zunächst auf die Eltern- und Schüler*innenperspektiven eingegangen werden. Die Schüler*innen selbst können in ihren Einschätzungen natürlich nicht unterscheiden, aus welchen Quellen Maßnahmen finanziert werden, so dass die insgesamt positiven Rückmeldungen zu den eingekauften Präventionsaktivitäten an nur einem Beispiel illustriert werden, die sich auf das schon angesprochene Coolnesstraining bezieht.

„Das Coolnesstraining hat meine Klasse mitgemacht, weil (...) die Klasse in zwei Gruppen geteilt war und sich einige gar nicht mehr wohl gefühlt haben in der Klasse. (...). (Jetzt) gibt es nicht mehr zwei Grüppchen, jeder wird mitgenommen, an jeden wird gedacht, es fällt sofort auf, wenn einer fehlt, auch wenn er schüchtern, ruhig, immer nur da ist. (Vorher) gab es immer schon Gezanke wegen Partnerarbeit und das ist jetzt gar nicht mehr so. (...). Es ist nicht mehr schlimm, mit wem man zusammenarbeitet.“ (Schule 3, Schüler*in)

Die Eltern selbst berichten nur sehr wenig von den externen Präventionsaktivitäten, sie sagen lediglich, dass ihre Kinder immer wieder mal nach Hause kommen und berichten, dass sie Sozialtrainings oder ähnliches gemacht hätten und diese viel Spaß gemacht hätten. Sie können aus diesen Erzählungen aber keine Rückschlüsse darauf ziehen, ob diese Aktivitäten von den Schulsozialarbeiter*innen selbst oder externen Kräften durchgeführt wurden.

Die Schulleitungen und die Schulsozialarbeit schildern positiv, dass jedes zusätzliche Präventionsangebot einen Einfluss auf das Miteinander an der Schule hat.

„Was ich gut fand, waren auch diese Projekte, die klassenweise gemacht wurden. Das waren unterschiedliche Gemeinschaftsspiele (...). Eine Art war so eine Art Biathlon in der Halle, da war 'ne Stimmung und wie die sich gegenseitig untereinander angefeuert haben, wirklich Wahnsinn. Und das merkte man nach diesem ganzen Corona (...), man merkte wie die ganzen Schüler da kribbelten und brannten.“ (Schule 1, Schulleitung)

In der Natur der Sache liegt es, dass nicht jedes Angebot einen so direkten Einfluss hat, wie in obigem Zitat aus Schüler*innensicht deutlich wird. Die Schulsozialarbeit weist daraufhin, dass diese im günstigsten Fall den Nerv der Schüler*innen treffen und sofortige Veränderungen einleiten können und dann auch in der Weiterarbeit immer wieder als Fixpunkt aufgegriffen werden können („im Training hatten wir doch dieses oder jenes verabredet“). Im Normalfall wirken diese Aktivitäten im Zusammenspiel mit anderen Präventionsaktivitäten. In Schule 2 wird mit beispielsweise mit dem „No blame-approach“ gearbeitet.⁹ Im Schulalltag kann so immer wieder auf die Aktivitäten in den Projekten verwiesen werden. Durch das Mehr an Aktivitäten, die durch die „Aufholen nach Corona“-Mittel möglich sind, wird diese Verknüpfung leichter und es verpuffen die Erträge von nur vereinzelt Aktivitäten weniger. Durch das Mehr an Präventionsaktivitäten sind mehr Ansätze zur konstruktiven Konfliktlösung und zum besseren Umgang miteinander erkennbar, auch wenn es noch ein sehr weites Feld bleibt, weil es auch weiterhin Schlägereien, Mobbing und ein nicht konstruktives Austragen von Kon-

⁹ Vgl. <https://www.no-blame-approach.de/>

flikten gibt. Die SaM-Schüler*innen berichten davon, dass sie ganz erstaunt sind, mit welcher Aggression die Fünftklässler*innen an die Schule kommen und dass dies nach ihrer Erinnerung bei ihnen nicht so war. Sie sehen es als Aufgabe der Präventionsaktivitäten an, mäßigend einzugreifend, sehen aber, dass ihnen das auch gelingt.

Zwei Schulen hatten die Mittel auch für die Anschaffung von Präventions- und von Spielmaterialien genutzt. Die Fachkräfte begrüßen dies, weil es „eine Wertschätzung für die Schüler“ (Schule 1, Schulsozialarbeit) bedeutet. Diese hilft der Schulsozialarbeit beim Erreichen der Schüler*innen, weil aus allen Schulen berichtet wird, dass sowohl die Coronazeit aber auch die – aus Sicht der Schule – zunehmenden familiären Probleme und die Herausforderungen der Inklusionsarbeit zunehmende Herausforderungen für das Schulklima darstellen.

„Was sich gewandelt hat in diesen Jahren ist diese Respektlosigkeit. Das ist so krass. (...) Selbst unsere Zehner sagen, also die Fünfer gehen gar nicht. (...) Natürlich nicht alle. (...) In der letzten Woche hatten wir fast jeden Tag Schlägereien gerade im Jahrgang 5. Aber nicht, ich schub' mal 'n bisschen, sondern ich schlag' mal ins Gesicht. Das sind dann nicht die Schüler, die sowieso Probleme in der Impulsteuerung haben (...), sondern die triezen sich solange (...) und dann prügeln die richtig und heftig schon in Klasse 5 aufeinander ein, so dass das ein Zehntklässler oder eine Aufsicht das sieht und dann richtig dazwischen gehen muss. Das wird nicht besser, das wird eher mehr.“ (Schule-1, Schulsozialarbeit)

„Wir merken gerade so in den letzten fünf bis sieben Jahren, dass da doch die Herausforderungen mit jedem Jahr auch ein bisschen größer werden. Wir sind ein System, das auch gesamtgesellschaftliche Aufgaben übernimmt, was Inklusion anbetrifft, was Integration anbetrifft, wo natürlich dann die Bandbreite an Herausforderungen auch nochmal größer wird.“ (Schulleitung Schule-2)

