



Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V.

Sozialpädagogische Maßnahmen an Grundschulen im Landkreis Göttingen (PUC)

Abschlussbericht der Evaluation

Autor: Nils Pagels

Göttingen, 19.07.2018

Inhalt

1. Einleitung.....	4
2. Das Projekt in Kürze.....	5
3. Das Evaluationsdesign	7
4. Unterschiedliche Ausgangsbedingungen	9
5. Wirkdimensionen	16
5.1. Komplexe Einzelfallhilfe	16
5.2. Einfache Einzelfallhilfe.....	18
5.3. Unterstützung beim Sozialen Lernen	20
5.4. Entlastung der Schüler*innen durch Aktivitäten	22
5.5. Sonstiges Wirkungen	23
5.6. Bewertung der erzielten Wirkungen	23
6. Handlungsempfehlungen	26

1. Einleitung

Hiermit legt Zoom – Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V. (im folgenden kurz: Zoom e.V.) den Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des durch den Landkreis Göttingen geförderten Projektes „Perspektive und Chance in der Grundschule – Sozialpädagogische Maßnahmen an Grundschulen“ (PUC) vor. Die wissenschaftliche Begleitung ist eine Vertiefungsstudie im Rahmen des Bildungsmonitorings Südniedersachsen, das Zoom e.V. in Kooperation mit der Bildungsregion Südniedersachsen durchführt.

Die wissenschaftliche Begleitung wurde über einen Zeitraum von zwei Schuljahren durchgeführt und war auf die Mitarbeit vieler Menschen angewiesen. Deshalb sei an dieser Stelle all denen gedankt, die die Erkenntnisse, die in diesem Bericht präsentiert werden, möglich gemacht haben. Hier ist zunächst Imke Weichert, Projektkoordinatorin der GAB – Südniedersachsen zu nennen, und ebenso die Sozialpädagog*innen, die an den Grundschulen tätig sind, immer Auskunft gegeben und die Erhebungen an den Schulen unterstützt haben. Genauso geht der Dank an die Schulleitungen und Klassenlehrer*innen, die ebenfalls für Befragungen zur Verfügung standen.

2. Das Projekt in Kürze

Im Jahr 2016 hat der Landkreis Göttingen beschlossen, das Modellprojekt „Perspektive und Chance in der Grundschule – Sozialpädagogische Maßnahmen an Grundschulen im Landkreis Göttingen“ für einen Zeitraum von zwei Jahren zu fördern. Ziel des Projektes war es, an den Grundschulen präventive Arbeitsansätze zu etablieren, die helfen, Probleme von Kindern frühzeitig zu erkennen und niedrigschwellig bearbeitbar zu machen. Der Landkreis Göttingen hatte sich somit eigenständig auf den Weg gemacht, die soziale Arbeit an Grundschulen zu fördern. Kurze Zeit danach gab es eine Initiative des Landes, zusätzliche Schulsozialarbeitsstellen zu installieren. Die Landkreisinitiative war jedoch vor der Landesinitiative zu verorten. Inhaltlich umfasst das Aufgabenspektrum des Projektes Tätigkeiten, die normalerweise unter dem Begriff Schulsozialarbeit subsumiert werden.

Im Rahmen des Projektes wurden zunächst an 10 Schulen 5,0 Vollzeitäquivalente eingerichtet, die sozialpädagogische Maßnahmen an ausgewählten Grundschulen durchführen sollten. In der Regel wurde pro Schule eine halbe Stelle eingerichtet. Aufgrund der Größe der Schulen wurde diese Sollzeit an zwei Schulen auf 10 Wochenstunden reduziert und dafür an zwei anderen Schulen auf 30 Wochenarbeitsstunden aufgestockt.

Die ausgewählten Schulen waren:

- Heinrich-Christian-Burckhardt-Schule in Adelebsen
- Grundschule Gieboldehausen
- Grundschule Rhumspringe
- Grundschule am Wall in Hann. Münden
- Brüder-Grimm-Schule in Neumünden
- Heinrich-Grupe-Schule in Rosdorf
- Grundschule im Drammetal
- Grundschule Mingerode
- Janusz-Korczak-Schule in Duderstadt
- Carl-Friedrich-Gauß-Schule in Dransfeld

Von Beginn an eingeplant, aber erst später für eine kurze Zeit aufgenommen, war die Johann-Joachim-Quantz-Schule in Scheden. Die Schulstandorte wurden auf der Basis von Kennzahlen und der Bereitschaft der jeweiligen Gemeinden, sich finanziell am Projekt zu beteiligen, ausgesucht. Die Kennzahlen betrafen die eingesetzten Jugendhilfemittel. Vorgeschlagen wurden die Schulen, in deren Einzugsbereich die meisten Mittel aufgewendet werden. Wenn dann die Gemeinde als Schulträger zur Kooperation bereit war, wurden die betreffenden Schulen ins Programm aufgenommen. Die Sozialpädagog*innen wurden bei der GAB Südniedersachsen angestellt, bei der auch die Projektkoordination angesiedelt wurde. Durch die zentrale Anstellung bei einem Träger sollte zum einen der Austausch zwischen den Sozialpädagog*innen gewährleistet werden, zum anderen sollte vermieden werden, dass die Schulen selbst als Anstellungsträger allein die Fachaufsicht über die einzelnen Fachkräfte ausüben.

Der Landkreis Göttingen hatte sich entschieden, soziale Arbeit an Schulen aus eigenen Mitteln zu finanzieren. Kurze Zeit nach diesem Entschluss fiel auch die Entscheidung des Landes Niedersachsen für einen Ausbau der Schulsozialarbeit. Insgesamt werden vom Land 150 Stellen an Grundschulen

finanziert. Vom Land finanzierte Stellen sind mit einer Anstellung beim Land verbunden. Laut Erlass basiert

„Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung (...) auf dem allgemeinen Bildungsauftrag der Schule nach § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG). Die Schule hat den Auftrag, mit ihren Angeboten zur Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler beizutragen.

Die soziale Arbeit in schulischer Verantwortung trägt mit ihren Angeboten auch dazu bei, Schülerinnen und Schülern eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht und am Schulleben sowie ein erfolgreiches Absolvieren der Schullaufbahn zu ermöglichen. In Ergänzung zu den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe unterstützt sie beim Abbau von sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler.

Die soziale Arbeit in schulischer Verantwortung legt den Schwerpunkt auf Angebote und Maßnahmen, die

- – sich an alle Schülerinnen und Schüler richten,
- – einen präventiven Ansatz verfolgen und
- – Aufgaben im schulischen Kontext betreffen.“¹

Während die Landesschulsozialarbeit also in Ergänzung zu den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe tätig sein möchte, basierten die sozialpädagogischen Maßnahmen an Grundschulen in Verantwortung des Landkreises Göttingen im Rahmen des Projektes jedoch auf den Grundlagen des SGB VIII und war in erster Linie nicht an dem Funktionieren des Unterrichtsbetriebes, sondern dem Wohl des Kindes ausgerichtet.

Die Förderung wurde relativ kurzfristig vor Beginn des Schuljahres 2016/17 beschlossen, so dass die GAB innerhalb kürzester Zeit die Sozialpädagog*innen einstellen musste. Dadurch konnten die Schulen ebenfalls erst in den Sommerferien darüber informiert werden, wer bei ihnen zu Beginn des neuen Schuljahres eingesetzt werden würde.

Das Förderkonzept sah vor, dass die konkreten Aufgaben der Sozialpädagog*innen vor Ort mit den Schulen gemeinsam entwickelt werden sollten. Gemeinsam mit der Projektleitung wurde eine Analyse der Bedarfe der beteiligten Schulen durchgeführt und die Fachkräfte entsprechend eingesetzt.

Im Laufe der beiden Schuljahre entstand relativ viel Fluktuation. So sind zwei Schulen ganz ausgeschieden, die aber auch nur jeweils einen 10-Wochenarbeitsstunden-Anteil zugesprochen bekommen hatten. Nachdem die zunächst eingesetzte Sozialpädagog*in an der einen Schule nicht mehr zur Verfügung stand, wurde zunächst eine Nachfolgeregelung gefunden; nachdem die Nachfolgekraft aber kurze Zeit darauf ebenfalls nicht mehr zur Verfügung stand, verzichtete die Schule auf eine weitere Teilnahme. An der anderen Schule fand sich keine Nachfolgekraft für ein Stundenkontingent von 10 Wochenarbeitsstunden, so dass die Stelle nach dem Ausscheiden der zunächst zuständigen Fachkraft nicht mehr wieder besetzt wurde. Eine weitere Schule wurde kurzzeitig in das Programm aufgenommen, aber die Stellenbesetzung konnte ebenfalls nur kurzfristig

¹ Vgl. RdErl. d. MK v. 1.8.2017 - 25.6 - 84030 – VORIS 22410

aufrecht erhalten werden, weil die Stelleninhaber*in bald eine andere Stelle angenommen hatte. Auch an den Schulen, die die gesamte Laufzeit im Programm vertreten waren, gab es zum Teil Fluktuation. An einer Schule musste eine Fachkraft ersetzt werden, nachdem sie freiwillig ausgeschieden war. An einer anderen Schule funktionierte die Zusammenarbeit zwischen Schule und Fachkraft nicht, so dass auch hier eine Umbesetzung erfolgen musste.

Die Projektkoordination bei der GAB Südniedersachsen organisierte den regelmäßigen Austausch im Team, Supervision und fachliche Fortbildungen. Darüber hinaus versorgte sie die Schulen mit wichtigen Informationen, wie z.B. zu Förderkonzepten wie Fit für Pisa oder Familienklassen.

