LandesArbeitsGemeinschaft Schulsozialarbeit NRW

LAG Schulsozialarbeit NRW e.V. - Wolfgang Foltin, Ahornweg 7, 47624 Kevelaer

Landtag NRW
Ausschuss für Schule und Bildung

LANDTAG
NORDRHEIN-WESTFALEN
17. WAHLPERIODE

STELLUNGNAHME
17/422

Alle Abg

LandesArbeitsGemeinschaft
Schulsozialarbeit NRW e.V.
Wolfgang Foltin

Ahornweg 7
47624 Kevelaer

Telefon: 02832 975333
Mobil: 0176 51442985
E-Mail: foltin@schulsozialarbeit-nrw.de
Web: www.schulsozialarbeit-nrw.de

Kevelaer, 07.03.2018

Stellungnahme zur Anhörung im Ausschuss Schule und Bildung am 14.03.2018
hier: Antrag der SPD- Fraktion: Zukunftskonzept Schulsozialarbeit erarbeiten

Sehr geehrte Damen und Herren,

wir freuen uns, dass die Schulsozialarbeit in NRW in der SPD-Landtagsfraktion aber auch bei den anderen demokratischen, im Landtag vertretenen Parteien die Wertschätzung und Aufmerksamkeit erfährt, mit der ihr Schulen und Schulgemeinden schon seit Jahren begegnen. Auch die neue Landesregierung hat Ihre Wertschätzung für die Fachkräfte für Schulsozialarbeit in der Stellungnahme zu unserem Aufruf zur Verstetigung und zum Ausbau der Schulsozialarbeit vom 28.10.2017 zum Ausdruck. Leider bildet ihre Planung zur erneut befristeten (Weiter-) Finanzierung von nahezu 50 % aller Stellen die Wertschätzung nur begrenzt ab. Als Begründung für ihre aktuelle und mittelfristige Haushaltsplanung gibt die Landesregierung an, dass es zu prüfen gilt, ob zur Förderung der sozialen Aufstiegs- und gleicher Bildungschancen sowie der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen „die Instrumente der Arbeitsmarktpolitik, der Schulsozialarbeit und der Jugendhilfe zusammengeführt werden können."
Wir folgern daraus, dass sowohl die Landesregierung als auch die oppositionsführende SPD-Fraktion gemeinsam an einem Zukunftskonzept für Schulsozialarbeit ein großes Interesse zeigen. Hierzu nehmen wir nachfolgend Stellung:

Wirksamkeit der Schulsozialarbeit

- Die Schulsozialarbeit hat Ihren Ursprung in der Jugendsozialarbeit bzw. Jugendhilfe. Sie folgt den Grundprinzipen der Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung. Hierzu zählen Freiwilligkeit, Partizipation und Nachteilsausgleich sozialer Benachteiligung mit dem Ziel, ein selbstbestimmtes Leben als Mitglied einer demokratischen Gesellschaft zu

ermöglichen.
→ Die Schulsozialarbeit ist jugendpolitisch wirksam!

- Die Bildungsdebatte der 1970-iger Jahre fand u.a. ihren Ausdruck in der Einführung der Gesamtschulen, an denen ein Gleichgewicht aus formaler, non-formaler und informeller Bildung realisiert werden sollte. Dieses erweiterte Bildungsverständnis spiegelte sich auch durch eine erste multiprofessionelle Personalbesetzung wieder – die Schulsozialarbeit als fester Bestandteil der Schulkollegien wurde eingeführt. Es folgte ein kontinuierlicher Ausbau, so dass heute über 1500 Stellen im Etat des MSB finanziert werden und an den Schulen aller Sek. 1 – Schulformen fest verortet sind. Dort fördern die Fachkräfte für Schulsozialarbeit durch ein vielfältiges Angebot die Steigerung der Chancengleichheit und der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen.
  → Die Schulsozialarbeit ist bildungspolitisch wirksam!
- Der Erlass zum Einsatz von Fachkräften für Schulsozialarbeit (BASS 21-13 Nr. 6) legt fest, dass Fachkräfte für Schulsozialarbeit auch die Berufsorientierung sowie die Übergänge und Anschlüsse der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in die Berufsausbildung unterstützen. Zur Nachhaltigkeit werden z.B. Maßnahmen zur Steigerung des Selbstwertgefühl und des Selbstbewusstsein durchgeführt, die dazu dienen, die Ausbildungsfähigkeit herzustellen bzw. zu verbessern.
  → Die Schulsozialarbeit ist arbeitsmarktpolitisch wirksam!
- Durch politische Schwerpunktsetzung ist die Schulsozialarbeit aktuell beauftragt,
  - insbesondere Kinder und Jugendlichen aus armen bzw. an der Armutsgrenze lebenden Familien durch die Vermittlung von Förderungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket besonders zu unterstützen. (Bildungs- und Teilhabeberater)
  - die Integration geflüchteter bzw. zugewanderter Kinder und Jugendlicher durch den Aufbau von oder die Mitwirkung in multiprofessionellen Teams zu fördern. (MPT-Fachkräfte)
  → Die Schulsozialarbeit ist sozialpolitisch wirksam!

Die Schulsozialarbeit hat sich zu einem hoch spezialisierten Arbeitsfeld der sozialen Arbeit entwickelt, welches mit seiner Expertise umfassende und vielfältige Querschnittsaufgaben bewältigt. Die aktuelle Studie zur Wirksamkeit der Bildungs- und Teilhabeberatung aus dem MAGS deckt sich in ihren Analyseergebnissen in Bezug auf die Fragestellung, welche Indikatoren eine akute bzw. nachhaltige Umsetzung der Aufgaben der Schulsozialarbeit ermöglichen und optimieren, mit vielen anderen Forschungsergebnissen der Wirkungsforschung (vgl. 2. Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 – Tagungsdokumentation „Schulsozialarbeit systematisch fördern und ausbauen“):

Kontinuität

Allen Arbeitsansätzen und Aufgabenstellungen gemein ist, dass das größte Wirkungspotential der Schulsozialarbeit in der qualifizierten Beziehungsarbeit liegt. Vertrauensvolle und stabile Beziehungen können aber nur dort entstehen, wo Fachkräfte kontinuierlich und in einem zeitlich hinreichenden Umfang an einem Standort tätig sind.

Vernetzung

Fachkräfte der Schulsozialarbeit arbeiten in schulinternen sowie externen Netzwerken. Sie sind

Geschäftstelle
Wolfgang Foltin
Ahornweg 7
47624 Kevelaer
foltin@schulsozialarbeit-nrw.de
Tel.: 02832 975333 Mobil: 0176 51442985

geschult und durch den o.g. Erlass beauftragt, innerhalb der Schule geeignete außerschulische Hilfen abzuwägen, um diese unter Beteiligung von Kinder/Jugendlichen sowie deren Sorgeberechtigten in die Tat umzusetzen und ggf. an außerschulische Kooperationspartner zu vermitteln. Fachkräfte der Schulsozialarbeit bauen Hilfe- und Unterstützungsnetzwerke auf und moderieren diese. Sie steuern die Kooperation mit den Netzwerkpartnern und vertreten die Schulen in den Netzwerken. Sofern nicht eine akute Kindeswohlgefährdung zum Handeln drängt, benötigen solche Prozesse Zeit.