Auch die Ausflüge oder Extra-Aktivitäten an Schule 1 zielen in dieselbe Richtung. Sie sollen den Schüler*innen Aufmerksamkeit signalisieren und für andere Settings sorgen, die im normalen Schulalltag nicht vorkommen und die dadurch einen anderen Beitrag zum sozialen Zusammenleben in der Schule leisten sollen. Dass dies funktionieren kann, schildert ein Elternteil, dessen Kind aktuell im Prinzip schulabsent ist, das aber an dem Ausflug in den Freizeitpark teilgenommen hat. Im Anschluss sei das Kind wieder zur Schule gegangen. Das Elternteil bringt zum Ausdruck, dass der gemeinsame Ausflug dafür gesorgt habe, dass fürs erste wieder eine Bindung zur Schule hergestellt wurde. Niemand kann sagen, wie nachhaltig diese Wirkung ist, aber sie zeigt das Potential auf, das in der Veränderung von gewöhnlichem Schullalltag und der Durchführung von gemeinsamen Aktivitäten liegt. Eine Schulleitung bestätigt das, wenn sie erzählt:

„Und aus dem ganz großen Topf fand' ich's eine total schöne Sache, dass wir letzten Mittwoch gemeinsam mit der ganzen Schule 'nen Ausflug gemacht haben. Das war nochmal diese Zusammengehörigkeitsgefühle mal wieder stärken und man merkte schon, dass das gut getan hat.“ (Schule 1, Schulleitung)

Ebenfalls in diese Richtung von Wirkungen geht das besondere Frühstücksangebot an Schule 3. Es schafft einen Raum für Begegnung und ein gesichertes Frühstück für die, die das zuhause nicht bekommen. Es zeigt aber vor allem, wie ein gemeinsames Miteinander auch Auswirkungen für den Rest des Schultages hat. Im Bezug auf das Frühstücksangebot liegen einige Zitate vor, die sehr eindrücklich belegen, wie das Angebot aufgenommen wird.

„Deswegen find ich das Angebot morgens auch toll (...). Mein Kind geht da auch hin, er isst nicht so gerne ganz früh, wenn wir aufstehen und (...) dann geht er da hin und holt sich 'n Snack. Und das find ich sehr, sehr gut, dass kein Kind hier auf den nüchternen Magen lernen muss (...) viele haben ja gar kein Essen mit, wenigstens ein bisschen was.“ (Schule 3, Eltern)

„Und das Endergebnis ist, dass mein Kind schon kurz nach sieben aus dem Haus geht obwohl er das gar nicht braucht. Wir wohnen da drüben, der läuft grade mal 5 Minuten zur Schule. Aber er sagt, es geht ihm nicht um das Frühstück selber, weil er frühstückt ja schon zuhause, sondern schon morgens mit den Klassenkameraden zusammen sein und schon mal 'n bisschen quatschen. (...) Und das findet er auch ganz toll. Und im Winter findet er ganz toll, wenn's dann den warmen Kakao gibt. (...) Er findet das richtig klasse. Da ist er schon kurz nach sieben weg, ja wo willst du hin, ja muss zur Schule!“ (Schule 3, Eltern)

*„Das nehmen sehr, sehr viele wahr. Ich kenn einen (...), der geht da jeden Morgen hin, auf Frühstück wird in der Familie nicht unbedingt Wert gelegt, Hauptsache, Kind aus dem Haus raus, die essen abends einmal und dann ist gut. (...) Es kommt eigentlich bei allen Schülern gut an.“ (Schule 3, Schüler*in)*

*„Aber man sieht schon Schüler, die da einfach nur sitzen und glücklich sind, dass da noch jemand ist und die nicht die ganze Zeit alleine warten müssen. (...) Die sind dann nicht komplett nass den ganzen Schultag über, die haben einfach schon morgens geredet und 'n bisschen was getan. Die sind morgens noch 'n bisschen hibbeliger und müssen erst was getan haben, um ruhig sitzenzubleiben, dafür ist das echt super. Das merkt man alleine, wenn man an den kleineren Klassen vorbei geht (...), es ist nicht mehr so durcheinander.“ (Schule 3, Schüler*in)*

Genau diese Effekte betonen auch Schulsozialarbeit und Schulleitung. Aus ihrer Sicht wirkt dieses Angebot auf den gesamten Schulalltag. Dadurch, dass die Kinder vor dem Unterricht Zeit und Raum zum Ankommen haben, seien sie bei Beginn des Unterrichts deutlich ruhiger, deutlich zufriedener, so dass sich eine deutlich konzentriertere Unterrichtsatmosphäre einstelle. Umgekehrt gibt es schon einen gemeinschaftlichen Raum, in dem dem begleitenden sozialpädagogischen Personal und gelegentlich anwesenden Lehrkräfte viel schneller auffällt, wenn es einem Kind nicht gut geht.

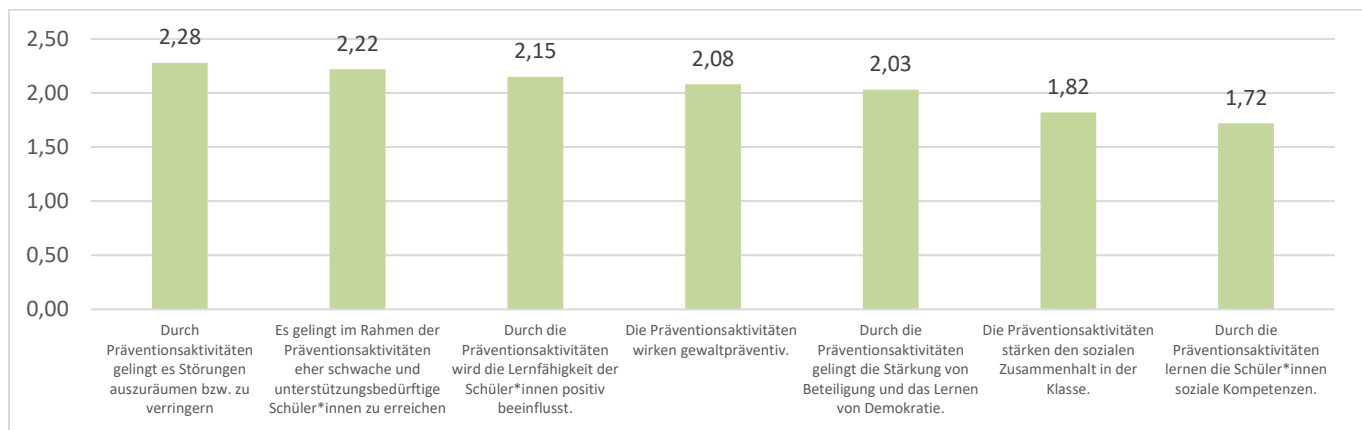
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aus den Aussagen der Befragten eine hohe Plausibilität spricht, dass durch die „Aufholen nach Corona“-Mittel die Wirkkraft der Präventionsangebote verbessert werden kann. Das bezieht sich weniger auf einzelne Maßnahmen (Ausnahme Frühstücksangebot), sondern eher auf das Zusammenspiel verschiedener Komponenten des Präventionsangebotes, die zusammenwirken müssen, um die bestmögliche Wirkung zu entfalten. Im Kern haben die „Aufholen nach Corona“-Mittel dafür gesorgt, dass