3. Das Evaluationsdesign

Die Evaluation des Modellprojektes sollte der Frage nachgehen, welche Wirkungen die sozialpädagogischen Maßnahmen an den beteiligten Grundschulen erzielen. Die Frage der Wirkungen ließ sich nicht im Rahmen einer klassischen Wirkungsanalyse durchführen. Hierfür wären eine Nullmessung und eine Feststellung der Veränderungen seither notwendig. Hinzu kommt, dass es eine Festlegung auf zu erzielende Wirkungen hätte geben müssen. Diese waren aber nicht eindeutig definiert. Auf der einen Seite gibt es die klare Positionierung des Landkreises, der diese Maßnahmen als präventiven Ansatz versteht, um damit mittel- und langfristig eine Einsparung von – am Ende teureren – Jugendhilfemaßnahmen zu erzielen. Eine solche Einsparung lässt sich aber zum einen nicht in so kurzer Zeit wie der Laufzeit des Projektes beobachten, zum anderen wäre eine Isolierung des Effektes der sozialpädagogischen Maßnahmen unmöglich gewesen. Außerdem waren die Freiräume, wie die Arbeit an den jeweiligen Standorten gestaltet werden soll, ausgesprochen groß, so dass davon ausgegangen werden musste, dass die möglicherweise zu erzielenden Wirkungen an den unterschiedlichen Standorten auch höchst unterschiedlich ausfallen würden.

Aus diesem Grund ging die Evaluation zunächst der Frage nach, wie die Ausgangssituationen an den verschiedenen Schulen war und welche Art der Praxis etabliert wurde. Darauf aufbauend sollten die beteiligten Akteur*innen darüber Auskunft geben, welche Wirkungen sie durch die Arbeit der Sozialpädagog*innen beobachteten. Aufgabe der Evaluation war es dann, diese Wirkungen auf ihre Plausibilität hin zu prüfen.

Hierfür wurden insgesamt vier unterschiedliche Erhebungsansätze verfolgt:

- Die Schulleitungen der beteiligten Schulen wurden einmal zu Beginn und einmal zum Ende der Projektlaufzeit befragt. Zu Beginn wurden dementsprechend zehn Interviews geführt. Aufgrund des Ausstiegs der beiden Grundschulen Mingerode und Drammetal wurden in der Folgebefragung nur noch acht Schulleitungen befragt. Aufgrund der zwischenzeitlichen Pensionierung einer Schulleitung nach einem Schuljahr wurde die Folgebefragung an einem Standort mit dem kommissarischen Nachfolger durchgeführt. Das erste Interview mit den Schulleitungen diente einer Bestandsaufnahme, das zweite Interview stellte die beobachteten Veränderungen in den Mittelpunkt.
- Die Sozialpädagog*innen wurden insgesamt drei Mal befragt, einmal zu Beginn des Modellprojektes, einmal am Ende des ersten Schuljahres und ein drittes Mal im Februar 2018. Ziel des ersten Interviews war es, den Start nachzuzeichnen und zu verstehen, welche

Arten von Angeboten die Sozialpädagog*innen in den Schulen etabliert haben. In den beiden Folgeinterviews ging es zunächst immer darum, Veränderungen im Angebotsportfolio zu erfassen und zum anderen darum, konkrete Praxisbeispiele zu erfahren, in denen Wirkungen beobachtet werden konnten.

- Im Herbst 2016 und im Frühjahr 2018 wurden die jeweiligen Klassenlehrer*innen mit einem Online-Fragebogen befragt. In diesem wurden sie gebeten, Angaben zur Situation in ihren Klassen und zu ihren Erwartungen an die Sozialpädagog*innen (erste Befragung) bzw. zu ihren Einschätzungen über die Wirkungen der Arbeit der Sozialpädagog*innen (zweite Befragung) zu machen.
- Schließlich wurden die Dokumentationen der Sozialpädagog*innen zur Einzelfallarbeit analysiert.

Die Zwischenergebnisse wurden regelmäßig an das Team und den Landkreis zurück gespiegelt und gemeinsam im Hinblick auf Anpassungsmöglichkeiten reflektiert.

4. Unterschiedliche Ausgangsbedingungen

Die Grundschulen, an denen die Sozialpädagog*innen eingesetzt wurden, unterschieden sich in vielerlei Hinsicht. Sie sind unterschiedlich groß, sie liegen in unterschiedlichen Sozialräumen und haben Schüler*innen, die mit unterschiedlichen Problemlagen konfrontiert sind. Es zeigt sich, dass manche Schulen nur einzügig sind, andere hingegen drei- bis vierzünftig. Der folgenden Übersicht kann die jeweilige Anzahl der Schüler*innen, auch differenziert nach Geschlecht entsprechend den Angaben der Schulverwaltung entnommen werden. Zusätzlich aufgenommen sind Angaben der Klassenlehrer*innen zur durchschnittlichen Anzahl von Schüler*innen mit Migrationshintergrund und zur Zahl der Klassen, in denen Kinder inklusiv unterrichtet werden. Die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund ist in der Grundschule am Wall in Hann. Münden am höchsten, gefolgt von der Janusz-Korczak-Schule in Duderstadt und der Grundschule Neumünden. Der Anteil der Klassen mit Inklusionskindern ist insofern schwer zu beurteilen, da Angaben von nicht antwortenden Klassenlehrkräften hier das Ergebnis deutlich verzerren.

Tabelle 1 Anzahl der Schüler*innen nach Geschlecht, nach durchschnittlicher Anzahl mit Migrationshintergrund (MHG) pro Klasse und Anteil der Klassen mit inklusiv beschulten Kindern (Schuljahr 2016/17)

	Gesamt SuS	Jungen	Mädchen	Ø MHG	Anteil Klassen mit Inklusionskindern
Adelebsen	205	109	96	2	100 %
Dransfeld	169	87	82	2	25 %
Duderstadt	132	57	75	5	75 %
Gieboldehausen	182	91	91	k.A.	k.A.
Rhumspringe	78	35	43	k.A.	k.A.
GAW HaMü	136	67	69	9	87,5 %
Neumünden	81	29	52	6	0 %
Rosdorf	297	160	137	4	55 %

Quelle: Angaben des Landkreises Göttingen und Antworten aus der ersten Onlinebefragung der Klassenlehrkräfte 2016

Die folgende Tabelle 2 gibt die Häufigkeit an, mit der Klassenlehrkräfte Problemlagen bei ihren Schüler*innen zu Beginn des Modellprojektes beobachtet haben. Die jeweiligen Schulen sind immer dann mit einem Kreuz markiert, wenn diese Problemlagen von mindestens 50 % der Lehrkräfte in der ersten Onlinebefragung genannt wurden. In der Folge wird auf eine namentliche Ausweisung der Schulen verzichtet, weil es inhaltlich nicht zielführend ist, es soll lediglich der Unterschied zwischen den Standorten deutlich gemacht werden.² Ernsthaftige Probleme von Kindern mit ihren Eltern werden nahezu an allen Schulen gesehen, ebenso kommen täglich oder mindestens jeden zweiten Tag verbale Konflikte vor. Alle anderen Nennungen finden sich seltener. Es fällt auf, dass in zwei Schulen jeweils mindestens 50 % der Lehrkräfte in ihren Klassen Probleme in fünf von neun abgefragten Bereichen sehen, dahinter folgt eine Schule mit vier Bereichen, zwei mit drei und je eine mit zwei bzw. einer Nennung. Daraus lassen sich zwei Schlussfolgerungen ziehen:

- An allen Schulen gibt es Problemlagen, die den Einsatz von Sozialpädagog*innen sinnvoll machen.

² Für drei Schulen konnten keine Angaben gemacht werden, weil von dort keine oder eine nicht ausreichende Anzahl von Fragebögen zurück kamen, die valide Angaben ermöglicht hätte.

- Zwischen den Schulen ist jedoch eine sehr unterschiedliche Konzentration von Problemlagen vorzufinden.

Tabelle 2: Vorkommen von Problemlagen in den jeweiligen Klassen der Klassenlehrkräfte

Mindestens von 50 % der Lehrkräfte geben an:	Schule									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die ernsthafte Probleme mit ihren Eltern haben			x		x	x	x	x	x	
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die von ihren Eltern vernachlässigt (körperlich, seelisch) werden			x			x	x	x	x	
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die soziale Ausgrenzung in der Klasse erleben		x								
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die Essstörungen haben										
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die Gewalterfahrungen haben			x						x	
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die in Einrichtungen der Jugendhilfe leben										
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die erkennbar unter materiellem Mangel (Armut) leiden		x	x				x		x	
Es gibt in meiner Klasse Kinder mit schulvermeidendem Verhalten (lange und diffuse Krankmeldungen)										
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die familienunterstützende Maßnahmen (z.B. Familienhilfe) erhalten			x			x	x	x	x	
Mindestens 50 % der LK geben an, dass täglich oder jeden zweiten Tag vorkommt:										
Konflikte äußern sich durch körperlich aggressives Verhalten		x	x			x	x			
Konflikte äußern sich durch verbal aggressives Verhalten		x	x			x	x	x	x	
Konflikte äußern sich durch autoaggressives Verhalten										
Konflikte äußern sich durch Lernverweigerungen			x							
Konflikte äußern sich durch fehlende oder mangelnde Umgangsformen		x	x			x			x	

Quelle: Erste Onlinebefragung der Klassenlehrkräfte 2016

Die Akteur*innen aus den Schulen berichten insgesamt, dass der Bedarf an Schulsozialarbeit in den letzten beiden Jahren insgesamt noch größer geworden sei. Dies wird sowohl von den Schulleitungen und den Sozialpädagog*innen in den Interviews betont, es kommt aber auch in der Befragungen der Klassenlehrkräfte zum Ausdruck.