Fachlichkeit

Fachkräfte für Schulsozialarbeit müssen aufgrund der Komplexität und Spezifität des Arbeitsfeldes über ein grundständiges Studium der sozialen Arbeit - idealerweise mit einer Schwerpunktsetzung Schulsozialarbeit – verfügen. Im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit werden alle Fachkompetenzen der sozialen Arbeit benötigt.

Multiprofessionelle Schulentwicklung

Fachkräfte für Schulsozialarbeit beteiligen sich mit ihrer Expertise an den Schulentwicklungsprozessen und fördern somit eine erweitertes, professionsübergreifendes Bildungsverständnis an den Schulen und in den kooperierenden Netzwerken. Sie tragen zur Rollenklarheit und transparenten, zielführenden Aufgabenverteilung bei. Befördert wird dieser Beitrag zur Schulentwicklung durch ein „Arbeiten auf Augenhöhe“. Hierzu müssen die Arbeitsbedingungen der pädagogischen Akteure (Lehrkräfte, Sonderpädagogen, Schulsozialarbeiter) angeglichen werden (Arbeitszeiten, Ferienregelungen, Tarifierung).

Um die Querschnittsaufgaben erfüllen und die volle Wirksamkeit entfalten zu können, braucht die Schulsozialarbeit eine gesicherte, dauerhafte (Querschnitts-)Finanzierung. Die verantwortlichen Ressorts (MSB, MKFFI, MAGS) müssen endlich ein gemeinsames Finanzierungskonzept im Landeshaushalt und mit den kommunalen Spitzenverbänden abstimmen, welches den von allen Seiten geforderten, notwendigen, qualifizierten und flächendeckenden Ausbau der Schulsozialarbeit sichert. Das „Schwarze-Peter-Spiel“ zur gegenseitigen Zuweisung der Finanzierungsverantwortung muss sowohl innerhalb der Landesregierung als auch in dem Verantwortungsdreieck Bund, Land und Kommunen beendet werden. Langwierige Gesetzgebungsverfahren zur Verankerung der Schulsozialarbeit im SGB II oder im SGB VIII sowie zur Aufhebung des Kooperationsverbotes in der Bildungsfinanzierung abzuwarten, ist keine Lösung. Das Dilemma der Schulsozialarbeit, dass jeder sie haben aber keiner sie dauerhaft und in einem notwendigen Umfang bezahlen will, muss jetzt aufgelöst werden, denn alle Entscheidungsträger sind in der Pflicht

- gegenüber den Kindern und Jugendlichen!
  Wenn die Mittel im MAGS-Etat jetzt nicht entfristet und dynamisiert werden, sind die Stellen nicht mehr konkurrenzfähig am Markt. Qualifizierte Fachkräfte werden auf unbefristete Stellen in der Schulsozialarbeit (z.B. MPT-Stellen des MSB) oder auf ebensolche Stellen in anderen Feldern der sozialen Arbeit wechseln. Besonders betroffen sind davon Grundschulen und Berufskollegs, an denen viele befristet beschäftigte Fachkräfte im Einsatz sind. Eine Nachbesetzung mit unerfahrenen Fachkräften oder mit weniger qualifizierten Fachkräften aus anderen Professionen wird kurzfristig keine Lösung bringen, denn diese

Geschäftstelle
Wolfgang Foltin
Ahornweg 7
47624 Kevelaer
foltin@schulsozialarbeit-nrw.de
Tel.: 02832 975333 Mobil: 0176 51442985

werden mit den komplexen Problemlagen der Kinder und Jugendlichen und den sich daraus ergebenen, vielfältigen Aufgabenstellungen zunächst einmal überfordert sein.

- gegenüber den Schulen und Schulträgern!
  In Anbetracht der aktuellen Herausforderungen (Integration, Inklusion) und der kontinuierlichen Problemlagen brauchen die Schulen dauerhaft und ausreichend multiprofessionelles Personal. Schulsozialarbeit hat hier mit ihren Angeboten eine Schlüsselrolle.
- gegenüber den Fachkräften!
  Fortgesetzte Befristungen verhindern sowohl berufliche als auch private Planungssicherheit. Nur die faktische Anerkennung als dauerhaft notwendiges Personal durch die Entfristung aller Stellen kann eine große Abwanderung von qualifizierten Fachkräften aus den o.g. Schulen und ggf. sogar aus dem Arbeitsfeld Schulsozialarbeit verhindern.

Deshalb sind folgende Beschlüsse unabdingbar:

1. Verstetigung aller noch verbliebener Stellen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket
2. Dynamisierung der Haushaltstitel, damit die Mittel dauerhaft für die Finanzierung der Stellen ausreichen.
3. Einführung von Mindeststandards (1 Fachkraft nur an einer Schule im Einsatz, an größeren Schulsystemen mindestens Doppelbesetzung)
4. Aufbau bzw. Ausbau der kommunalen, trägerübergreifenden Koordination
5. Einrichtung einer Landesfachstelle Schulsozialarbeit
   Die Vielfalt der Finanzierungsquellen, Träger, Beauftragungen und Schwerpunktsetzungen hat bei den Schulträgern, Schulleitungen, Eltern und den Fachkräften für Schulsozialarbeit zu großen Verunsicherungen geführt. Es besteht ein großer Bedarf an qualifizierter Beratung und Begleitung beim Auf- und Ausbau der Schulsozialarbeit vor Ort sowie an qualifizierter Fortbildung für Schulleitungen, Lehrkräfte und Fachkräfte der Schulsozialarbeit.
6. Qualifizierter, bedarfsgerechter Ausbau (Fachkräfte-Schüler-Relation 1:150)
   Das „Investitionsvolumen“ für einen qualifizierten, flächendeckenden Ausbau der Schulsozialarbeit liegt bei insgesamt 1,-€ pro Tag pro Kind/Jugendlicher. Allerdings sind von den insgesamt 1 Mrd. € die Mittel für die bereits vorhandenen Stellen abzuziehen.

Ein gelungenes Beispiel für einen qualifizierten Ausbau der Schulsozialarbeit und dessen positive Wirkungen findet sich in unserem Nachbarbundesland Hessen:

Die hessische Landeshauptstadt Wiesbaden beschäftigt in einer eigenen Abteilung 50 Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter. Das ergibt einen Richtwert mit einer Fachkraft Schulsozialarbeit je 150 „Hauptschülerinnen bzw. Hauptschüler“. An integrierten Gesamtschulen gilt eine etwas höhere Schüler-Fachkraft-Relation und an Förderschulen eine entsprechend niedrigere.

Geschäftstelle
Wolfgang Foltin
Ahornweg 7
47624 Kevelaer
foltin@schulsozialarbeit-nrw.de
Tel.: 02832 975333 Mobil: 0176 51442985

An jeder Schule sind Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter verortet, von denen jede bzw. jeder in der Regel für 6-8 Klassen zuständig ist. Die Teams haben in jeder Schule 1 - 2 Büroräume und 1 - 3 Gruppenräume und verfügen über ihren eigenen Sachmitteletat. Die Fachkräfte arbeiten mit rund 5000 Kindern und Jugendlichen. Das ergibt im Schnitt eine Fachkräfte-Schüler-Relation von 1:100.