- die Schulen mehr Möglichkeiten hatten, den großen Bedarf an Präventionsaktivitäten mit externen Ressourcen zu verbessern und so die Wirkungskraft aller Ansätze im Zusammenspiel zu verbessern,
- nicht erst tätig werden konnten, wenn eine Situation in einer Klasse so eskaliert ist, dass es nicht mehr aushaltbar war und somit das Präventionspotential der Angebote früher und damit wirkmächtiger eingesetzt werden konnte und
- dass Angebote geschaffen werden konnten, die den Schüler*innen Aufmerksamkeit und Wertschätzung signalisieren und Räume für ein anderes und besseres Miteinander eröffnen.

4.6. Einschätzungen der Klassenlehrkräfte

Auch am Ende der Beschreibung der Outcome-Wirkungen soll noch einmal auf die Einschätzungen der Klassenlehrkräfte eingegangen werden. Hinsichtlich der Wirkungen der Präventionsaktivitäten wurden sie gefragt, inwieweit sie bestimmten Aussagen zur Wirksamkeit zustimmen würden. Auch hier steht wieder ein Wert von 1 für eine vollkommene Zustimmung, eine 4 für eine komplette Nichtzustimmung zur Aussage.

Abbildung 3: Zustimmung der Klassenlehrkräfte an den drei Schulen zu Aussagen bezüglich Wirksamkeit der Präventionsaktivitäten. (Mittelwerte)



Quelle: Online-Befragung Klassenlehrkräfte

Die höchsten Zustimmungswerte (= niedrigste Werte) erhält die Aussage „Durch die Präventionsaktivitäten lernen die Schüler*innen soziale Kompetenzen“, gefolgt von der Aussage „Die Präventionsaktivitäten stärken den sozialen Zusammenhalt.“ Geringere Zustimmungswerte – wenn auch immer noch eher zustimmend – bekommen die Aussagen, dass es gelänge Störungen auszuräumen, dass besonders unterstützungsbedürftige Schüler*innen erreicht werden oder die Lernfähigkeit positiv beeinflusst wird oder eine gewaltpräventive Wirksamkeit gesehen wird.

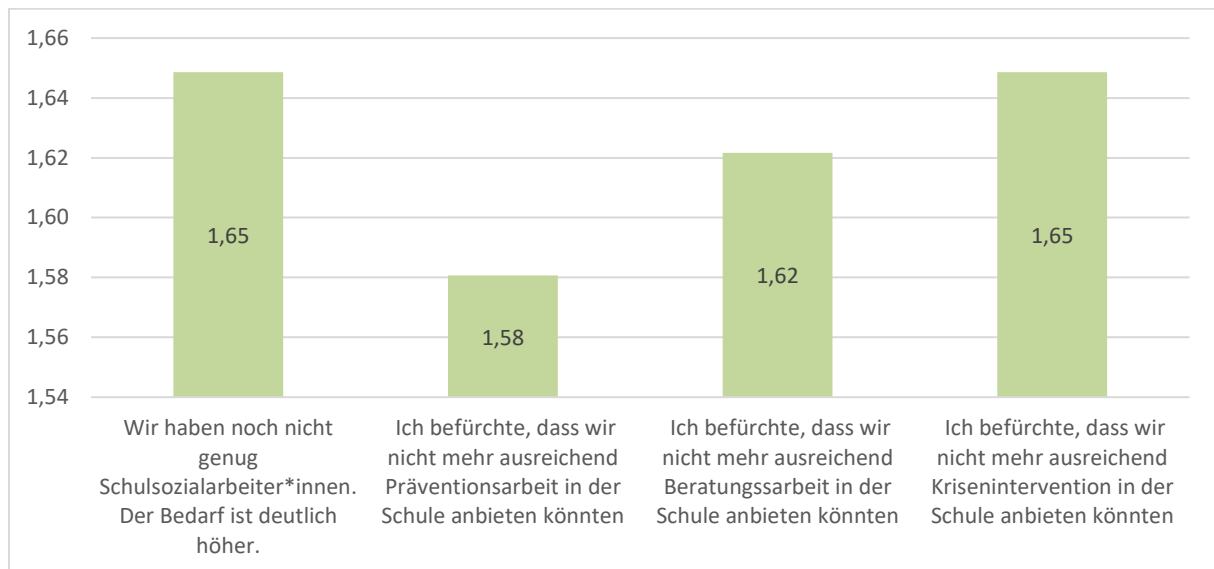
Bei diesen Werten kommt es nicht auf den exakten Wert an, sondern in erster Linie auf die Tendenzen und die Möglichkeit, die Aussagen aus den qualitativen Interviews zu validieren. Hier ist zum einen die hohe Zusage zu den Verbesserungen bei sozialen Kompetenzen und bei der Stärkung des sozialen Zusammenhalts zu nennen. Diese passt gut zu den Aussagen der Schulleitungen und der Schulsozialarbeit, wo sie die – oben beschriebenen – Wirkungen sehen.

Auf der anderen Seite zeigen die nicht so hohen Zustimmungswerte auf, dass eben noch nicht alles gelöst ist, dass Probleme nach wie vor im Schulalltag vorhanden sind und der Bedarf an weiteren Präventionsaktivitäten vorhanden ist.