Die Klassenlehrkräfte wurden u.a. danach gefragt, mit welchen Problemlagen die Kinder konfrontiert sind. Hier gab es zwischen den beiden Befragungszeitpunkten keine nennenswerten Unterschiede bei den Anteilen der Schüler*innen, die nach Ansicht der Klassenlehrkräfte mit unterschiedlichen Problemlagen konfrontiert sind. Die häufigsten Probleme beziehen sich auf die familiären Verhältnisse. Am häufigsten wurde genannt, dass Kinder ernsthafte Probleme mit ihren Eltern haben, bzw. von diesen vernachlässigt werden. Daneben liegen ebenfalls hohe Nennungen hinsichtlich erkennbarer materieller Armut vor.

Tabelle 3: Problemlagen mit denen die Kinder nach Auskunft der Klassenlehrkräfte konfrontiert sind (Anteil in % aller Schüler*innen)

N=865 N=1.003

Problemlagen	2018	2016
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die ernsthafte Probleme mit ihren Eltern haben	7,2	8,7
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die von ihren Eltern vernachlässigt (körperlich, seelisch) werden	6,0	8,2
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die soziale Ausgrenzung in der Klasse erleben	3,1	3,6
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die Essstörungen haben	1,5	1,3
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die Gewalterfahrungen haben	3,8	4,1
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die in Einrichtungen der Jugendhilfe leben	0,2	0,2
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die erkennbar unter materiellem Mangel (Armut) leiden	5,8	7,3
Es gibt in meiner Klasse Kinder mit schulvermeidendem Verhalten (lange und diffuse Krankmeldungen)	3,5	2,4
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die familienunterstützende Maßnahmen (z.B. Familienhilfe) erhalten	7,9	7,1
Es gibt in meiner Klasse Kinder, die einen unsicheren Aufenthaltsstatus haben.	2,7	1,7
Es gibt Kinder in meiner Klasse, die diagnostizierte emotionale/soziale Störungen haben	3,9	

Quelle: Erste Onlinebefragung der Klassenlehrkräfte 2016 und zweite Onlinebefragung der Klassenlehrkräfte 2018

Die Auswertung der Angaben zur Häufigkeit bestimmter Konflikte und wie sich diese äußern verzeichnet deutliche Anstiege. Der Anteil von Klassenlehrkräften, die von Konflikten berichten, die körperlich aggressiv ausgetragen werden und täglich zu beobachten sind, hat sich von 15,3 auf 29,5 % erhöht. Verbal aggressives Verhalten hat von 27,1 auf 40,0 % zugenommen, Lernverweigerungen von 10,5 auf 20,0 % und mangelnde Umgangsformen von 23,7 auf 35,6 %.

Tabelle 4: Häufigkeit des Auftretens bestimmter Konfliktformen im Vergleich 2016 und 2018 (Angaben in %)

		Täglich	Jeden zweiten Tag	Einmal in der Woche	Seltener	Nie	Kann ich nicht beurteilen
Konflikte äußern sich durch körperlich aggressives Verhalten	2016	15,3	25,4	27,1	22,0	6,8	3,4
	2018	29,5	18,2	25,0	25,0	2,3	0,0
Konflikte äußern sich	2016	27,1	27,1	18,6	23,7	1,7	1,7

durch verbal aggressives Verhalten	2018	40,0	22,2	24,4	13,3	0,0	0,0
Konflikte äußern sich durch Lernverweigerungen	2016	10,5	7,0	22,8	35,1	22,8	1,8
	2018	20,0	6,7	20,0	33,3	11,1	8,9
Konflikte äußern sich durch mangelnde Umgangsformen	2016	23,7	23,7	27,1	20,3	5,1	0,0
	2018	35,6	24,4	22,2	11,1	6,7	0,0

Quelle: Befragung Klassenlehrkräfte 2016 und 2018

Als Ursache für den Anstieg werden größere Anteile von Kindern mit sozio-emotionalen Beeinträchtigungen, die mangelnden Rahmenbedingungen bei der Integration von inklusiv beschulten Kindern und eine große Fluktuation in den Klassen durch den Zuzug von geflüchteten Kindern genannt.

Die verschiedenen Settings an den Schulen, in denen die Sozialpädagog*innen im Schuljahr 2016/17 ihre Arbeit begonnen haben, unterscheiden sich aber auch in anderer Hinsicht. Drei der beteiligten Schulen hatten gerade einen Schulleitungswechsel oder standen vor dem Ende der Dienstzeit der damaligen Schulleitung. Wenn die Schulleitung gerade gewechselt hat, werden in der Regel viele Dinge verändert, ein*e zusätzlich dazu kommende*r Sozialpädagog*in ist hier nur eine von mehreren Neuerungen. Hier kann eine Situation entstehen, in der die sozialpädagogischen Maßnahmen mehr um Aufmerksamkeit kämpfen müssen oder aber direkt von der neuen Schulleitung in bestimmten Funktionen gesehen werden, die im allgemeinen Veränderungsprozess angestrebt werden. Wenn der Schulleitungswechsel erst noch ansteht, ist die Bereitschaft im Kollegium, sich vorher auf größere Veränderungen einzulassen in der Regel erst einmal weniger ausgeprägt. Es ist absehbar, dass nach dem bevorstehenden Wechsel Änderungen durch die neue Schulleitung eingeführt werden. Deshalb kommt ein neues Modellprojekt dann in einem Moment an die Schule, wo keine große Bereitschaft für Veränderung vorhanden ist.

Schulen insgesamt, Grundschulen aufgrund ihrer Größe aber besonders, sind Organisationen, die stark durch die Vorgaben und das Vorleben der Schulleitung geprägt sind und eine bestimmte Organisationskultur entwickeln. Schein hat in den 1990er Jahren drei Schichten der Organisationskultur von Schulen unterschieden: die sichtbaren Organisationsstrukturen und -prozesse (z.B. Gebäude, Sprache, Abläufe), zweitens die Strategien und Philosophien und als dritte Schicht die unbewussten Annahmen über das Funktionieren der Organisation.³ Alle drei bestimmen die Organisationskultur einer Schule. Gerade in kleineren Schulen werden zumindest die zweite und dritte Schicht maßgeblich von der Schulleitung geprägt. Wenn also z.B. eine Schulleitung in Konferenzen, im Dialog mit Lehrkräften und Schüler*innen keine Diskussionen zulässt, dann wird sich das in allen anderen Prozessen des Schulablaufes ebenfalls niederschlagen. Für die Sozialpädagog*innen bedeutet dies immer, dass sie im Entwickeln ihrer Angebote nicht frei sind, sondern sich in diese Organisationskultur einpassen müssen.

³ Schönig, W. (2002): Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (6), S. 815 – 834, hier S. 824.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes des Landkreises Göttingen sind vor allem vier Aspekte der Organisationskultur elementar für die Frage, welches Angebot etabliert werden konnte:

- **Der Veränderungsdruck und die Veränderungsbereitschaft**
Dieser Aspekt tritt bei den bereits erwähnten anstehenden oder gerade vollzogenen Schulleitungswechsel zu Tage. Je größer der Druck und je höher die Bereitschaft zu Veränderung, desto offener sind die Arme, mit denen Sozialpädagog*innen an den jeweiligen Schulen empfangen werden, weil sie als Ressource für Veränderungen angesehen werden
- **Die Akzeptanz von Sozialpädagog*innen im System Schule**
Es gibt Lehrkräfte, die sehr froh über den Einsatz von Sozialpädagog*innen im Schulalltag sind, weil sie als Lehrkräfte erstens nicht die zeitlichen Ressourcen haben, bestimmte persönliche Probleme oder Verhaltensprobleme von Schüler*innen zu bearbeiten, zweitens aber dann auch eine Person mit anderer Qualifikation und anderer Rolle neben sich haben, die einen anderen Zugang zu Kindern und Eltern ermöglicht. Umgekehrt gibt es aber genauso Lehrkräfte, die die Sozialpädagog*innen als potentielle Konkurrenz sehen, deren Einsatz der Beginn des Eingestehens des eigenen Scheiterns sei. Von der Verbreitung dieser jeweiligen Positionen im Kollegium der einzelnen Schule hängt sehr stark der Spielraum ab, wie die Sozialpädagog*innen an der jeweiligen Schule tätig werden können.
- **Die Vertrautheit in der Kooperation mit anderen Professionen**
Wenn die Zusammenarbeit mit anderen Professionen schon aus anderen Kontexten bekannt ist, stehen die Sozialpädagog*innen vor besseren Startbedingungen, als wenn es keine solcher Erfahrungen gibt. Umgekehrt kann es aber auch bedeuten, dass bestimmte Aufgaben, die auch zum Aufgabenspektrum der Sozialpädagog*innen gehören, schon von anderen Fachkräften übernommen werden, so dass diese Konstellation ebenfalls mit determiniert, welche Aufgaben im Rahmen des Modellprojektes an der jeweiligen Schule implementiert werden können.
- **Bestehende Konzepte zur Förderung sozialen Lernens und zum Umgang mit individuellen Problemlagen**
Je nachdem, ob an einer Schule schon Konzepte bestanden, die das Aufgabenspektrum der Sozialpädagog*innen tangierten, hatte dies ebenfalls Auswirkungen auf die Möglichkeiten zur Planung der eigenen Aufgaben. Im konkreten Fall sind hier z.B. Angebote des Programms Prävention als Chance zu nennen.