Die inhaltliche Gestaltung des s.g. „Drei Stufenmodell“ sowie die Angebote in der Berufsorientierung und in der Begleitung beim Übergang Schule und Beruf weisen große Deckungsgleichheit mit den Aufgaben der Schulsozialarbeit in NRW auf (vgl. Erlasse MSB und Steckbrief BuT-Stellen MAGS).

Die Stadt Wiesbaden begründet ihr (finanzielles) Engagement wie folgt:

„Schulsozialarbeit ermöglicht die rechtzeitige Bereitstellung von sozialpädagogischen Angeboten. Dadurch verhindert oder korrigiert sie Fehlentwicklungen und zeigt individuelle Problemlösungswege auf. Des Weiteren eröffnet sie frühzeitig die Bereitstellung notwendiger Hilfen, was insgesamt die Konflikt- und Gewaltpotentiale und die Verweigerungsformen in Schule, Familie, Freizeit und Stadtteil reduziert und die Chancen für das Erreichen eines Schulabschlusses und für den Einstieg in das Berufsleben mit einem Ausbildungsplatz erhöht.
Schulsozialarbeit führt zur Ersparnis von Erziehungshilfe-Kosten und wird spätere soziale Folgekosten für die Stadtgesellschaft reduzieren. Sie ist als wirkungsvolles und kostengünstiges Jugendhilfeangebot stets mit Zustimmung aller Parteien im Stadtparlament eingerichtet und sukzessive ausgebaut worden.“

Sicherlich können nicht alle Städte in NRW diesem Modell folgen, dazu ist deren finanzielle Ausstattung derzeit zu schlecht. Deshalb sehen wir in unserer Idee, mit einer gemeinsamen Finanzierung von Land und Kommunen den flächendeckenden, qualifizierten Ausbau zu vollziehen, die Lösung. Mit einem gemeinsamen Master-Plan für die laufende und die folgende Legislatur können die bestehenden Kooperationen bei der Matching-Finanzierung der Schulsozialarbeit auf der Grundlage bestehender Erlasse ausgebaut werden. Hierzu sind keine langwierigen Gesetzgebungsverfahren notwendig. Wünschenswert wäre natürlich eine gemeinsame Verankerung im Schulgesetz und im SGB VIII, damit mittelfristig den Kommunen auch Bundesmittel zur Re-Finanzierung zur Verfügung stehen.

Über geeignete Trägerstrukturen und Fragen der Dienst- und Fachaufsicht muss bei der Mischfinanzierung sicherlich noch diskutiert werden. Fakt ist aber, dass die Schulen und Schulgemeinden den Ausbau der Schulsozialarbeit fordern und dringend benötigen. Das Beispiel der Stadt Wiesbaden zeigt:
Wo ein (fraktionsübergreifender) politischer Wille ist, kann die Schulsozialarbeit in einem angemessenen Umfang zum Einsatz gebracht werden.

I.A.

Wolfgang Foltin

Geschäftstelle
Wolfgang Foltin
Ahornweg 7
47624 Kevelaer
foltin@schulsozialarbeit-nrw.de
Tel.: 02832 975333 Mobil: 0176 51442985

Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V.

Evaluation des Programms Soziale Arbeit an Schulen in Nordrhein-Westfalen

Abschlussbericht

Niklas Forreiter, Andrea Gabler, Sandra Kotlenga, Filiz Mahnoli, Barbara Nägele, Nils Pagels

Göttingen, September 2017

Inhalt

1. Einleitung 11
2. Untersuchungsdesign 14
2.1. Fragestellungen 14
2.2. Anlage der Untersuchung 15
2.2.1. Ausgewählte Standorte 16
2.2.2. Konzeption und Durchführung der Erhebungen 16
2.2.3. Datenbereinigung und Auswertung 28
2.2.4. Samplebeschreibungen 29
3. Möglicher Einfluss von Schulsozialarbeit auf die Inanspruchnahme der Bildungs- und Teilhabeleistungen und die Gestaltung der Angebote 41
3.1. Die Akteursstruktur 41
3.2. Einflussfaktoren der Nutzung der Bildungs- und Teilhabeleistungen und Wirkmöglichkeiten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen 42
3.2.1. Kenntnis der Leistungen 42
3.2.2. Aufwand und Nutzen 45
3.2.3. Teilhabepräferenzen, Bedarfe und Alternativen der Inanspruchnahme von BuT-Leistungen 47
3.2.4. Angebote und Erreichbarkeit 48
4. Implementation des Programms 50
4.1. Organisation und Verfahren des BuT-Leistungssystems in den ausgewählten Kommunen als wesentliche Rahmenbedingung für die Implementation des Programms Soziale Arbeit an Schulen 50
4.2. Das Programm Soziale Arbeit an Schulen in seinen Grundzügen 53
4.3. Implementation des Programms: viele Umsetzungsvarianten an den Standorten und große Unterschiede zwischen Standorten 54
4.3.1. Organisatorische Anbindung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen 55
4.3.2. Grundsatzentscheidungen bei der Zuordnung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen an Schulen 57
4.3.3. Aufgabenvielfalt der Fachkräfte 62
4.3.4. Wer sind die Fachkräfte 74
4.3.5. Zwischenfazit 76
5. Wirkungen des Programms „Soziale Arbeit an Schulen“ 79
5.1. Wie informiert sind die verschiedenen Akteursgruppen? 80

5.1.1. Kenntnisstand der Eltern, Informationswege, Einflussfaktoren 80
5.1.2. Kenntnisstand der Lehrkräfte 96
5.1.3. Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler 101
5.1.4. Zwischenfazit 103
5.2. Nutzung von Bildungs- und Teilhabeleistungen 107
5.2.1. Inanspruchnahme von Angeboten, die prinzipiell zur Inanspruchnahme von Bildungs- und Teilhabeleistungen berechtigen 108
5.2.2. Inanspruchnahme der BuT-Leistungen 112
5.2.3. Statistische Daten aus den acht Standorten 115
5.2.4. Wie wirken die BuT-Schulsozialarbeiter/innen? 120
5.2.5. Zwischenfazit 133
5.3. Wirkungsbedingungen und Komplexität der Beratung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen 134
5.3.1. Bekanntheitsgrad, bisherige Kontakte, Kontaktanlässe und Erreichbarkeit der Schulsozialarbeit 135
5.3.2. Kenntnis und Wahrnehmung der Aufgabenbereiche der BuT-Fachkräfte 140
5.3.3. Relevante Ansprechpersonen der Eltern für BuT-bezogene Fragestellungen 143
5.3.4. Bedarfsermittlung als Voraussetzung für gezielte Beratung 145
5.3.5. Bedarfsermittlung, Zugang zu den Eltern und Beratung als komplexe Prozesse: Befunde der Gruppendiskussionen 146
5.3.6. Allgemeine Teilhabewirkungen 152
5.3.7. Zwischenfazit 155
5.4. Veränderung von Angeboten 156
5.5. BuT-Schulsozialarbeit an der Schnittstelle zwischen Leistungsstellen, Anbietern und Schule 160
5.5.1. Kommunikation zwischen BuT-Schulsozialarbeit und Leistungsstellen 161
5.5.2. Aufbau und Pflege von Netzwerken 163
5.5.3. Zwischenfazit 165
6. Zentrale Ergebnisse der Evaluation 166
Glossar (Abkürzungen und Begriffe) 183
Literatur 184
7. Anhang 189