Die Zustimmungswerte hinsichtlich der Wirksamkeit der Präventionsaktivitäten bewegen sich an den drei Schulen alle auf einem sehr ähnlichen Niveau. Auffällig ist lediglich, dass wiederum an Schule 3 die Zustimmung, dass die Aktivitäten zum Erlernen von sozialen Kompetenzen führen, noch einmal höher liegt als an den beiden anderen Schulen. Aus Sicht der Evaluation dürfte das in erster Linie an dem Frühstücksangebot und dem Hineinwirken in den Schulalltag liegen.

Fragt man die Klassenlehrkräfte umgekehrt nach ihrer Einschätzung, ob die Ressourcen für die Schulsozialarbeit ausreichen, so ergibt sich im Schnitt der drei Schulen ein Mittelwert von 1,65 für die Zustimmung zur Aussage, dass die Ressourcen nicht ausreichen und der Bedarf noch deutlich höher sei. Mit 1,36 ist die Zustimmung an Schule 2 am allerhöchsten.

Abbildung 4: Einschätzung der Klassenlehrkräfte an allen drei Schulen zu den Ressourcen der Schulsozialarbeit (Mittelwerte)



Quelle: Online-Befragung Klassenlehrkräfte

Sollten die Ressourcen nicht im selben Umfang weiter zur Verfügung stehen, wird die Gefahr am größten eingeschätzt, dass dadurch die Präventionsaktivitäten nicht mehr ausreichend angeboten werden könnten. Auch in den anderen beiden Bereichen Beratung und Krisenintervention wird die Gefahr von Einschnitten gesehen, aber etwas weniger als für die Prävention. Dies verstärkt den Eindruck, dass einerseits der Bedarf an Prävention noch am wenigsten gedeckt wird und dass die Präventionsaktivitäten bei mangelnden Ressourcen am schwierigsten aufrecht zu erhalten sind.

5. Implementation

Die Evaluation hatte neben der Bewertung der Wirkungen ebenfalls die Aufgabe, die Implementation der zusätzlichen verfügbaren Mittel in den Blick zu nehmen. Hierzu gehören verschiedene Aspekte.

- Wie gut ist es gelungen, die neuen Mitarbeiter*innen in die schon vorher bestehenden Schulsozialarbeitsstrukturen einzubinden?
- Wie konnte die Akquise von externen Angeboten vonstatten gehen?
- Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit der kommunalen Koordinierungsstelle und
- wie gut sind die aktuellen Kriterien zur Verteilung von Sachmitteln?

Hierzu ist anzumerken, dass es umgekehrt nicht Aufgabe der Evaluation war, die Arbeit der schon vorher bestehenden Schulsozialarbeit zu bewerten, geschweige denn die Schulorganisation. Es sollte auch kein Ranking der drei Schulen erstellt werden, wer was besser umgesetzt hat. Dies war weder der Auftrag noch würde das Evaluationsdesign Aussagen dazu zulassen.

*Wie gut ist es gelungen, die neuen Mitarbeiter*innen in die schon vorher bestehenden Schulsozialarbeitsstrukturen einzubinden?*

Die Schulsozialarbeiter*innen, die aus den Mitteln der ehemaligen BuT-Lots*innen finanziert werden, sind beim Jugend- und Familiendienst (JFD) beschäftigt. Auch schon vorher zusätzlich zu den umgewandelten Lehrerstellen hinzu gekommene Stellen der Schulsozialarbeit sind beim JFD angesiedelt. Alle Mitarbeiter*innen, die über umgewandelte Lehrer*innenstellen bezahlt werden, sind beim Land angestellt. Dies bedeutet, dass zur komplexen Finanzierungsstruktur in Rheine auch verschiedene Strukturen bei der Trägerschaft bzw. Arbeitgeberfunktion der Schulsozialarbeit kommen. Die bereits seit längerem an den Schulen tätigen Schulsozialarbeiter*innen sind beim Land angestellt, die durch die zusätzlichen Mittel neu Hinzugekommenen bei einem privaten Träger. Durch die unterschiedlichen Anstellungsverhältnisse ergeben sich zwei Gruppen von Schulsozialarbeiter*innen, die in unterschiedlichen schulübergreifenden Netzwerktreffen beim Träger bzw. im Landkreis verbunden sind, beide Gruppen werden auch unterschiedlich entlohnt.

An dieser Konstellation lässt sich kurzfristig nichts ändern und es ist von hohem Wert, dass es einen freien Träger gibt, über den die Anstellung der Schulsozialarbeiter*innen organisiert werden kann. Von den drei Schulen ist in den Befragungen jedoch relativ viel Kritik daran geübt worden, dass sie nicht an der Auswahl der neuen Schulsozialarbeiter*innen beteiligt sind. Hierdurch sei eine Situation entstanden, in der keine Möglichkeit bestand zu überprüfen, ob die Mitarbeiter*innen gut zueinander passen, geschweige denn vorab zu überlegen, welche Aufgabenteilung im Team vorgenommen werden kann. Dieser Prozess hat mit Beginn der Anstellungsverhältnis begonnen und ist relativ weit fortgeschritten. Wie in Kapitel 3 berichtet, sind an zwei Schulen die Aufgaben noch einmal grundlegend neu verteilt worden, mit jeweils spezifischen Zuständigkeiten für die Jahrgänge, was Beratungs- und Präventionsarbeit angeht und zusätzlich der Verteilung von Spezialzuständigkeiten. An der dritten Schule bekamen die neuen Mitarbeiter*innen spezielle Aufgabengebiete. Zusätzlich erschwert wurde die Planung der neuen Zuständigkeiten durch kurzfristige Fluktuation. Von den Schulen ebenfalls kritisiert, aber im Laufe des Jahres verändert, war der Aspekt, dass die neuen Schulsozialarbeiter*innen teilweise mit einer halben Stelle für die Schulsozialarbeit an der einen Schule zuständig waren, mit einem weiteren Stundenkontingent aber für andere Tätigkeiten, so dass sie immer mittags den Arbeitsort wechseln musste. Dies sei bei einer Ganztagschule und den Aufgaben

von Schulsozialarbeit an einer solchen Schule schwierig. Zumindest müsse eine Flexibilität vorhanden sein, die vorhandenen Stunden so einsetzen zu können, dass ein Einsatz zumindest teilweise auch am Nachmittag oder während der Mittagszeit möglich ist. Aber wie gesagt wurde hier im Laufe des Jahres nachgesteuert und es wurden Lösungen gefunden.