All diese Aspekte waren an den ausgewählten Schulen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Es lassen sich drei Schulen mit einem gut aufgestellten Konzept finden, in das auch andere externe Personen eingebunden sind. Es gibt eine Schule, an der mit Beginn der Arbeit des Modellprojektes alles im Umbruch war, es gab zwei Schulen, in denen die Veränderungsbereitschaft eher gering ausgeprägt war. Weitere zwei Schulen besaßen zwar kein Konzept für die Arbeit mit besonders problembelasteten Kindern, zeigten aber eine große Bereitschaft zur Veränderung, und an zwei Schulen hatten schon andere Fachkräfte Aufgaben übernommen hatten, für die sonst Sozialpädagog*innen eingesetzt würden.

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Sozialpädagog*innen ganz unterschiedliche Bedingungen vorgefunden haben, unter denen sie ihre eigenen Aktivitäten zum Leben erwecken

sollten. Von Programmseite gab es lediglich die Vorgabe, dass die Fachkräfte nicht allein als Vertretung für unliebsame Tätigkeiten eingesetzt werden dürften und dass ihre Arbeit darauf zielen solle, Problemlagen präventiv zu vermeiden, um einen späteren Einsatz von Jugendhilfemitteln nach Möglichkeit überflüssig zu machen.

Hieraus haben sich sehr unterschiedliche Aufgabenportfolios entwickelt. Die folgende Übersicht zeigt diese in anonymisierter Form für Schulen, die bis zum Ende der Projektlaufzeit teilgenommen haben.

Abbildung 1: Aufgabenportfolio der Sozialpädagog*innen an den verschiedenen Schulen

<p>Schule 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelfallhilfe • Koch-AG • Hausaufgaben-AG • Sozialtraining und Gruppen-Arbeit • Betreuung Übergang Kindergarten – Grundschule 	<p>Schule 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelfallhilfe • Sozialtraining • Klassensprecherprojekt • Klassenrat • Unterstützung Koch- und Back-AG (anfangs) • Bewegte Pause
<p>Schule 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelfallhilfe • Gruppenarbeiten mit auffälligen Kindern • Sozialtrainings • Training für sozial-emotionale Entwicklung • Friedensstifterstraining • Streitschlichtung • Familienklasse 	<p>Schule 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelfallhilfe • Hausaufgabenbetreuung • Projekt Darstellendes Spiel • Begleitung Unterricht • Begleitung auffälliger Kinder in der Pause • Teilnahme an Netzwerken
<p>Schule 7</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelfallhilfe • Streitschlichtung • Werkpause • Adventssingen • Freizeit-AG • Ferienprogramm • Pausengestaltung • Gruppenangebot zum Erleben von Emotionen 	<p>Schule 8</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelfallhilfe • Elternarbeit • Integrative Lernentwicklungsgespräche • Sozialtrainings • Streitschlichtung • Kleingruppenangebote
<p>Schule 9</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelfallhilfe • Screening im Unterricht • Lernen von Alltagsverhalten 	<p>Schule 10</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelfallhilfe • Krisenintervention • Kunstprojekt • Betreuung von Flüchtlingskindern • Mitarbeit an Erstellung Verhaltenskodex

Quelle: Befragungen der Sozialpädagog*innen

Diese individuellen Angebotsportfolios, die zwischen Schule und Sozialpädagog*in ausgehandelt wurden, wurden ergänzt durch Informationsveranstaltungen bzw. die Vermittlung von Konzepten wie Fit für Pisa oder Familienklassen durch die Gesamtkoordination. In die Umsetzung der Konzepte werden die Sozialpädagog*innen mitunter ebenfalls einbezogen.

Aus der abgebildeten Übersicht geht jedoch nur annäherungsweise die Unterschiedlichkeit der Aufgabengebiete an den verschiedenen Schulen hervor. Insbesondere die Einzelfallhilfe variiert enorm. Zwar wird sie an allen Schulen geleistet, an einzelnen ist sie jedoch Schwerpunkt, an anderen hingegen Ausnahme.

Wichtig für das Verständnis ist, dass eine Wirkung der sozialpädagogischen Maßnahmen nur im Kontext der jeweiligen Settings erklärbar ist. Würde mit einheitlichen Indikatoren versucht zu messen, wie die Wirkung ausfällt, würde dies der Arbeit des Projektes unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen nicht gerecht werden. Deshalb war es Ziel der wissenschaftlichen Begleitung, dass verschiedene Wirkungen nachvollzogen und plausibilisiert werden, um den Erfolg des Projektes abschätzen zu können.

5. Wirkdimensionen

Im Folgenden werden verschiedene Wirkdimensionen beschrieben, in denen sich Wirkungen der sozialpädagogischen Maßnahmen aufzeigen lassen. Insgesamt werden fünf verschiedene Bereiche beschrieben. Hierbei soll jeweils kurz darauf eingegangen werden, was genau unter diesen verstanden wird. Anschließend wird quantitativ eingeschätzt, wie häufig diese Art von Wirkungen an den beteiligten Grundschulen vorkommen und abschließend werden einzelne Fallbeispiele vorgestellt, die verdeutlichen, wie sich Wirkungen praktisch niederschlagen können.. Die Fallbeispiele sind komplett anonymisiert und teilweise auch bezüglich der soziodemographischen Angaben verändert, um eine Wiedererkennung der betroffenen Personen zu verhindern.

Aufgrund des breiten Spektrums an Angeboten, das von den Sozialpädagog*innen praktiziert wurde, ist es nicht möglich, alle Wirkungen auf bestimmte Wirkungsdimensionen zu reduzieren. Deshalb wird in diesem Kapitel zunächst auf die aus Sicht der Evaluation häufigsten Effekte eingegangen sowie sonstige Wirkungen vorgestellt. Die vier wichtigsten Bereiche der Wirkdimensionen sind:

- Komplexe Einzelfallhilfe
- Einfache Einzelfallhilfe
- Unterstützung beim Sozialen Lernen
- Entlastung der Schüler*innen durch Aktivitäten

Bei der Wirkungsbetrachtung muss beachtet werden, dass in diesem Modellprojekt Schulsozialarbeit eindeutig aus dem Blickwinkel der Jugendhilfe verstanden wurde. Werden Wirkungen in der Schulsozialarbeit evaluiert, steht üblicherweise die Frage ihrer Akzeptanz durch Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern im Raum, außerdem die Häufigkeit der Nutzung und die Zufriedenheit der Nutzer*innen. (vgl. z.B. Olk/Speck⁴). In dieser Evaluation standen jedoch andere Erkenntnisinteressen im Mittelpunkt. Die verschiedenen Wirkdimensionen wurden danach ausgewählt, in welcher Weise sie das Wohl des Kindes fördern oder zumindest potentiell fördern könnten.

5.1. Komplexe Einzelfallhilfe

Unter der komplexen Einzelfallhilfe werden in dieser Evaluation Fälle verstanden, in denen die Sozialpädagog*innen über einen längeren Zeitraum unter Einbeziehung von Jugendamt oder anderen externen Stellen Hilfen für einzelne Kinder organisiert haben. Es handelt sich um Fälle, in denen die auftretenden Probleme nicht durch Gespräche zwischen Schule, Eltern, Kind und Sozialpädagog*in gelöst werden können, sondern in denen weiter gehende Maßnahmen erforderlich sind. Hierbei kann es um auftretende Förderbedarfe, um Familienhilfe, um Kindeswohlgefährdung usw. gehen. Es handelt sich um Fälle, in denen Kinder mit vielfältigen Problemlagen konfrontiert sind und diese die Chance auf eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung deutlich einschränken. Wenn sich nicht frühzeitig darum gekümmert wird, dass eine umfassende Unterstützung für die Bewältigung dieser Problemlagen gewährt wird, entstehen sehr schnell Konstellationen, in denen Kinder in der Schule

⁴ Olk, T.; Speck, K. (2009): Was bewirkt Schulsozialarbeit? - Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 6, S. 910-927.

nicht mehr mitkommen, in denen sich Folgekomplikationen aus nicht bewältigten Konflikten ergeben oder in denen die Psyche der Kinder geschädigt wird oder geschädigt werden kann.

Es kann nicht genau festgestellt werden, in wie vielen Fällen eine solche komplexe Einzelfallhilfe durchgeführt wurde. Der Evaluation liegen Daten vor, wie häufig insgesamt Einzelfallunterstützung insgesamt durchgeführt wurde und in wie vielen Fällen externe Institutionen eingeschaltet wurden. Allerdings geht aus diesen Dokumentationen nicht hervor, welche Inhalte Gegenstand der Unterstützung waren und zu welchem Zweck externe Stellen eingeschaltet wurden.