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1: Merkmale der für die Erhebungen ausgewählten Standorte ... 16

Tabelle 2.2: Auswahl der Schulen an den acht Standorten ... 20

Tabelle 2.3: Rücklaufquote Elternbefragung nach Sprachen des Fragebogens ... 22

Tabelle 2.4: Rücklaufquoten nach Schulformen ... 22

Tabelle 2.5: Verteilung der Elternfragebögen nach Klassenstufen der in die Untersuchung einbezogenen Kinder ... 23

Tabelle 2.6: Rücklaufquote nach Standorten ... 25

Tabelle 2.7: Rücklaufquote nach Schulform ... 25

Tabelle 2.8: Beteiligung der Klassenlehrkräfte an der Befragung nach Schulformen ... 26

Tabelle 2.9: Familienform ... 30

Tabelle 2.10: Migrationshintergrund ... 31

Tabelle 2.11: Geburtsland der leiblichen Eltern ... 31

Tabelle 2.12: Vorwiegend gesprochene Sprache im Haushalt der Befragten ... 32

Tabelle 2.13: Höchster Schulabschluss im Haushalt ... 32

Tabelle 2.14: Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Personen im Haushalt der Befragten und in der Bevölkerung von NRW 2015 (20-65-jährige Männer und Frauen) ... 33

Tabelle 2.15: Höchster Berufsabschluss im Haushalt ... 33

Tabelle 2.16: Höchster Berufsabschluss der Personen im Haushalt der Befragten und in der Bevölkerung von NRW 2015 (20-65-jährige Männer und Frauen) ... 34

Tabelle 2.17: Einkommensarten in den Haushalten (Mehrfachantworten) ... 34

Tabelle 2.18: Bezug von Sozialleistungen, die BuT-Leistungsanspruch begründen können ... 35

Tabelle 2.19: BuT-Leistungsanspruch vorhanden differenziert nach Haushaltskonstellation, Migrationshintergrund, höchstem Bildungs- und Berufsabschluss im Haushalt und Schulform ... 35

Tabelle 2.20: Dauer des Sozialleistungsbezugs gruppiert ... 36

Tabelle 2.21: Besuchte Schulformen im Sample und in Nordrhein-Westfalen ... 37

Tabelle 2.22: Geschlecht der befragten Schüler/innen nach Schulform ... 38

Tabelle 2.23: Migrationshintergrund der befragten Schüler/innen ... 38

Tabelle 2.24: Haushaltskonstellation der befragten Schüler/innen ... 38

Tabelle 2.25: Anteil der Schüler/innen mit Zuordnung zur Gruppe „BuT-Berechtigte“ und „BuT-Nähe nach Haushaltkonstellation ... 40

Tabelle 2.26: Anteil BuT-Berechtigte und BuT-Nähe nach Schulform ... 40

Tabelle 4.1: Zuständigkeit der Bildungs- und Teilhabeberater/innen für Anzahl Schulen in NRW und an den acht ausgewählten Standorten ... 58

Tabelle 4.2: Schulformen, an denen die BuT-Fachkräfte eingesetzt werden ... 59

Tabelle 4.3: Zuständigkeit für Anzahl Schulen nach Schulformen für ganz Nordrhein-Westfalen ... 60

Tabelle 4.4: Anzahl BuT-Schulsozialarbeiter/innen, die mit anderen Schulsozialarbeiter/innen an den Schulen arbeiten 61

Tabelle 4.5: Zuständigkeit für eine oder mehrere Schulen und Anzahl der Schulsozialarbeiter/innen an der Schule 61

Tabelle 4.6: Anteile verschiedener Tätigkeiten an der Gesamtarbeitszeit der But-Schulsozialarbeiter/innen in Prozent landesweit und nach Standorten 66

Tabelle 4.7: Arbeitstätigkeiten der Fachkräfte nach Schwerpunkt 67

Tabelle 4.8: Anteil von Nennungen zu BuT-bezogenen Tätigkeiten, die mind. einmal im Monat ausgeführt werden 69

Tabelle 4.9: Anzahl von Kindern pro Klasse mit Einsatz der BuT-Schulsozialarbeiter/innen 70

Tabelle 4.10: Anlässe für die Unterstützung von Schüler/innen durch BuT-Schulsozialarbeiter/innen (Anteil an Fällen, in denen BuT-Schulsozialarbeiter/innen konkret Kinder aus der Klasse bzw. deren Eltern unterstützt haben) 71

Tabelle 5.1: Schulische Informationsquellen der Eltern zu Bildungs- und Teilhabeleistungen (Mehrfachantworten) 88

Tabelle 5.2: Kenntnisstand der Lehrkräfte über Bildungs- und Teilhabeleistungen (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht) 98

Tabelle 5.3: Einschätzung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen zu ihrem Einfluss auf den Informationsstand der Lehrkräfte (4-stufige Skala: 1=sehr gering, 2=eher gering, 3=eher groß, 4=sehr groß) 99

Tabelle 5.4: Einschätzungen der BuT-Schulsozialarbeiter/innen zur Kenntnis der Lehrkräfte von BuT-Leistungen in Prozent (Mittelwert, Median und Standardabweichung) 100

Tabelle 5.5: Bedeutung der Information von Schülerinnen und Schüler aus Sicht von BuT-Fachkräften und Lehrkräften (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht) 102

Tabelle 5.6: Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf den Kenntnisstand der Schüler/innen aus Sicht der Fachkräfte und Lehrkräfte (4-stufige Skala 1=sehr gering, 2=gering, 3= eher groß, 4=sehr groß) 102

Tabelle 5.7: Teilnahme an Angeboten, die über die BuT-Leistungen gefördert werden können (Mehrfachantworten) 108

Tabelle 5.8: Nutzung der gemeinschaftlichen Mittagsverpflegung in Schulen nach Schulformen 110

Tabelle 5.9: Angaben der Lehrkräfte zu schulischen Lernförderangeboten 111

Tabelle 5.10: Antragstellung für Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets 113

Tabelle 5.11: Bestand Leistungsberechtigter mit Anspruch auf Leistungen für Bildung und Teilhabe in der Alterskategorie sechs bis unter 15 Jahren, Dezember 2015 und Dezember 2016 117

Tabelle 5.12: Geförderte Kinder von 2015 bis 2016 im Rechtskreis AsylbLG in einem der untersuchten Standorte 118

Tabelle 5.13: Anträge von 2015 bis 2016 nach Einzelleistungen im Rechtskries AsylbLG mit Steigerungen .. 118

Tabelle 5.14: Unterstützung bei der Antragstellung und beim Zugang zum Angebot 120

Tabelle 5.15: Unterstützende Institutionen/Personen bei der Antragstellung der BuT-Leistungen (Mehrfachantworten) 121

Tabelle 5.16: Art der Unterstützung bei der Antragstellung (Mehrfachantworten) 122

Tabelle 5.17: Art der Unterstützung beim Zugang zu Bildungs- und Teilhabeleistungen (Mehrfachantworten) 123

Tabelle 5.18: Unterstützende Institutionen/Personen beim Zugang zu Angeboten (Mehrfachantworten 123

Tabelle 5.19: Grund des Kontaktes von Schüler/innen mit BuT-Nähe zu BuT-Schulsozialarbeiter/innen 124