Aus Sicht der Evaluation ist es nach anfänglichen Schwierigkeiten weitgehend gelungen, tragfähige Strukturen für die erweiterten Teams zu finden. Sollte es zu einer Verstetigung der Teams in der aktuellen Größenordnung kommen, wäre es angeraten, wenn die Aufgaben für alle Tätigkeitsbereiche gut auf das Gesamtteam aufgeteilt werden könnten.

Wie gut funktioniert die Akquise von externen Angeboten?

Mit den zur Verfügung gestellten „Aufholen nach Corona“-Mitteln war für die Schulen die Aufgabe verbunden, sich zügig um externe Anbieter von Präventions- oder Beratungsangeboten zu kümmern. Für die Schulen war dies eine ungewohnte Situation, weil sie normalerweise deutlich weniger Geld zur freien Verfügung haben. Alle Schulen haben für sich aber einen Weg gefunden, die Akquise zu meistern, auch wenn nicht immer das geklappt hat, was sich die Schulen gewünscht hatten (vgl. Kapitel 3.2). Die zufriedenstellenden Lösungen konnten nur deshalb erreicht werden, weil sich die Schulen auf bestehende Kontakte zu externen Anbietern verlassen konnten. Wie erwähnt wurden auch Anschaffungen aus den verfügbaren Mitteln getätigt. Dies ist aus Sicht der Evaluation in jedem Fall sinnvoll. Sollten jedoch die Mittel verstetigt werden, sollten Anschaffungen nur einen kleinen Teil der Ausgaben ausmachen, da zum einen die Anschaffungen keine regelmäßigen Ausgaben sind, zum anderen aber die Wichtigkeit zusätzlicher Präventionsangebote zu groß ist, als dass die verfügbaren Mittel nicht auch dafür genutzt werden sollte. Wie gut die Akquise funktioniert, hat mit Sicherheit auch damit zu tun, wie gut die Schulorganisation der einzelnen Schulen und wie gut die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Klassenlehrkräften und Schulsozialarbeit funktioniert. Die Beurteilung derselben war aber, wie gesagt, nicht Gegenstand der Evaluation.

Aus Sicht der Evaluation wäre es gut, über zentrale Akquise-Kanäle für externe Anbieter*innen für alle Schulen nachzudenken. Dazu aber mehr im folgenden Kapitel „Schlussfolgerungen und Empfehlungen“.

Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit der Koordinierungsstelle?

Die Stadt Rheine hat zum 1.2.2021 die Koordinierungsstelle „Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit“ eingerichtet. Die Stelleninhaberin ist den beteiligten Akteur*innen an den Schulen aufgrund ihrer vorherigen Tätigkeit in der Kinder- und Jugendarbeit für die Stadt Rheine und vielfältige Netzwerkkontakte zu Schulsozialarbeit und zu Schulleitungen schon länger bekannt gewesen. Die Koordinatorin führte im Jahr 2021 eine Bedarfserhebung mit Interviews an den Schulen durch. Die Koordinierungsstelle ist zunächst befristet auf zwei Jahre eingerichtet worden.

Die Stelleninhaberin wird von allen Beteiligten als sehr kompetent wahrgenommen, was eine gute Basis für die Zusammenarbeit ist. Die Frage des Auftrags einer kommunalen Koordinierungsstelle für Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit ist schwer zu definieren, weil sie im Geflecht der unterschiedlichen Finanzierungsarten und den damit einhergehenden Aufträgen agieren muss. Für die beim Land beschäftigten Schulsozialarbeiter*innen ist das Land zuständig und formal nicht die Kommune. Die Verantwortung für die Schulen selbst ist zwischen Land und Kommune geregelt, wobei die Kommune die Schulträgerschaft hat und das Land für das Lehrpersonal und die inhaltlich-

didaktischen Konzepte zuständig ist. Die Schulsozialarbeit beim JFD ist bei einem Träger vor Ort angestellt, der zwar in enger Kooperation mit der Kommune arbeitet, aber eben nicht Teil der Kommune ist, so dass die arbeitsrechtliche Verantwortung beim Träger liegt. Das bedeutet, dass eine kommunale Koordinierungsstelle „Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit“ einen von allen drei Seiten, Kommune, Schulen und Träger, indirekt aber auch dem Land, gemeinsam geteilten Auftrag haben muss. Dies kann entweder über Beschlüsse der übergeordneten Instanzen, hier als Kommune und Land und damit verknüpften Förderbedingungen funktionieren oder muss vor Ort selbst initiiert werden. Im vorliegenden Fall geht es um Letzteres.

Aus Sicht der Koordinierungsstelle stellt es eine Schwierigkeit dar, die Befürchtung seitens der Schulen auszuräumen, dass es bei der Koordinierungsstelle in irgendeiner Form um Kontrolle der Schulen gehen solle. Dies sei nicht der Fall und genau das versuche die Stelleninhaberin auch immer zu vermitteln. Aber nicht immer gelänge es, diese Befürchtung zu nehmen. Das führt zu immer mal wieder auftauchenden Kommunikationsschwierigkeiten. Dies wird auch aus der anderen Perspektive (Schulleitung und Schulsozialarbeit) so formuliert, die beklagen, dass sie nicht ausreichend in Schritte wie beispielsweise die Vergabe der Evaluation eingebunden worden seien.

Aus Sicht der Evaluation handelt es sich hier um typische Konfliktlinien von Koordinierungsstellen, die sich ihren Auftrag aus sich selbst heraus und damit aus der Kooperation mit den beteiligten Schulen und Mitarbeiter*innen heraus generieren müssen. Hier kommt hinzu, dass an jeder Schule schon Mitarbeiter*innen seit deutlich über zehn Jahren in der Schulsozialarbeit an den jeweiligen Schulen arbeiten und diese von Grund auf mit aufgebaut haben. Diese begegnen einer Koordinierungsstelle zunächst mit einer großen Skepsis und fragen nach dem Mehrwert. Aber auch dies ist aus Sicht der Evaluation ein durchaus typischer Verlauf beim Aufbau einer solchen Koordinierungsstelle und stellen aus Sicht der Evaluation nicht den Wert an sich einer solchen Stelle in Frage, sondern stellen Phasen auf dem Weg zu einem gemeinsam geklärten und akzeptierten Auftrag der Koordinierungsstelle dar.