Tabelle 5.1: Anteil Fälle Einzelfallhilfe gesamt und mit Einschaltung Jugendamt

Schulen	Anzahl SuS	Anteil Einzelfallhilfe	Anteil Einschaltung Jugendamt
Gesamt	Ø 143,3	16,8 %	33,3 %
Schule 1		17,3 %	7,7 %
Schule 2		17,2 %	31,0 %
Schule 3		18,0 %	18,5 %
Schule 4		8,2 %	33,3 %
Schule 7		7,7 %	43,8 %
Schule 9		25,0 %	57,1 %
Schule 10		42,3 %	27,3 %

Quelle: Eigendokumentationen der Sozialpädagog*innen zur Einzelfallhilfe

Ein typisches Beispiel für komplexe Einzelfallhilfe ist das eines Kindes, das bei einem alleinerziehenden Elternteil lebt, der weder Zeit noch Kraft für das Kind hat. Dieses verbringt deshalb jeden Tag bei einem/einer anderen Freund*in und weiß nie genau, wann das Elternteil Zeit für es hat. In der Schule zeigt das Kind vor allem ein lustloses Verhalten, ohne dass die Lehrkräfte erahnen können, welche Gründe dahinter stecken. Die Sozialpädagogin konnte hier über einen längeren Zeitraum ein Vertrauensverhältnis zum Kind aufbauen und erreichen, dass es sich mit seinen Problemen anvertraut. Die Fachkraft nimmt dann Kontakt zum Elternteil auf, das aber keine Einmischung in die inneren Familienverhältnisse wünschte. Wegen der offensichtlichen Vernachlässigung schaltet die Sozialpädagogin das Jugendamt ein, das sich mit der Familie in Verbindung setzt. Aufgrund dieser Intervention von außen ist das Elternteil sehr erbost und möchte nicht, dass die Sozialpädagogin weiter mit dem Kind spricht und sich in Familienangelegenheiten einmischt. Für die Sozialpädagogin besteht nun die große Herausforderung darin, den Gesprächsfaden zwischen allen Beteiligten (Kind, Elternteil, Jugendamt) aufrecht zu erhalten. Sie schafft es, mit allen Seiten im Gespräch zu bleiben, das Elternteil davon zu überzeugen, dass es für das Kind wichtig sei, einen entlastenden Kontakt in der Schule zu haben und eine stabilere Lebenssituation zu bekommen. Gemeinsam mit dem Jugendamt wird eine Lösung entwickelt, die eine Herausnahme des Kindes aus der Familie verhindert und für beständigere Verhältnisse sorgt. In der Schule zeigt sich den Lehrkräften am Ende ein komplett ausgewechseltes Kind, das überhaupt nicht mehr lustlos ist.

Ein weiteres Beispiel, das die Wirkungen in dieser Wirkdimension gut charakterisieren kann, bezieht sich auf Kinder, die potentiell eine Schulbegleitung benötigen. Häufig handelt es sich um Kinder, die deutlich verhaltensauffällig sind. Bei bestimmten Anlässen fangen sie im Unterricht an zu schreien, sich auf den Boden zu werfen, sie gehen auf Mitschüler*innen los oder zeigen ähnliche Verhaltensweisen. Die Lehrkräfte haben im Unterricht nicht die notwendigen Ressourcen, sich um diese Kinder ausreichend zu kümmern. Gerade dann, wenn die Eltern sich nicht eigenständig um eine

angemessene Unterstützung für das Kind kümmern wollen oder können, übernehmen die Sozialpädagog*innen hier eine immens wichtige Aufgabe. Sie setzen in der Arbeit bei dem Kind an und versuchen, ihm zu vermitteln, dass dieses Verhalten zwar grundsätzlich nicht akzeptabel ist, sie aber auch die inneren Kämpfe sehen, die das Kind austrägt und die sich in einem solchen Verhalten niederschlagen. Die Fachkräfte arbeiten dann mit den Eltern weiter, die davon überzeugt werden müssen, dass es kein Eingeständnis des eigenen Scheiterns ist, wenn für das Kind externe Unterstützung organisiert wird, sondern – im Gegenteil – ein Nachweis elterlicher Sorge. Wenn die Grundlagen bei Kind und Eltern gelegt sind, gilt es dann weiterhin, verschiedene externe Stellen zu kontaktieren, ärztliche Gutachten zu besorgen usw. Die Herausforderung liegt darin, eine möglichst zügig eine umfassende Unterstützung zu organisieren, damit der mühsame Vertrauensaufbau in der Familie nicht wegen zu langer Wartezeiten wieder zusammen fällt.

Um diese Form der komplexen Einzelfallhilfe wirksam werden zu lassen, sind verschiedene Voraussetzungen nötig:

- Die Sozialpädagog*innen müssen die Kompetenz mitbringen, das Vertrauen der Kinder zu erwerben. Hierfür müssen sie Kenntnisse über Kindesentwicklung, über Ursachen und Ausprägungen von sozio-emotionalen Problemlagen besitzen.
- Sie müssen an erster Stelle das Kindeswohl im Blick haben und nicht allein das Aufrechterhalten einer möglichst störungsfreien Unterrichts Atmosphäre.
- Sie müssen in der Lage sein, mit den Eltern ohne Schuldzuweisungen ins Gespräch zu kommen, damit diese bereit sind, sich externen Unterstützungsleistungen zu öffnen. Hierfür muss eine Übersetzungsleistung erbracht werden, welche Entlastung für die Eltern und vor allem das Kind möglich ist. An dieser Stelle kommt den Sozialpädagog*innen zugute, dass sie nicht wie die Lehrkräfte gleichzeitig in der Rolle sind, das Kind benoten zu müssen. Dies macht es den Eltern leichter, ein Vertrauensverhältnis zu ihnen aufzubauen.
- Sie müssen gute Kenntnisse über mögliche Unterstützungsangebote haben.
- Sie müssen sich ein gutes Netzwerk an Kontakten zum Jugendamt und zu Beratungsstellen aufbauen, um Unterstützung so zügig wie möglich zugänglich zu machen.
- Sie sind aber auch immer abhängig davon, dass sich alle Beteiligten an dem Prozess zur Bearbeitung des Einzelfalls darauf einlassen. Wenn er von Eltern, dem Kind, den Lehrkräften torpediert wird, muss die Wirksamkeit immer begrenzt bleiben.

5.2. Einfache Einzelfallhilfe

Neben der komplexen Einzelfallhilfe steht eine zweite auf den Einzelfall ausgerichtete Wirkdimension, die als einfache Einzelfallhilfe bezeichnet wird. Der Begriff „einfach“ ist nicht als Wertung hinsichtlich der Anforderungen an die Arbeit zu verstehen, sondern als Kennzeichnung einer Situation, in der keine externen Unterstützungsdienste oder Institutionen hinzu gezogen werden müssen. Die Fälle der hier so bezeichneten einfachen Einzelfallhilfe sind dadurch gekennzeichnet, dass die Sozialpädagog*innen durch Gespräche mit Kindern und/oder Familien oder durch Einzelfallunterstützung in der Schule problematische Situationen so auflösen können, dass die Kinder Entlastung erfahren. Hierbei kann es sich um familiäre Konflikte, Schwierigkeiten mit Mitschüler*innen und/oder Lehrkräften oder auch Integrationsschwierigkeiten handeln. All diese Probleme können die Kinder belasten, zum Teil so sehr, dass sie sich nicht mehr auf das Miteinander

mit anderen Kindern oder auf den Unterricht konzentrieren können. Die Sozialpädagog*innen übernehmen hier die Aufgabe, durch Gespräche oder durch eine spielerische Annäherung, den Kindern dabei zu helfen, die Probleme zu überwinden oder zumindest einen besseren Umgang damit zu finden. So wird eine Entlastung ermöglicht, die zu einer besseren Integration und zu einem besseren Lernerfolg führt. Manche dieser Konstellationen wären – wenn sie nicht rechtzeitig bearbeitet werden – dazu angetan, Kinder in eine längere Phase von Belastungen, Misserfolgen oder Ausgrenzung zu führen.

Die bei der komplexen Einzelfallhilfe aufgeführten Zahlen zeigen, dass Aktivitäten, die dieser Wirkdimension zugeordnet werden können, an jeder der beteiligten Schulen Alltag sind. Dort gibt es viele Fälle, ausgewiesen, in denen nicht das Jugendamt eingeschaltetet wird. Zwar kann nicht für jeden Fall, in dem keine externen Unterstützungsstrukturen einbezogen werden, zweifelsfrei geklärt werden, ob es sich um solche hier beschriebenen Konstellationen handelt, aber es ist davon auszugehen, dass jede*r der Sozialpädagog*innen Wirkungen in dieser Dimension erzielt hat.

Ein typisches Beispiel für diese Wirkdimension der einfachen Einzelfallhilfe ist das eines Kindes, dessen einer Elternteil schwer erkrankt ist. Der andere Elternteil untersagt dem Kind, mit anderen über diese Krankheit zu reden, setzt sich aber mit dem Kind selbst auch nicht darüber auseinander. Deshalb steht das Kind mit seinen großen Sorgen ganz allein. Es zieht sich immer mehr in sich selbst zurück, folgt dem Unterricht nicht mehr und zieht es auch in den Pausen vor, alleine für sich zu bleiben. Die Lehrkräfte versuchen mit dem Kind zu sprechen, das aber immer nur angibt, dass alles in Ordnung sei. Die Sozialpädagogin nähert sich dem Kind über längere Zeit an, um sein Vertrauen zu gewinnen und schließlich vertraut sich dieses trotz eines schlechten Gewissens, weil es ja mit niemandem darüber sprechen sollte, der Fachkraft an. Die Sozialpädagogin erhält von dem Kind die Erlaubnis, mit den Eltern sprechen zu dürfen. Als dieses möglich war, löst sich der Druck für das Kind schnell. Das Elternteil spricht ausgiebig mit dem Kind. Dieses fühlt sich nicht mehr alleingelassen, realisiert schnell, dass viele der Sorgen, die es sich gemacht hatte, unbegründet waren und kann sich wieder anderen Kindern in der Schule zuwenden und sich auch wieder auf den Unterricht konzentrieren.