Tabelle 5.20: Einschätzung der Bedeutung verschiedener Personen/Institutionen als Ansprechpersonen für BuT-Leistungen nach Grund- vs. weiterführenden Schulen und thematischem Schwerpunkt der BuT-Schulsozialarbeit 129

Tabelle 5.21: Effekte der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Lehrkräfte (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht) nach Zuständigkeit der SSA für eine oder mehrere Schulen 130

Tabelle 5.22: Grund des Kontaktes zu BuT-Schulsozialarbeiter/innen, gesamt und nach BuT-Nähe..... 139

Tabelle 5.23: Effekte der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Lehrkräfte (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht), Mittelwerte, Anzahl, Standardabweichung..... 153

Tabelle 5.24: Effekte der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Lehrkräfte (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht), Mittelwerte, Anzahl, Standardabweichung..... 153

Tabelle 7.1: Übernahme von BuT-bezogenen Aufgaben von Schulsekretariaten und Klassenlehrkräften (Angaben für ganz NRW) 176

Tabelle 7.2: Alter der Bildungs- und Teilhabeberater/innen in Kategorien..... 189

Tabelle 7.3: Beschäftigungsdauer in der aktuellen Tätigkeit 190

Tabelle 7.4: Anlässe für die Unterstützung von Schüler/innen durch BuT-Schulsozialarbeiter/innen (Anteil an Fällen mit BuT-Unterstützung) nach Anzahl der Schulen, für die SSA zuständig sind..... 190

Tabelle 7.5: Anlässe für die Unterstützung von Schüler/innen durch BuT-Schulsozialarbeiter/innen (Anteil an Fällen mit BuT-Unterstützung) nach Grund- und weiterführenden Schulen 190

Tabelle 7.6: Anlässe für die Unterstützung von Schüler/innen durch BuT-Schulsozialarbeiter/innen (Anteil an Fällen mit BuT-Unterstützung) nach Aufgabenfokus der BuT-Schulsozialarbeit..... 191

Tabelle 7.7: Kenntnisstand Bildungs- und Teilhabeleistungen der befragten Eltern nach Schulform..... 191

Tabelle 7.8: Kenntnisstand des Bildungs- und Teilhabepakets nach Sozialleistungsbezug im Haushalt 192

Tabelle 7.9: Bewertung des eigenen Informationsstandes zu Angeboten und Fördermöglichkeiten der Bildungs- und Teilhabeleistungen 192

Tabelle 7.10: Einschätzungen zu eigenem Anspruch auf Bildungs- und Teilhabeleistungen nach eigenem Sozialleistungsbezug..... 192

Tabelle 7.11: Informationsquellen der Eltern zu BuT-Leistungen (Mehrfachantworten)..... 193

Tabelle 7.12: Art der Information durch die Schule (Mehrfachantworten)..... 193

Tabelle 7.13: Einschätzungen der BuT-Schulsozialarbeiter/innen zur Kenntnis der Lehrkräfte von BuT-Leistungen in Prozent (Mittelwert, Median und Standardabweichung)..... 193

Tabelle 7.14: Information der Eltern durch direkte Ansprache durch Schulsozialarbeiter/in oder Bildungs- und Teilhabeberater/in 194

Tabelle 7.15: Von Lehrkräften geschätzter Kenntnisstand der Eltern (Anteil der Informierten an allen dem Grunde nach Leistungsberechtigten) 195

Tabelle 7.16: Von Fachkräften geschätzter Kenntnisstand der Eltern 195

Tabelle 7.17: Information der Eltern aus Sicht der Lehrkräfte 195

Tabelle 7.18: Information der Eltern aus Sicht der Fachkräfte 195

Tabelle 7.19: Gründe für die Nicht-Antragstellung der Eltern aus Sicht der Lehrkräfte (4-stufige Skala: 1 = „stimmt genau“, 2 = „stimmt eher“, 3 = „stimmt eher nicht“, 4 = „stimmt nicht“) 196

Tabelle 7.20: Gründe für die Nichtantragstellung der Eltern aus Sicht der Fachkräfte (gleiche Werteskala wie vorherige Tabelle) 196

Tabelle 7.21: Einschätzung der Lehrkräfte zum Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf Informationsstand der Eltern zu BuT-Leistungen (4-stufige Skala: 1 = „sehr gering“, 2 = „eher gering“, 3 = „eher groß“, 4 = „sehr groß“) 197

Tabelle 7.22: Einschätzung der Fachkräfte zum Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf Informationsstand der Eltern zu BuT-Leistungen (4-stufige Skala wie vorherige Tabelle) 198

Tabelle 7.23: Kenntnis von BuT-Leistungen nach BuT-Nähe, Migrationshintergrund und Haushaltstyp 198

Tabelle 7.24: Inanspruchnahme Mittagsverpflegung 199

Tabelle 7.25: Angebote schulisch organisierter Lernförderung differenziert nach Standorten 200

Tabelle 7.26: Effekte der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Lehrkräfte (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht), Mittelwerte, Anzahl, Standardabweichung 200

Tabelle 7.27: Teilnahme im Sportverein 201

Tabelle 7.28: Teilnahme an einer Ferienfreizeit 202

Tabelle 7.29: Besuch einer Musikschule oder anderer Kurse 203

Tabelle 7.30: Mögliche Gründe für Nicht-Antragstellung durch Eltern (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht) 203

Tabelle 7.31: Gründe für Nichtantragsstellung (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht) 204

Tabelle 7.32: Bewertung der Kontakte mit der Schulsozialarbeit nach Kontaktanlässen und Grund- versus weiterführenden Schulen (Vergleich der Mittelwerte) 204

Tabelle 7.33: Bedeutung als Ansprechperson bzw. Institution für Eltern zum Thema BuT 204

Tabelle 7.34: Zusammenhang zwischen Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen und der Inanspruchnahme von BuT-Leistungen (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4= stimmt nicht) 205

Tabelle 7.35: Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf Inanspruchnahme von BuT-Leistungen (4-stufige Skala: 1=sehr gering, 2=eher gering, 3=eher groß, 4=sehr 205

Tabelle 7.36: Bekanntheit von Schulsozialarbeiter/innen an den acht Standorten bei Eltern und Schüler/innen 206

Tabelle 7.37: Anlässe für Kontakte mit der SSA (Mehrfachantworten) und Bewertung der Kontakte (Mittelwerte) 206

Tabelle 7.38: Effekte der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Lehrkräfte (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht), Mittelwerte 206

Tabelle 7.39: Ansprechbarkeit und Erreichbarkeit der SSA für Eltern und Kinder (Mittelwerte einer 4-stufige Skala 1=stimmt, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht) 207

Tabelle 7.40: Aufgaben der Schulsozialarbeit aus Sicht der Eltern nach Schulformen (Mehrfachantworten, Prozent der Fälle) 207

Tabelle 7.41: Einschätzung der Bedeutung verschiedener Personen/Institutionen als Ansprechpersonen der Eltern für BuT-Leistungen (4-stufige Skala: 1=sehr wichtig, 2=eher wichtig, 3= eher unwichtig, 4= völlig unwichtig). 208

Tabelle 7.42: Tätigkeiten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Schüler/innen nach BuT-Berechtigung und BuT-Nähe 208