Wie gut sind die aktuellen Kriterien zur Verteilung von Sachmitteln?

Die Verteilung der Personalmittel an den unterschiedlichen Schulen basiert nach Erkenntnis der Evaluation aktuell nicht auf einem gemeinsam geteilten Verständnis, wie viele Schulsozialarbeiter*innen pro Schüler*innen oder ähnlichen Indikatoren angestrebt werden. Es ist zum einen Entscheidung der Schule, wie viele Stellen aus umgewandelten Lehrer*innenstellen für die Schulsozialarbeit zur Verfügung gestellt werden und dazu kommen die Personalressourcen aus anderen Finanzierungsarten.

Für die Verteilung der „Aufholen nach Corona“-Mittel wurde die Anzahl der Schüler*innen an den drei Schulen zur Grundlage genommen. Dies ist zunächst der einfachste und sehr plausible Weg einer Zuteilung.

Im Rahmen der Diskussion um Sozialindikatoren wird jedoch angenommen, dass dieser Schlüssel zu einfach ist und dass mehr Kennzahlen in die Betrachtung einbezogen werden sollten.¹⁰ Diese Erkenntnis teilt die Evaluation nach den Befragungen an den drei Schulen. Insgesamt ergibt sich ein Herausforderungsprofil für die Schule insgesamt, aber für die Schulsozialarbeit im Besonderen, das sich aus einem Konglomerat aus höherem Unterstützungsbedarf für bildungsferne Kinder, für Kinder

¹⁰ Vgl. http://www.sozialberichte.nrw.de/sozialindikatoren_nrw/zielsetzung/index.php und Beierle et.al. (2019).

mit besonderem Förderbedarf, der sich aus vermehrten Inklusionsbemühungen ergibt, für Kinder und Jugendlichen, die gehäuft mit psychischen Belastungen zu kämpfen haben und der Notwendigkeit mit einem von den Schulen beobachteten allgemeinen Trend zu weniger Gemeinsinn ergibt. Wenn dieses Herausforderungsprofil geteilt wird – und die Evaluation folgt diesem im Wesentlichen¹¹ – ergibt sich daraus zwangsläufig, dass es wünschenswert wäre, ein differenzierteres Indikatorenset zur Verfügung zu haben, um die Verteilung von Geldern zu steuern. Problematisch ist an dieser Stelle, dass die Sozialindikatorik für Nordrhein-Westfalen für weiterführenden Schulen nicht schulscharf in dem Sinne ist, dass z.B. Angaben zum Sozialleistungsbezug vorliegen. Diese gäbe es nur im Bezug auf Wohnquartiere; da die Einzugsbereiche der Schulen aber nicht auf einzelne Wohnquartiere beschränkt sind, sind diese nicht zielführend. Genauso wenig gibt es schulscharfe Zahlen zu psychischen Belastungen o.ä. Deshalb muss, wenn man eine differenziertere Betrachtung haben möchte, eine Annäherung an das Herausforderungsprofil vorgenommen werden. Der Vorschlag der Evaluation findet sich im Schlusskapitel unter den Empfehlungen.

¹¹ Ob es tatsächlich einen Trend zu weniger Gemeinsinn gibt, müsste anderweitig analysiert werden, aber dass es einen erhöhten Unterstützungsbedarf für Kinder aus bildungsfernen Familien gibt, mehr Kinder mit psychischen Belastungen und große Herausforderungen aufgrund des nicht ausfinanzierten Inklusionsgeschehens gibt, ist aus Sicht der Evaluation richtig.

6. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die Evaluation kommt auf der Grundlage der Ergebnisse aus den Befragungen an den drei Schulen zu der eindeutigen Erkenntnis, dass die zusätzliche Ressourcen für Personal (umgewandelte Stellen von BuT-Lots*innen) und aus den „Aufholen nach Corona“-Mitteln eindeutige Output- und Outcome-Wirkungen zeigen.

Auf der Output-Ebene konnten insbesondere die Präventionsaktivitäten und die Beratungskapazitäten erhöht werden. Diese Ausweitungen führen dazu, dass auf der Ebene der Outcome-Wirkungen bessere Konfliktlösungsstrategien vermittelt werden, Aktivitäten zu mehr Miteinander führen, Kinder und Jugendliche in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt werden und dass qualitativ besser beraten werden kann. Dies sowohl, weil die Schulsozialarbeiter*innen den Schüler*innen mit mehr Zeit begegnen können als auch, weil in komplexen Fällen deutlich früher Hilfe angeboten werden kann. Sowohl auf Präventions- als auch auf der Beratungsebene gilt, dass nicht erst dann eingesetzt werden kann „wenn es brennt“, sondern schon früher. Das ist ein eindeutiger Zugewinn.

Dies führt zu folgenden Empfehlungen der Evaluation an die Stadt Rheine und alle anderen beteiligten Akteur*innen:

Finanzierung Personal aus Richtlinie über die Förderung von Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen

Aus Sicht der Evaluation hat sich die Abkehr von dem reinen BuT-Profil für die Schulen bewährt und führt zu guten Wirkungen. Deshalb ist die Empfehlung an die Stadt Rheine, sich beim Land für eine dauerhafte Förderung einzusetzen bzw. das Land bei entsprechenden Forderungen an den Bund einer dauerhaften Finanzierung von Schulsozialarbeit zu unterstützen. In jedem Fall wäre es wünschenswert, wenn auf Dauer und nicht immer nur von einem Schuljahr auf das nächste die Planungssicherheit besteht. Sollte es in Zukunft zu einem Spielraum im Rahmen der Kommunal Finanzen kommen, wären auch kommunale Beteiligungen an den Personalkosten denkbar.