Ein zweites Beispiel handelt von einem Kind, das – nicht als Flüchtling – nach Deutschland kommt und direkt in die dritte Klasse eingeschult wird. Wegen der nicht zu bewältigenden Unterrichtsansforderungen und einem Kulturschock verhält sich das Kind auffällig um Aufmerksamkeit zu erzielen. Dies führt jedoch nur dazu, dass sich die anderen Kinder weiter von dem Kind abwenden, es ausgeschlossen oder sogar aktiv mobben. Die sozialpädagogische Fachkraft an der Schule sucht das Gespräch zum Kind und stellt fest, dass dieses Verhalten in einer Überforderung und einem Kulturschock begründet sind. Daraufhin werden als erstes in Rücksprache mit den Lehrkräften Schritte zur Unterstützung abgesprochen, um die Überforderung abzubauen. Mit der Klasse wurde die Situation des Kindes besprochen und gemeinsame Schritte geplant, wie das Kind besser integriert werden kann.

Um Wirkungen in dieser Dimension zu erzielen, müssen weniger Voraussetzungen erfüllt sein. Nichts desto trotz sind es wichtige Kompetenzen, die die Sozialpädagog*innen mitbringen müssen:

- Einfühlungsvermögen für die Kinder,
- Techniken zur Vertrauensbildung,

- Analysfähigkeiten, um zu erkennen, welches Problem gelöst werden muss, um den Kindern Entlastung zu geben,
- Verschwiegenheit, um keine Geheimnisse der Kinder zu offenbaren. Damit verbunden ist auch starkes Standing gegenüber Eltern und Lehrkräften, sich keinem Druck zur Offenbarung von Geheimnissen zu beugen, wenn das Kind nicht einwilligt.

5.3. Unterstützung beim Sozialen Lernen

Die Unterstützung beim sozialen Lernen war eine der Kernaufgaben der Sozialpädagog*innen. Sie haben alle entweder Sozialtrainings in ganzen Klassen angeboten oder Kleingruppenangebote realisiert. Die Klassenlehrer*innen äußerten in den Befragungen häufig, dass es größere Probleme mit dem Sozialverhalten zumindest einiger Kinder gäbe. In der zweiten Befragung zum Ende des Projektes sagen 60 % der Lehrkräfte, dass einzelne Kinder täglich den Unterricht stören würden, weitere 24,4 % geben dies für jeden zweiten Tag an. Auch in den Pausen werden häufig Konflikte beobachtet, genauso wie mangelnde Umgangsformen als Problem wahrgenommen werden.

Tabelle 5.2; Häufigkeiten für Vorfälle in der Schule; Anteil der Lehrkräfte in %

	Täglich	Jeden zweiten Tag	Einmal in der Woche	Seltener	Nie	Kann ich nicht beurteilen
Der Unterricht wird von einzelnen Kindern gestört	60,0	24,4	4,4	8,9	2,2	0,0
In den Pausen gibt es Konflikte zwischen einzelnen Schüler/innen, die durch Lehrkräfte geschlichtet werden müssen	34,1	22,7	20,5	22,7	0,0	0,0
Konflikte äußern sich durch mangelnde Umgangsformen	35,6	24,4	22,2	11,1	6,7	0,0

Quelle: Zweite Onlinebefragung der Klassenlehrkräfte 2018

In der ersten Befragung der Lehrkräfte erhielt die Aussage, „Am besten wäre es, wenn ich von der Schulsozialarbeit eine Entlastung bei der Betreuung von emotional und sozial auffälligen Kindern bekommen würde“ mit 77,6 Prozent die höchsten Zustimmungswerte. Dieser Erwartung wurde an allen Schulen nachgekommen mit – wie gesagt - sehr unterschiedlichen Angeboten. Ein klassisches Beispiel ist die Anleitung zum Streitschlichten, bzw. die Ausbildung einzelner Schüler*innen zu Streitschlichter*innen. Hierbei geht es um die Verantwortungsübernahme der Kinder bei der Lösung von Konflikten. Durch das Verbalisieren von Konflikten erlernen die Kinder, die Ursachen von Konflikten zu verstehen und Verständnis für die jeweils andere Konfliktpartei zu erlangen. Die Sozialpädagog*innen berichten alle von Fällen, in denen dies zu einem deutlich verbesserten Verhalten führt, aber auch davon, dass in manchen Fällen dies nicht zu der erhofften Verbesserung führt. Diese Ansätze können aber auch immer nur Angebote sein, die nicht alle Einflüsse von außen auffangen können. In den Berichten gibt es zwei unterschiedliche Ansätze, die zu Erfolgen führen. Auf der einen Seite sind es die eher institutionalisierten Ansätze, wie die Ausbildung zu Streitschlichtung oder die Etablierung von Klassenräten. Diese haben als erstes einen wichtigen Effekt

auf die Kinder, die selbst Funktionen als Streitschlichter*innen oder in der Organisation eines Klassenrates übernehmen. Hier berichten die Sozialpädagog*innen von deutlichen Zugewinnen an Selbstvertrauen und Konfliktlösungskompetenzen. Inwieweit diese Ansätze auch auf die ganzen Klassen wirken, ist sehr unterschiedlich. In einigen Fällen hat sich ein deutlich besseres Klima entwickelt, in anderen haben die Ansätze noch nicht die erhoffte Wirkung erzielt. Der andere Ansatz ist der, dass aufgrund des Verhaltens einiger Kinder zunächst mit diesen allein, dann aber auch wieder mit der Klasse im Ganzen gearbeitet wird. Klassische Beispiele sind Kinder, die ständig den Unterricht stören, die ohne erkennbaren Anlass andere Kinder schlagen, die sich bei bestimmten Anlässen auf den Boden schmeißen und laut schreien. Hier wird von den Sozialpädagog*innen von Einzelgesprächen, vom Einsatz von sogenannten Wutbällen o.ä. berichtet, die vorhandene Aggressionen kanalisieren sollen, um sie nicht an anderen Kindern auszulassen. Viele dieser Versuche, das Sozialverhalten zu verbessern, arbeiten mit Belohnungssystemen. Das bedeutet, dass die besonders auffälligen Kinder, dann Belohnungen erhalten, wenn sie Situationen, in denen sie ansonsten geschlagen, geschrien oder ähnliches gemacht haben, nun besser lösen, um so mittelfristige veränderte Verhaltensweisen zu etablieren. Eine andere Interventionsform ist, für Kinder, die immer in bestimmten Situationen auffälliges Verhalten zeigen, in diesen Situationen Ausweichmöglichkeiten zu schaffen, wie z.B. den Raum zu verlassen, um auf dem Flur zur Ruhe zu kommen.

Die Aktivitäten zur Unterstützung des Sozialen Lernens bewegen sich im Setting Schule immer auf einem schmalen Grad zwischen dem Wunsch mancher Lehrkräfte, einfach störungsfrei Unterricht machen zu können und der notwendigen Unterstützung bei der Entwicklung der Kinder. Im Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung sind auch Ansätze beobachtet worden, bei denen Zoom e.V. sagen würde, dass diese nicht dem Anspruch an eine gute Arbeit im Bereich soziales Lernen entsprechen. Dies ist immer dann der Fall, wenn die Sozialpädagog*innen eine Gruppe mit allen „Störenfrieden“ bekommen, mit denen sie Alternativaktivitäten durchführen sollen, damit der Unterrichtsablauf wieder sicher gestellt wird. Dies kann zwar eine zeitlang sinnvoll sein, muss aber immer in Interaktion mit den Klassen und den Lehrkräften geschehen. Es muss eine zügige Perspektive zur Integration in die Klasse und zur Lösung der Probleme geben. Solche Gruppen der „Störenfriede“ bergen immer die Gefahr der Stigmatisierung. Hier muss ein sehr sorgfältiger Umgang mit dieser Art von Aktivitäten erfolgen.

Im weitesten Sinne kann auch die Unterstützung in den Familienklassen zu dieser Wirkungsdimension hinzu gezählt werden.

Um Wirkungen in dieser Wirkungsdimension erzielen zu können, sind auch wiederum verschiedenste Kompetenzen und Voraussetzungen notwendig.

- Zunächst braucht es für die Realisierung der institutionalisierten Ansätze eine umfangreiche Methodenkompetenz und die Fähigkeit mit größeren Gruppen zu arbeiten. Teilweise gibt es hierfür Zusatzausbildungen, die von den Sozialpädagog*innen als hilfreich eingestuft wurden.
- Für die eher individuelleren Ansätze braucht es eine gute Analysefähigkeit, um heraus zu finden, welche Anreize den Kindern helfen würden, um ihr Verhalten wirklich ändern zu können. Auch hier ist eine hohe Methodenkompetenz vonnöten.
- Bei allen Aktivitäten ist eine große Einigkeit zwischen Lehrkräften und Sozialpädagog*innen notwendig, damit beide nicht gegeneinander arbeiten. Dies klingt banal, ist in der Praxis aber

nicht einfach durchzuhalten, weil beide aus einer unterschiedlichen Professionsperspektive auf die Situation schauen.

5.4. Entlastung der Schüler*innen durch Aktivitäten

Die letzte der vier großen Wirkungsdimensionen klingt zunächst wie eine eher freizeitpädagogische Dimension. Sie ist bezeichnet als Entlastung der Schüler*innen durch Aktivitäten. Mit den Aktivitäten sind Gruppenangebote zur Gestaltung von Pausen oder im Nachmittagsbereich oder gemeinsame Aktivitäten mit Eltern und Kindern gemeint. Diese Aktivitäten haben aber nie den Zweck, die Kinder einfach zu beschäftigen, sondern sollen immer in einer bestimmten Form für Entlastung sorgen. Dies kann z.B. die Entlastung der Kinder sein, die bei schlechtem Wetter keine Möglichkeiten zum Austoben in der Schule haben. Dies wirkt sich dann oft negativ im Sozialverhalten in der Klasse aus. Durch das Angebot von angeleiteten Aktivitäten im Schulgebäude wird diese Lücke gefüllt und viele Kinder gehen ausgeglichener wieder in den Unterricht zurück. Es kann sich aber auch um die Entlastung von Kindern handeln, die nichts mit sich anzufangen wissen und die durch die Einbindung in angeleitete Freizeitaktivitäten Unterstützung erhalten. Sie erlernen die Beschäftigung mit sich selbst, bzw. mit der Umgebung. Es kann sich aber auch um die Entlastung der Kinder handeln, die ständig die Funktion haben zwischen Schule und Eltern zu vermitteln. Gerade viele ausländische Familien sind nicht mit dem System Schule vertraut und wissen nicht, was Schule von ihnen erwartet. Die Kinder sind häufig nicht nur die Boten für die Elternzettel, sondern eine Art Kulturdolmetscher*innen. Hier schaffen Aktivitäten, die die Eltern in die Schule holen, um gemeinsame Aktivitäten zu realisieren, für die Kinder eine Entlastung, weil es einen direkten Draht zwischen Schule und Eltern schafft, der durch konventionelle Ansprache häufig nicht funktioniert.