Tabelle 7.43: Potenzielle Ansprechpersonen/Institutionen der Eltern bei Fragen zu BuT-Leistungen (Mehrfachantworten) in Prozent 209

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.1: Leistungen für Bildung und Teilhabe im Dreiecksverhältnis 42

Abbildung 4.1: Anlässe für die Unterstützung von Schüler/innen durch BuT-Schulsozialarbeiter/innen (Anteil an Fällen mit BuT-Unterstützung) nach Anzahl und Form der Schulen, für die BuT-Schulsozialarbeiter/innen zuständig sind 72

Abbildung 4.2: Anlässe für die Unterstützung von Schüler/innen durch BuT-Schulsozialarbeiter/innen (Anteil an Fällen mit BuT-Unterstützung) nach Aufgabenfokus der BuT-Schulsozialarbeit 72

Abbildung 4.3: Übernahme von BuT-bezogenen Aufgaben von Schulsekretariaten und Klassenlehrkräften (Angaben für ganz NRW)..... 73

Abbildung 4.4: Alter der Bildungs- und Teilhabeberater/innen gebündelt nach 10-Jahres-Schritten..... 75

Abbildung 4.5: Beschäftigungsdauer in der aktuellen Tätigkeit gebündelt nach Zeiträumen 76

Abbildung 5.1: Kenntnis Bildungs- und Teilhabeleistungen der befragten Eltern nach Schulform 81

Abbildung 5.2: Kenntnisstand des Bildungs- und Teilhabepakets nach BuT-Leistungsanspruch aufgrund von Sozialleistungsbezug im Haushalt 83

Abbildung 5.3: Einschätzung des BuT-Leistungsanspruchs 85

Abbildung 5.4: Einschätzungen zu eigenem Anspruch auf Bildungs- und Teilhabeleistungen nach eigenem Sozialleistungsbezug 86

Abbildung 5.5: Informationsquellen der Eltern zu BuT-Leistungen in Prozent der Fälle (Mehrfachantworten) 86

Abbildung 5.7: Von Lehrkräften geschätzter Kenntnisstand der Eltern (Anteil der Informierten an allen dem Grunde nach Leistungsberechtigten in Prozent) 90

Abbildung 5.8: Information der Eltern aus Sicht der Lehrkräfte und BuT-Schulsozialarbeiter/innen (Mittelwerte auf einer vierstufigen Skala 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht und 4= stimmt nicht)..... 92

Abbildung 5.9: Gründe für die Nichtantragstellung der Eltern aus Sicht der Fachkräfte und der Lehrkräfte (Mittelwerte auf einer Werteskala von 1 „stimmt genau“ bis 4 „stimmt gar nicht“); Leistungsberechtigte Eltern stellen keine Anträge auf Bildungs- und Teilhabeleistungen, weil… 93

Abbildung 5.10: Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf Informationsstand der Eltern bzgl. BuT-Leistungen aus Sicht der Lehrkräfte und der BuT-Schulsozialarbeiter/innen (Mittelwerte Mittelwerte auf einer Werteskala 1=sehr gering, 2=eher gering, 3=eher groß, 4=sehr groß) . 94

Abbildung 5.11: Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf Informationsstand zu und Inanspruchnahme von BuT-Leistungen (Mittelwerte auf einer Werteskala 1=sehr gering, 2=eher gering, 3=eher groß, 4=sehr groß)..... 99

Abbildung 5.12: Kenntnis von BuT-Leistungen nach BuT-Nähe, Migrationshintergrund und Haushaltstyp 101

Abbildung 5.13: Einschätzungen der Fachkräfte zur Antragstellung von Eltern leistungsberechtigter Kinder (Prozent) 114

Abbildung 5.14: Geschätzte Inanspruchnahme von BuT-Leistungen differenziert nach Aufgabenschwerpunkten der Fachkräfte..... 115

Abbildung 5.15: Mögliche Gründe für Nicht-Antragstellung durch Eltern (Mittelwerte; 4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht) 125

Abbildung 5.16: Bewertung der Kontakte mit der Schulsozialarbeit nach Kontaktanlässen und Grund nach Schulformen (Mittelwerte) 127

Abbildung 5.17: Effekte der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Lehrkräfte (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht), Mittelwerte, Anzahl, Standardabweichung 129

Abbildung 5.18: Zusammenhang zwischen Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen und der Inanspruchnahme von BuT-Leistungen (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4= stimmt nicht)..... 131

Abbildung 5.19: Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf Inanspruchnahme von BuT-Leistungen (4-stufige Skala: 1=sehr gering, 2=eher gering, 3=eher groß, 4=sehr groß) 133

Abbildung 5.20: Bekanntheit von Schulsozialarbeiter/innen an den acht Standorten bei Eltern und Schüler/innen..... 136

Abbildung 5.21: Bisheriger Kontakt der Eltern (und Kinder) zu Schulsozialarbeiter/innen nach Haushaltsmerkmalen 137

Abbildung 5.22: Anlässe für Kontakte mit der Schulsozialarbeit (Mehrfachantworten) und Bewertung der Kontakte (Mittelwerte) 138

Abbildung 5.23: Ansprechbarkeit und Erreichbarkeit der Schulsozialarbeit für Eltern und Kinder (Mittelwerte einer 4-stufige Skala 1=stimmt, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht)..... 140

Abbildung 5.24: Aufgaben der Schulsozialarbeit aus Sicht der Eltern nach Schulformen (Mehrfachantworten, Prozent der Fälle)..... 142

Abbildung 5.25: Tätigkeiten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Schüler/innen nach BuT-Berechtigung und BuT-Nähe..... 143

Abbildung 5.26: Potenzielle Ansprechpersonen/Institutionen der Eltern bei Fragen zu BuT-Leistungen (Mehrfachantworten) 144

Abbildung 5.27: Einschätzung der Bedeutung verschiedener Personen/Institutionen als Ansprechpersonen der Eltern für BuT-Leistungen (4-stufige Skala: 1=sehr wichtig, 2=eher wichtig, 3= eher unwichtig, 4= völlig unwichtig) 145

Abbildung 5.28: Informationsquellen der BuT-Sozialarbeiter/innen zu Unterstützungsbedarf 146

1. Einleitung

Schulsozialarbeit ist heutzutage kaum noch aus dem Schulalltag wegzudenken (Deutscher Bundestag - Wissenschaftlicher Dienst 2017a, Deutscher Verein 2014, Olk 2016). Im veränderten Aufgabenspektrum von Schulen, die immer stärker mit sozialen Problemlagen konfrontiert sind und damit umgehen müssen, sowie im Verständnis von kommunalen Bildungslandschaften kommt Schulsozialarbeit eine wichtige Rolle zu. Schon im Erlass des Landes Nordrhein-Westfalen zur Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit aus dem Jahr 2008 wird hierzu ausgeführt:

„Die Nachfrage nach Angeboten der Schulsozialarbeit ist angesichts der zunehmenden Komplexität von Erziehung und Bildung in einem dynamischen und leistungsorientierten Schulwesen, das auf den Prinzipien soziale Gerechtigkeit, pädagogische Freiheit und staatliche Verantwortung beruht, in den letzten Jahren stetig gestiegen." (MSW 2008, S. 1)