Bei Neueinstellung – Mitwirkung der Schulen/Schulsozialarbeit bei der Personalauswahl

Es ist davon auszugehen, dass die Förderung zumindest für die nächsten Schuljahre gesichert sein wird. Egal ob in diesem Zeitraum oder auch bei einer langfristigen Verstetigung ist die klare Empfehlung, dass bei Einstellungsprozessen über den JFD oder andere Träger, die Schulen, bzw. das Team der Schulsozialarbeit mit in die Personalauswahl eingebunden wird. Die Arbeit in der Schulsozialarbeit kann nur im Team gelingen und deshalb sind sich ergänzende Kompetenzen aber auch die persönliche Chemie im Team wichtige Erfolgsfaktoren. Die letztendliche Entscheidung muss natürlich immer beim arbeitsrechtlich verantwortlichen Träger liegen, aber zumindest eine Beteiligung würde sowohl der Teamzusammenarbeit als auch der Idee einer gemeinsamen Kooperation auf kommunaler Ebene Vorschub geben.

Bei Neueinstellungen sollte auch die schon im Laufe des Jahres vorgenommene Korrektur beibehalten werden, dass die Beschäftigten möglichst nicht einen festen zweiten Arbeitsbereich haben, der dazu führt, dass sie täglich zu einer festen Zeit früh die Schule verlassen müssen. Dies schilderten

sowohl die Schulen selbst als auch die betroffenen Mitarbeiter*innen, die das zeitweise so praktiziert haben, sehr plausibel als problematisch. Für die Qualität der Schulsozialarbeit und die Belastbarkeit der Mitarbeitenden scheint es deutlich sinnvoller, möglichst mit dem gesamten Stundenvolumen für die Arbeit an der Schule tätig werden zu können.

Finanzierung Sachmittel analog zu „Aufholen nach Corona“-Mitteln

Auch die Wirkungen der eingesetzten Sachmittel waren plausibel nachvollziehbar. Sie verschaffen den Schulen einen Spielraum, um wirklich Präventionsarbeit machen zu können, in dem sie eigene Projekte durchführen oder mit externen Partnern. Die Effekte gehen deutlich über eine Corona-Aufholwirkung hinaus. Deshalb empfiehlt die Evaluation der Stadt Rheine mit eigenen Mitteln diese Sachmittel zur Verfügung zu stellen. Es wäre eine sinnvolle Investition für das gesellschaftliche Klima in der Stadt Rheine. Der Beschluss des Schulausschusses der Stadt Rheine vom 15.11.2022 zur Finanzierung stellt hierfür die Weichen.¹²

Dieser Beschluss würde bei einer Bestätigung durch den Rat zu einer Weiterfinanzierung in derselben Höhe wie im Jahr 2022 führen. Dies wird nicht zu einer Deckung des gesamten Präventionsbedarfes führen, aber zu einer Verstärkung der nun erzielten Wirkungen.

Kein One Size fits all

Eine Stärke der aktuellen Förderung im Rahmen der „Aufholen nach Corona“-Mittel war, dass die Schulen einen großen Entscheidungsspielraum bei der Nutzung dieser Mittel hatten. Dies führt dazu, dass die Mittel sowohl zur Verstärkung von Personal als auch als reine Sachmittel eingesetzt werden können und so, wenn die Schulen die Mittel konzeptionell einsetzen, möglichst passgenau wirken können.

Das ist gut und sollte nicht wesentlich verändert werden. Natürlich muss die Stadt Rheine Förderbedingungen erlassen, zu welchem Zweck die Mittel genutzt werden können und diese Zweckbindung muss nachprüfbar sein. In diesem Rahmen jedoch sollte den Schulen ein großer Spielraum ermöglicht werden.

Verstärkung der Koordinierungsstelle

In Kapitel 5 wurde auf die zeitweiligen Schwierigkeiten zwischen der Koordinierungsstelle und den Schulen berichtet. Diese Schwierigkeiten wurden eingeordnet als normale Anlaufschwierigkeiten, wenn eine Koordinierungsstelle gemeinsam mit den beteiligten Akteur*innen ein gemeinsam geteiltes Auftragsverständnis erarbeiten muss. Deshalb empfiehlt die Evaluation die Fortführung der Koordinierungsstelle.

Im Bericht zur Evaluation des NRW-weiten Programms „Soziale Arbeit an Schulen“ wurde die Aussage getroffen, dass es sehr hilfreich ist, wenn es auf Ebene der Kommune ein einheitliches Verständnis

¹² Vgl. https://www.rheine-buergerinfo.de/si0057.asp?__ksinr=5051

davon herrscht, wie Schulsozialarbeit agieren soll.¹³ Dies heißt nicht, dass die Arbeit an jeder Schule gleich ist, jedes Angebot identisch, aber dass es einen geteilten Grundkonsens über den Einsatz von Schulsozialarbeit gibt und dass die Einbindung in kommunale Netzwerke gemeinsam organisiert wird und ähnliches. Überall dort, wo diese einheitlichen kommunalen Konzepte gut funktioniert haben, gab es eine kommunale Koordination. Auch unabhängig von diesem Programm besitzt diese Aussage für die Evaluation auch weiterhin Gültigkeit. Es gibt so viele Aufgaben von Schulsozialarbeit im kommunalen Raum – wie Netzwerkarbeit mit Vereinen und Verbänden, Zusammenarbeit mit Beratungsstellen, Ärzt*innen und Kliniken, Zusammenarbeit mit anderen Schulen, mit der Jugendsozialarbeit, mit dem ASD, dem Ordnungsamt, Akquise von externen Anbieter*innen von Präventionsangeboten usw. –, dass es unbedingt erstrebenswert ist, eine solche kommunale Koordinierung vorzuhalten und mit den beteiligten Akteur*innen zu einem gemeinsamen Auftragsverständnis zu kommen.

Es wäre sinnvoll, wenn diese Koordinierung tatsächlich für alle Schulen inklusive der Grundschulen – so dort Schulsozialarbeit angesiedelt wird – und anderen Schulen, die bislang nur aus umgewandelten Lehrer*innenstellen Schulsozialarbeit umsetzen, zuständig sein könnte. Aktuell kann noch nicht von einem geteilten Auftragsverständnis gesprochen werden kann. Dies ist nicht der einen oder der anderen Person anzulasten, sondern Ergebnis des bisherigen Prozesses, der noch nicht abgeschlossen ist. Aus Sicht der Evaluation könnte es hilfreich sein, im Laufe des ersten Quartals einen „Auftragsklärungsworkshop“ mit allen beteiligten Akteur*innen durchzuführen, dessen Ergebnis von allen Seiten unterschrieben wird. Die genauen Aufgaben können vielfältig sein. Insgesamt sollte es darum gehen, dass die Koordinierungsstelle zum einen Aufgaben für alle Schulen übernimmt, wie z.B. zentrale Zugänge in die Verwaltung organisieren, neue Zugänge zu noch nicht integrierten Netzwerkpartner*innen oder auch eine Unterstützung bei der Akquise von externen Anbieter*innen, aber auch die Koordination von Prozessen zur Erarbeitung, bzw. der Verständigung auf gemeinsam geteilte Qualitätsstandards. Es ist extra die Unterscheidung zwischen Erarbeitung und Verständigung gemacht worden, weil es natürlich schon diverse Qualitätsstandards gibt, aber eben keine gemeinsam geteilten.