Für all diese Ebenen gibt es gute Beispiele aus der Praxis des Projektes:

- Durchführung von Pausensport bei schlechtem Wetter: Hier werden von der Sozialpädagog*in Bewegungsspiele in einem Flurtrakt angeboten
- Durchführung einer Werkpause: Kinder, die sich nicht gut beschäftigen können, bekommen Angebote zum Schnitzen o.ä.
- Wald-AG: Kinder werden regelmäßig mit in den Wald genommen, um Natur zu erleben, um zu merken, wie man sich mit sich selbst und der Umwelt beschäftigen kann.
- Koch-AG: Eltern kommen mit den Kindern in die Schule und kochen gemeinsam. Auch Lehrkräfte sind anwesend. Es wird ein ganz anderer Kontakt zur Schule hergestellt, der die Kinder aus der Vermittlungsrolle entlässt.

Für diese Dimension gäbe es viele andere Beispiele. Im weitesten Sinne steht auch die Unterstützung bei Aktivitäten im Programm Fit für Pisa dafür.

Die Voraussetzungen zur Erzielung dieser Wirkungen sind deutlich niedrigschwelliger. Es sind vor allem Kreativität, Organisationstalent und die Fähigkeit zur Ansprache und zur Begeisterung der jeweiligen Zielgruppe vonnöten. Außerdem ist ein Gespür dafür notwendig, mit welcher Art von Aktivitäten die zu adressierenden Personen tatsächlich zur Teilnahme motiviert werden können. Insbesondere bei den Eltern ist dies eine nicht zu unterschätzende Fähigkeit. Im Gegensatz zu den anderen Wirkungsdimensionen ist hier jedoch einfacher, auch ohne eine gemeinsame Strategie mit den Lehrkräften Aktivitäten gezielt einzusetzen.

5.5. Sonstiges Wirkungen

Neben den vier geschilderten Wirkungsdimensionen gibt es auch weitere zu beobachtenden Wirkungen, die keiner der vier Dimensionen zugeordnet werden können, die aber nicht vergessen werden sollen.

Teilweise haben die Sozialpädagog*innen Aufgaben im Ganztage übernommen, wie z.B. Hausaufgabenhilfe und hier individuell Schüler*innen gefördert. Hierbei handelt es sich für die Kinder selbst um eine wertvolle Unterstützung, die aber eigentlich von der Schule selbst geleistet werden sollte. Im Rahmen des Ganztages wurden an einer Schule auch besondere Fördermaßnahmen finanziert aus den Leistungen für Bildung und Teilhabe im Ganztage etabliert. Die Sozialpädagog*in sorgte dafür, dass Sprachförderung direkt an der Schule durchgeführt werden konnte und zu einer besseren Inanspruchnahme beitragen.

An mindestens einer Schule konnte beobachtet werden, wie die Sozialpädagog*innen aber auch noch viel grundlegendere Beiträge geleistet haben. Hier war die Kommunikation zwischen der Schule und vielen Eltern nahezu zerrüttet. Dadurch dass die Sozialpädagog*innen eine andere Rolle ausüben und die Eltern dies auch wahrnehmen, entsteht ein neuer Kommunikationskanal, der es ermöglicht hat, die Kommunikation zwischen der Schule und den Eltern neue Impulse zu geben. Dies konnte geschehen, weil die Sozialpädagog*innen die Möglichkeit haben, den Eltern deutlich zu machen, dass sie allein am Wohl der Kinder interessiert sind und diese nicht bewerten müssen. Gleichzeitig können sie aber auch die Sichtweise der Schule erläutern. Dadurch eröffnen sich neue Spielräume in einer schwierigen Kommunikationssituation.

5.6. Bewertung der erzielten Wirkungen

Bei der Beschreibung des Untersuchungsdesigns ist darauf hingewiesen worden, dass diese wissenschaftliche Begleitung keine Wirkungsanalyse im klassischen Sinne mit einer Null- und Veränderungsmessung durchführen konnte, sondern stattdessen auf ein Plausibilisieren von Wirkungen ausgerichtet war. Die Beschreibung der vier Wirkungsdimensionen im letzten Kapitel dürfte deutlich gemacht haben, dass die gewünschten Wirkungen eingetreten sind. Es wurde zu Beginn dieses Berichtes ebenfalls darauf verwiesen, dass das Modellprojekt sozialpädagogische Maßnahmen aus der Perspektive der Jugendhilfe leisten sollte. Insbesondere in den beiden Dimensionen komplexe und Einzelfallhilfe ist diese Perspektive ohne jeden Zweifel erfüllt. Die Zahlen zu der Häufigkeit von Einzelfällen haben deutlich werden lassen, dass von den Sozialpädagog*innen in diesem Bereich viel unternommen werden konnte. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung brachten die einzelnen Sozialpädagog*innen unterschiedliche qualifikatorische Voraussetzungen für diese Bereich mit. Einige fiel diese Art der Arbeit deutlich leichter als anderen. Dies machte sich sowohl in der Häufigkeit von Einzelfallarbeit insgesamt, besonders aber bei komplexen Fällen bemerkbar. Damit finden sich auch an einigen Schulen mehr Wirkungsbeispiele als an anderen. Neben der Qualifikation der Sozialpädagog*innen kommt es aber immer auch auf die Bedingungen der Schule an, ob die Fachkräfte dieser Art von Arbeit sinnvoll nachgehen können. So haben Schulen vereinzelt auch andere pädagogische Fachkräfte neben den Lehrkräften beschäftigt, die schon früher mit dieser Form von Einzelfallhilfe begonnen hatten, so dass der Einsatz der durch das Projekt finanzierten Kraft nicht unbedingt notwendig war. Grundsätzlich erfordert die Arbeit in Einzelfällen aber auch die Rückendeckung der Schule, dass die Sozialpädagog*innen in den Einzelfällen eine

zentrale Rolle spielen dürfen. Wenn dies nicht gegeben ist, kann die gewünschte Wirkung nicht entfaltet werden. In Einzelfällen hat es diese Rückendeckung nicht gegeben, in der Mehrzahl jedoch konnten gute Wirkungen beobachtet werden. Gerade diese Form der Wirkungen sind klassischerweise im Sinne der kommunalen Jugendhilfe anzusiedeln. Nicht bei allen Fällen kann automatisch davon ausgegangen werden, dass durch die Arbeit der Sozialpädagog*innen langfristig finanzielle Einsparungen zu erzielen sind. In manchen Fällen sind die familiären Rahmenbedingungen so komplex, dass mit einer langfristigen Unterstützung gerechnet werden muss. Hier führt die Arbeit in Grundschulen eher dazu, dass der Unterstützungsbedarf früher erkannt wird und damit auch früher wirksam werden kann. In vielen Fällen kann durch die Einzelfallhilfe jedoch auch verhindert werden, dass akute Problemlagen zu chronischen Belastungen führen. Hier ist zu vermuten, dass die Jugendhilfe bei diesen Kindern durch die sozialpädagogischen Maßnahmen in anderen Bereichen weniger Unterstützung bereit halten muss.

Im Bereich des sozialen Lernens wird durch die Schilderungen der Schulleitungen und der Sozialpädagog*innen deutlich, dass der Bedarf immer größer wird und die Arbeit der Sozialpädagog*innen dringend benötigt wird. Sie haben alle neue Ansätze zum Sozialen Lernen an ihren Schulen etabliert. Die Wirkungen sind vorhanden, aber bei weitem nicht ausreichend, um allen Kindern gerecht zu werden. Hier wären verstärkte Aktivitäten seitens des Systems Schule wünschenswert, in Kooperation mit kommunal finanzierter Schulsozialarbeit dieser Herausforderung zu begegnen. Die Förderung des Landes für Schulsozialarbeit, unter anderem an Grundschulen, ist hier sehr zu begrüßen, aber es ist offensichtlich, dass das Fördervolumen bei weitem nicht ausreicht, den Bedarf der schon allein an den an diesem Projekt beteiligten Schulen zu decken, ganz zu schweigen von den anderen Schulen, die an diesem Projekt noch nicht teilgenommen haben.

Die Aktivitäten im Bereich Entlastung der Schüler*innen durch Aktivitäten sind in unterschiedlichem Ausmaß durchgeführt worden. Dies hat mit Bedarfen der Schulen und mit Vorlieben der Fachkräfte zu tun. Insbesondere aufgrund der Tatsache, dass auch Vorlieben der Fachkräfte eine Rolle spielen, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass - so sinnvoll diese Art der Aktivitäten sind – immer gewährleistet sein muss, dass die Auswahl der Aktivitäten nach dem Bedarf und der Situation der Kinder erfolgt und nicht aufgrund persönlicher Haltungen der Fachkräfte.