Durch die Einführung des sog. Bildungs- und Teilhabepaketes nach § 28 SGB II und der vergleichbaren Regelungen im BKGG, SGB XII und Asylbewerberleistungsgesetz im Jahr 2011[1] und die durch einen Kompromiss zwischen Bund und Ländern entstandene Möglichkeit, befristet von 2011 bis 2013 Schulsozialarbeit zu finanzieren, hat sich das Volumen an Fachkräften der Schulsozialarbeit deutlich erhöht. Während vor der Einführungen in Nordrhein-Westfalen von ca. 850 durch das Land und 320 bis 550 kommunal finanzierten Fachkräften auszugehen war, konnte durch die Förderung aus den BuT-Mitteln die Kapazität an Schulsozialarbeit mehr als verdoppelt werden (Deutscher Bundestag – Wissenschaftlicher Dienst 2017b, S. 38)

Allerdings sind die rechtliche Verortung und die Finanzierung von Schulsozialarbeit nicht eindeutig geregelt und damit auch nicht ihre fachliche Ausrichtung und Anbindung an bestimmte Träger. Auf der einen Seite steht die Verortung im Kinder- und Jugendhilfesystem, auf der anderen Seite die im Schulsystem (Olk 2016). Hinzu kommt – durch die Finanzierung aus BuT-Mitteln – die gezielte Aufgabe, den verfassungsmäßigen Auftrag zur Sicherstellung der gesellschaftlichen Teilhabe von Kindern und Jugendlichen, gefördert durch die BuT-Leistungen, nachzukommen. Je nach inhaltlicher Ausrichtung stellt sich die Frage nach kommunaler, Landes- oder Bundesfinanzverantwortung.

Durch den Wegfall der Bundesfinanzierung aus BuT-Mitteln stellte sich für das Land Nordrhein-Westfalen wie auch für die anderen Bundesländer die Frage, wie mit dem durch die Förderung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen deutlich gewordenen Bedarf umgegangen werden konnte. Das Land entschied sich für eine befristete Weiterfinanzierung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Landesmitteln, ohne aber den Anspruch der Finanzierungsverantwortung des Bundes aufzugeben. Hierfür wurde das Landesprogramm „Soziale Arbeit an Schulen" aufgelegt. Auch die durch das Landesprogramm finanzierten BuT-Schulsozialarbeiter/innen haben in erster Linie den Auftrag, Schüler/innen und Eltern dabei zu unterstützen, die Teilhabechancen durch eine Inanspruchnahme der BuT-Leistungen zu verbessern. Diese Zielsetzung ist eingebettet in verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten von sozialer Arbeit in Schulen.

Im Herbst 2016 wurde ein Evaluationsauftrag zur Untersuchung der durch die BuT-Schulsozialarbeit erzeugten Wirkungen ausgeschrieben, um eine wissenschaftlich fundierte Basis über das

[1] In diesem Bericht werden die Leistungen für Bildung und Teilhabe nach §28 SGB II und den vergleichbaren Regelungen in den anderen Rechtskreisen als BuT-Leistungen bezeichnet.

Funktionieren der BuT-Schulsozialarbeit zu erhalten. Für diesen Evaluationsauftrag wurde ein Zeitrahmen von neun Monaten, von Januar bis September 2017, vorgesehen. Der Evaluationsauftrag wurde an Zoom – Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V. in Göttingen vergeben, ein außeruniversitäres sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut, das auch schon an der bundesweiten Evaluation der bundesweiten Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistung für Bildung und Teilhabe unter Leitung des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen e.V. (SOFI) im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) beteiligt war.

Der hier vorliegende Bericht präsentiert die Ergebnisse der Evaluation.

In diesem Bericht werden die aus dem Programm „Soziale Arbeit an Schulen“ geförderten Fachkräfte als BuT-Schulsozialarbeiter/innen bezeichnet. Diese Entscheidung wurde getroffen, weil in der Praxis eine Vielzahl an Bezeichnungen benutzt wird, die sich in der hier gewählten Bezeichnung am ehesten bündeln lässt. In der Praxis vor Ort werden die Fachkräfte Bildungs- und Teilhabeberater/innen, Bildungsbegleiter/innen, schlicht Schulsozialarbeiter/innen o.ä. genannt. Durch die Bezeichnung als BuT-Schulsozialarbeiter/innen wird zum einen die inhaltliche Grundaufgabe der Förderung der Inanspruchnahme von BuT-Leistungen heraus gestellt, gleichzeitig aber auch die fachliche Einbindung dieser Aufgabe in das Konzept von Schulsozialarbeit.

Der Bericht gliedert sich in fünf Kapitel. In Kapitel 2 wird das Untersuchungsdesign vorgestellt. Hierbei wird auf die untersuchungsleitenden Fragen, die Konzeption der Untersuchung, deren Durchführung und die Samplebeschreibungen eingegangen.

Mit Kapitel 3 wird den Ergebnissen ein theoretischer Abriss vorangestellt. Darin geht es im Kern darum, welche Wirkungen überhaupt von BuT-Schulsozialarbeit erwartet werden können. Wichtige Aspekte sind hierbei die Verortung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen in einem komplexen Geflecht von Akteuren und Akteurinnen: es gibt Kinder und Jugendliche als Leistungsberechtigte, ihre Eltern, die Leistungsstellen des BuT-Systems und die Schulen, die alle die Inanspruchnahme von BuT-Leistungen beeinflussen sowie die Aktivitäten, die BuT-Schulsozialarbeit entfalten kann.

Wie die Kommunen in Nordrhein-Westfalen die Förderung durch das Landesprogramm umgesetzt haben, wird im Rahmen von Kapitel 4 vorgestellt. Es wird der Frage nachgegegangen, wie sich die verschiedenen Implementationen unterscheiden und welche Faktoren für die eine oder andere Ausrichtung ausschlaggebend waren.

Auf die zu beobachtenden Wirkungen wird schließlich in Kapitel 5 eingegangen. Das Kapitel gliedert sich in Wirkungen auf die Kenntnis der BuT-Leistungen, auf die Nutzung derselben, auf das Angebotsspektrum, auf das Leistungssystem als solches und auf Grundvoraussetzungen für diese Wirkungen. In allen Ausführungen wird es auch immer darum gehen, zu analysieren, welche Einflussfaktoren die zu beobachtenden Wirkungen beeinflussen.

Der Bericht schließt mit einem Fazit und einer Darstellung der zentralen Erkenntnisse in Kapitel 6.

Ein Evaluationsvorhaben in dem vorliegenden Umfang in einer Zeit von neun Monaten inklusive der Entwicklung von Erhebungsinstrumenten, Durchführung der Erhebungen, Auswertung und Berichtslegung durchzuführen, kann nur funktionieren, wenn viele Akteurinnen und Akteure dieses Vorhaben unterstützen. Dies war auch bei dieser Evaluation der Fall, weshalb sich das Forschungsteam bei verschiedenen Menschen und Institutionen bedanken möchte. An erster Stelle ist das ehemalige

Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales (MAIS) zu nennen, das alle Unterstützung ermöglicht hat, die zur Durchführung notwendig war. Die für die Evaluierung verantwortlichen Ansprechpartner haben immer sehr schnell alle erforderlichen Schritte eingeleitet, so dass ein eng aufeinander abgestimmter Zeitplan umgesetzt werden konnte. Dank gebührt auch den Mitarbeiter/innen aus dem MSW und MFKJKS, durch deren Vorschläge die Erhebungsinstrumente verbessert werden konnten. Neben dem MAIS und MSW haben auch der Städtetag und der Landkreistag des Landes Nordrhein-Westfalen das Evaluationsvorhaben durch Unterstützungsschreiben begleitet.