Bestimmung von Indikatoren zur Verteilung von Ressourcen

In Kapitel 5 wurde ebenfalls angesprochen, dass die Verteilung von Ressourcen nicht allein auf der Basis von Schüler*innenzahlen erfolgen sollte, sondern aufgrund mehrerer Kennzahlen. Da keine schulscharfen Zahlen zum Bezug von Sozialleistungen oder psychischen Belastungen vorliegen, braucht es eine Annäherung an das Herausforderungsprofil der Schulsozialarbeit, um gut abbilden zu können.

Ausgehend von den beschriebenen Herausforderungen und den verfügbaren Daten in der sogenannten Oktober-Statistik, schlägt die Evaluation folgende Kennzahlen – jeweils auf Ebene der konkreten Schule – vor, die zur Bildung eines Indikators genutzt werden sollten:

- Anzahl der Schüler*innen
- Anzahl der Schüler*innen mit Förderbedarf und
- Anzahl der Schüler*innen mit nicht-deutscher Verkehrssprache

¹³ Vgl. Forreiter et al. 2017.

Alle Daten hierzu liegen für jede Schule vor. Es wäre Aufgabe eines gemeinsamen Aushandlungsprozesses die drei Kennzahlen jeweils zu gewichten. Man könnte beispielsweise jede Zahl zu einem Drittel zählen, könnte aber – um nur ein anderes Beispiel zu nennen – auch sagen, es gibt auf der Grundlage der Gesamtschüler*innenzahl einen Grundbedarf, der z.B. mit 50 Prozent gewertet wird, wogegen die anderen beiden Kennzahlen jeweils zu einem Viertel gewertet werden würde.

Ausgehend von der Oktoberstatistik 2021 würden sich für die drei beteiligten Schulen folgende Anteilswerte ergeben:

Table 9: Kennzahlen zu den drei Schulen und Berechnungen nach 2 Modellen

	Anzahl SuS		SuS mit Förderbedarf		SuS mit nicht-deutscher Verkehrssprache		Modell 1 (1/3; 1/3; 1/3)	Modell 2 (1/2; ¼; ¼)
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent		
Alexander-von-Humboldt-Schule	435	22,6	39	26,3	71	15,7	21,5	21,8
Euregio Gesamtschule	1.045	54,2	55	37,2	162	35,8	42,4	45,4
Nelson-Mandela-Schule	447	23,2	54	36,5	220	48,5	36,1	32,8
Gesamt	1.927	100,0	148	100,0	453	100,0	100,0	100,0

*Quelle: Eigen Berechnungen und Oktoberstatistik zur Verfügung gestellt von der Stadt Rheine (SuS = Schüler*innen)*

Bei beiden Berechnungsmodellen kämen keine großen Unterschiede heraus. Für die Alexander-von-Humboldt-Schule würde sich ein in beiden Modellen ein fast identischer Wert ergeben (21,5 vs. 21,8 Prozent), in Modell 1 würde die Euregio-Gesamtschule einen niedrigeren Anteil erhalten, in Modell 2 die Nelson-Mandela-Schule.

Natürlich gibt es auch andere denkbare Aufteilungen. Aus Sicht der Evaluation wäre es wichtig, an dieser Stelle ein gemeinsam akzeptiertes Modell mit allen Beteiligten zu finden. Grundsätzlich lässt sich dieses Modell leicht auf die Verteilung von Sachmitteln, die von der Kommune zur Verfügung gestellt werden, anwenden.

Problematischer ist die Anwendung auf einen Personalschlüssel von x Schulsozialarbeiter*innen pro Schüler*innen bzw. auch hier wieder pro einem bestimmten Wert basierend auf den drei Kennzahlen. Dies ist deshalb schwieriger, weil es unterschiedliche Entscheidungsbefugnisse gibt, also z.B. die Entscheidung der Schule umgewandelte Lehrer*innenstellen als Schulsozialarbeit einzusetzen.

Grundsätzlich würde die Evaluation aber auch hier empfehlen, zu versuchen, zu einem gemeinsam geteilten Schlüssel zu kommen.

Literatur

Beierle, S, Hoch, C, Reißig, B. (2019): Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen. Deutsches Jugendinstitut. Halle. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2019/28019_DJI_Schulen_in_benachteiligten_sozialen_Lagen.pdf

Beywl, W. & Niestroj, M. (2009): Der Programmbaum – Landmarke wirkungsorientierter Evaluation. In: Beywl, Wolfgang/Niestroj, Melanie (Hrsg.): Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation. Glossar Deutsch / Englisch der wirkungsorientierten Evaluation. 2., vollständig bearbeitete und ergänzte Auflage. Köln. Verfügbar unter: https://univation.org/download/Programmbaum_Landmarke_Glossar.pdf

Forreiter, N., Gabler, A., Kotlenga, S., Mahnoli, F., Nägele, B., Pagels, N (2017).: Evaluation des Programms Soziale Arbeit an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht. Göttingen. Verfügbar unter: https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/arbeit_evaluation_landesprogramm_soziale_arbeit_an_schulen.pdf

Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2021): RdErl. v. 22.09.2021 - 524-6.08.01-162765

Wissenschaftlicher Dienst des Bundestags (2019): Rechtliche Rahmenbedingungen und Finanzierungsmodalitäten der Schulsozialarbeit in den Bundesländern. WD 8 - 3000 - 059/19. Verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/660798/0330d2b5dee1c360fa6ab23e159eea7c/WD-8-059-19-pdf-data.pdf>.