Insgesamt kann die wissenschaftliche Begleitung dem Modellprojekt einen großen Erfolg attestieren. Dieser ist vor dem Hintergrund einer alles andere als optimalen Ausgangssituation zustande gekommen:

- Die GAB als Koordination hatte nur sehr wenig Zeit, Personal zu akquirieren.
- Die Schulen haben erst kurz vor dem Beginn von den neuen Fachkräften erfahren.
- Deshalb gab es nicht ausreichend Zeit, für die jeweiligen Schulen ein optimales Angebotsportfolio zusammenzustellen, stattdessen mussten Schule und Fachkraft im Ausprobieren entscheiden, was die jeweils besten Lösungen für die Situation vor Ort sein könnten.
- Es hat eine relativ große Fluktuation unter den Fachkräften gegeben.
- Schulen haben während der Projektlaufzeit die Teilnahme beendet.

Umso mehr ist hervorzuheben, dass die beschriebenen Erfolge erzielt worden sind. Wie groß die Zufriedenheit mit dem letztendlich erzielten Ergebnis ist, zeigt die Tatsache, dass keine Schule mehr auf das Angebot verzichten möchte.

Wie die Lehrkräfte die Arbeit beurteilen, soll anhand einiger Zitate dokumentiert werden, die als Anmerkungen bei der letzten Befragung gemacht worden sind:

„Die Schulsozialarbeiterin kennt wichtige Adressen und Ansprechpartner und kann einen Konflikt so viel schneller angehen.“

„Dies ist eine wichtige Entlastung der Lehrer, die schneller die Eltern an eine außerschulische Person weiterleiten können, die sich aber auch mit der Schule auskennen. Es ist eine Möglichkeit für die Eltern Hilfe zu bekommen, die sie sonst nur bei weit entfernt liegenden Institutionen bekommen und dort häufig mit Wartezeiten. Eltern können sich Termine holen bei einer Person, die den aktuellen Schulbetrieb kennt, das Kind aus der schulischen Situation heraus kennt und gleich Hilfe und Unterstützung anbieten kann. Die Möglichkeit, den Lehrer hinzuzuziehen, geht deutlich schneller und unbürokratischer. Es ist eine Entlastung und Unterstützung der Lehrer und Eltern gleichermaßen.“

„Grundschüler (...) haben sie häufig einen großen Bedarf an Zuwendung, sind z.B. ängstlich oder aggressiv und es fällt vielen Kindern schwer, sich an die Regeln des sozialen Miteinanders zu halten. Dieses aufzufangen und mit den Kindern zu besprechen ist im Unterrichtsalltag nur sehr begrenzt - und keinesfalls im notwendigen Maße - möglich. Klassenübergreifende Konflikte zu klären ist für Lehrerinnen sehr schwierig, da im Schulalltag kaum Gelegenheit dafür ist.“

„Die neutrale Schnittstelle zwischen Eltern, Kindern und Lehrerinnen/Lehrern ist auch ein Werkzeug um Ängste und Probleme zu erkennen und anzugehen.“

„Ich habe durch die Arbeit der Sozialpädagogin eine Entlastung bei der Betreuung von emotional und sozial auffälligen Kindern bekommen und von Exklusion bedrohte Kinder könnten besser in ihre Klasse integriert werden.“

„In Elterngesprächen ist eine zweite (neutrale) Meinung oft sehr hilfreich. In schwierigen Situationen können Kinder aus dem Unterricht genommen werden und sind gut betreut.“

„Für mich und meine Klasse und Schule unverzichtbar. Pädagogisch sinnvoll. Der richtige Weg. Dort wo vorher oft kein Weg mehr sichtbar war, trotz aller Mühen, gab es plötzlich neue Pfade. In den letzten zwei Jahren wurde so manche Kinderseele erreicht und vor Schlimmeren bewahrt.“

6. Handlungsempfehlungen

Abschließend sollen noch einige Empfehlungen formuliert werden, die sich für die wissenschaftliche Begleitung aus den Ergebnissen ableiten.

Schulsozialarbeit an Grundschulen muss weiter gehen

Der Bedarf für Schulsozialarbeit ist durch das Projekt offensichtlich geworden. Die Situation an den Schulen ist tendenziell eher schlimmer geworden. Das System Schule ist sich bewusst, dass sie ohne andere Professionen den Herausforderungen bei der Förderung der Kinder nicht mehr ausreichend gerecht werden kann. Der Bedarf ist an allen beteiligten Schulen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß deutlich geworden. Wenn Schulsozialarbeit nicht weiter geführt wird, führt dies dazu, dass etliche Kinder nicht ausreichend gefördert werden können. Grundsätzlich stellt sich immer der die Frage der Finanzierung von Schulsozialarbeit. Kurz nach der Einführung des Bildungs- und Teilhabeleistungen hat der Bund die Möglichkeit eröffnet, Schulsozialarbeit zur Förderung einer verbesserten gesellschaftlichen Teilhabe zu finanzieren. Diese Möglichkeit gibt es nicht mehr. Grundsätzlich wird das Land als in der Pflicht gesehen, Schulsozialarbeit zu finanzieren. Das Projekt hat aber auch gezeigt, dass es aus kommunaler Perspektive gewichtige Argumente gibt, sich an der Finanzierung von Schulsozialarbeit zu beteiligen. Das wichtigste ist, dass Schulsozialarbeit das Kindeswohl fördern soll. Bei allen Zuständigkeitsfragen ist der Zustand am schlechtesten, wenn keine Seite ausreichend Mittel bereit stellt. Die beteiligten Schulen haben unisono geäußert, dass sie nicht wüssten, wie sie die mühsam aufgebauten Aufgabengebiete in Zukunft weiter bearbeiten sollen, wenn keine Schulsozialarbeit mehr finanziert wird.

Kriterien aufstellen, welche Schulen gefördert werden sollen

Solange nicht abzusehen ist, dass alle Schulen grundsätzlich mit Personalressourcen für Schulsozialarbeit ausgestattet werden sollen, braucht es Kriterien nach denen entschieden werden kann, welche Schule prioritär gefördert werden soll. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung bieten sich dafür zwei unterschiedliche Kriterien an. Das erste Kriterium sind Kennzahlen: Hier bieten sich die SGB II-Quote in Verbindung mit dem Einsatz von Jugendhilfemitteln in einem Schulbezirk und die Anzahl von Kindern mit besonderem Förderbedarf als Kennzahlen an. Diese zeigen einen Bedarf auf. Je höher die Quoten, desto höher die Wahrscheinlichkeit Kinder in der Schule zu haben, die einen besonderen Bedarf an Unterstützung zur persönlichen Entwicklung haben. Das zweite Kriterium ist qualitativ. Es ist wichtig, dass die Schule ein gutes Konzept hat, wie die Schulsozialarbeit eingesetzt und vor allem eingebunden werden soll. Nur dann, wenn die Schule ein aktives Interesse an einer Schulsozialarbeit hat und dabei eine konkrete Idee hat, wie diese von Seiten der Schule unterstützt werden kann, kann die Schulsozialarbeit eine optimale Wirkung entfalten.

Kooperation mit dem Land, verschiedene Förderungen, ein Konzept

Wie bei der Finanzierung angesprochen ist auch das Land in Pflicht und Verantwortung, Schulsozialarbeit zu fördern. Der wünschenswerte Zustand, dass sich sowohl Land als auch Kommune an einer Finanzierung beteiligen, darf aber nicht dazu führen, dass die eine Schule andere Dinge machen muss als eine andere Schule, nur weil ihre Fachkraft aus anderen Mitteln finanziert wird. Anstrebenswert ist ein gemeinsames Konzept kommunal- und landesfinanzierter Schulsozialarbeit. Dies ist beispielsweise in Nordrhein-Westfalen für ein bestimmte Förderung von Schulsozialarbeit Voraussetzung. Hier bekommen die Kommunen eine Finanzierung für Schulsozialarbeit, wenn sie sich

auch daran beteiligen und ein schlüssiges Konzept vorlegen.⁵ In Niedersachsen hat u.a. die Stadt Wolfsburg gezeigt, wie ein solches gemeinsame Konzept aussehen kann.⁶ Konzeptionell sollte Schulsozialarbeit nie in erster Linie das reibungslose Funktionieren des Schulablaufes, sondern immer das Wohl des Kindes in den Mittelpunkt stellen.

Gemeinsame Koordination der Schulsozialarbeit

In dem vorliegenden Projekt hat sich gezeigt, dass die externe Koordination der Fachkräfte einen großen Mehrwert bietet, der genutzt werden sollte. Die Schulsozialarbeit bekommt hierdurch einen externen Teamrahmen, der einen Austausch zwischen Fachkräften derselben Profession ermöglicht und außerhalb des eigenen Schulkontextes die Arbeit zu reflektieren. Dies hilft Anregungen für die eigene Arbeit zu erhalten, aber auch Fehlentwicklungen entgegen zu steuern. Außerdem bietet es einen guten Rahmen für Supervision. Durch die Anstellung bei einem externen Träger bekommen die Fachkräfte darüber hinaus auch eine andere Position, weil die Schule nicht die Personalverantwortung und Fachaufsicht hat. Dies führt Schule und Fachkraft dazu, gemeinsam die erforderlichen Aufgaben auszuhandeln.

⁵ Vgl. Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.01.2008 (ABl. NRW. S. 97, 142)

⁶ Vgl. https://www.wolfsburg.de/~media/wolfsburg/statistik_daten_fakten/schule/rahmenkonzept-der-schulsozialarbeit-in-wolfsburg.pdf