Eine Evaluation kann nur zu verwertbaren Ergebnissen kommen, wenn die, die im Zentrum der Untersuchungen stehen, ebenfalls mitwirken. Deshalb geht unser besonderer Dank auch an die Kommunen, in denen die Befragungen stattgefunden haben und die bereitwillig Auskunft gegeben haben und dabei behilflich waren, die Schulen zu erreichen und die Erhebungen vor Ort zu ermöglichen. Die Schulen, an denen die Untersuchungen stattfanden, und alle Befragten hatten einen Mehraufwand, den zu leisten nicht selbstverständlich ist. Deshalb möchte das Forschungsteam, den BuT-Schulsozialarbeiter/innen, den Eltern, den Schüler/innen und den Lehrkräften herzlich für die Teilnahme an den Befragungen danken. Gleiches gilt für die Schulleitungen, die die Befragungen an ihren Schulen und die Übermittlung der Fragebögen an Eltern und Lehrkräfte organisiert haben. Vielen Dank!

Göttingen, September 2017

2. Untersuchungsdesign

Die Evaluation des Programms „Soziale Arbeit an Schulen“ ist als komplexes, gleichzeitig aber in einer kurzen Zeitspanne zu absolvierendes Vorhaben konzipiert. In diesem Kapitel werden zunächst die der Evaluation zugrunde liegenden Fragestellungen beschrieben, um dann das Erhebungsdesign vorzustellen. Abschließend werden die Samples der einzelnen Erhebungen vorgestellt, um transparent zu machen, auf wessen Einschätzungen die in diesem Bericht vorgestellten Evaluationsergebnisse beruhen.

2.1. Fragestellungen

Die der Evaluation zugrunde liegenden Fragestellungen lassen sich in Implementations- und Wirkungsfragen differenzieren.

Die übergeordnete Implementationsfrage ist, wie und wo die vom Land Nordrhein-Westfalen zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel für die Arbeit an Schulen spezifisch eingesetzt werden. Ausdifferenziert ergeben sich hieraus folgende Fragestellungen:

- In welcher Form wird das Programm in den Kreisen und kreisfreien Städten des Landes umgesetzt?
- Wo ist die BuT-Schulsozialarbeit angesiedelt?
- Bei welchen Einrichtungen/Schulformen werden BuT-Schulsozialarbeiter/innen besonders eingesetzt, bei welchen nicht?
- Unterscheidet sich die soziale Arbeit an Schulen inhaltlich zwischen den Standorten?
- Wenn ja, wo liegen Unterschiede und möglicherweise Schwierigkeiten?

Die genannten Fragestellungen sind klassische Fragestellungen von Implementationsstudien. Es geht darum, wie ein sozialpolitisches Programm umgesetzt wird. Dabei interessieren die organisatorische Implementation (nach Einrichtungen/Schulformen) und die inhaltliche Umsetzung (inhaltliche Unterschiede). Besonderes Interesse besteht diesbezüglich hinsichtlich der regionalen Unterschiede, des Urbanisierungsgrads und der Einrichtungen/Schulformen. Es war nicht Gegenstand der Evaluation, die finanzielle Umsetzung und das Berichtswesen der Kommunen gegenüber dem Land in den Blick zu nehmen.

Die übergeordnete Wirkungsfrage ist, welche Wirkung der Einsatz dieser Mittel, insbesondere mit Blick auf die Intentionen der Bildungs- und Teilhabeleistungen, hat. Mit der Frage, ob mögliche Erfolge auch ohne den Einsatz der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aufgetreten wären, wird das Interesse an tatsächlichen Wirkungszusammenhängen zwischen dem Programm zur Schulsozialarbeit und der Inanspruchnahme der Bildungs- und Teilhabeleistungen betont. Die diesbezüglichen Fragen sind:

- Wo lassen sich Wirkungsbeispiele aufzeigen, die es ohne das Landesprogramm „Soziale Arbeit an Schulen“ nicht gäbe?

- Welche Rahmenbedingungen sind für eine wirkungsvolle Praxis der „Sozialen Arbeit an Schulen“ förderlich bzw. hemmend?
- Welche Zusammenhänge von „Sozialer Arbeit an Schulen“ und Nutzung von Bildungs- und Teilhabeleistungen lassen sich nachweisen?

In den Wirkungsfragen geht es erstens um „Wirkungsbeispiele“, zweitens um förderliche bzw. hinderliche Rahmenbedingungen und drittens um Zusammenhänge zwischen der Schulsozialarbeit und der Inanspruchnahme von Bildungs- und Teilhabeleistungen. Der Begriff „Wirkungsbeispiel“ wird in der Evaluation so verstanden, dass anhand konkreter (d.h. lokal gebundener) Konstellationen Wirkungen spezifischer Ansätze von Schulsozialarbeit im Hinblick auf die Inanspruchnahme von Bildungs- und Teilhabeleistungen rekonstruiert werden sollen, die beispielhaft Hinweise auf die Wirkung des Programms geben. Dies erscheint sinnvoll und ist angesichts der bekannten Heterogenität der Umsetzung der Bildungs- und Teilhabeleistungen und einer vermuteten Heterogenität der Umsetzung der Schulsozialarbeit ein plausibler Ansatz zur Beschreibung von Wirkungszusammenhängen. Die Fragen nach den förderlichen und hemmenden Rahmenbedingungen einer wirkungsvollen Praxis und nach klaren kausalen Zusammenhängen zwischen „Sozialer Arbeit an Schulen“ und der Inanspruchnahme der Bildungs- und Teilhabemittel sind dagegen deutlich problematischer.

Auf der Ebene des übergeordneten Ziels ist von Interesse, ob es durch den Einsatz von Schulsozialarbeit gelingt, Personen zur Inanspruchnahme der Bildungs- und Teilhabeleistungen zu motivieren, die die Leistungen andernfalls nicht in Anspruch genommen hätten, obwohl sie dem Grunde nach leistungsberechtigt wären. Diese Fragestellung ist optimaler Weise nur mit einem Vergleichsgruppendesign zu beantworten. Da es sich beim Programm „Soziale Arbeit an Schulen“ nicht um ein Modellvorhaben, sondern ein flächendeckendes Programm handelt, gibt es keine sinnvolle Vergleichsmöglichkeit. Weiter müssten – da Zuweisungen zur Treatment und Non-treatment-Gruppe per Zufall nicht umsetzbar sind – Verfahren und Kriterien zur Identifikation von vergleichbaren Fällen („Zwillingen“) entwickelt werden, für die die Wirkung einer Intervention bzw. einer Nichtintervention verglichen werden könnten. Zugleich können Wirkungsziele nur überprüft werden, indem der Zustand vor und nach der Intervention verglichen wird. Keine dieser Voraussetzungen war für das Evaluationsvorhaben gegeben. Neben dem Fehlen der Vergleichsgruppen ergab sich dies aus der kurzen Laufzeit der Evaluation (neun Monate). Der Nachweis über den Zusammenhang von BuT-Schulsozialarbeit an Schulen und der Nutzung von Bildungs- und Teilhabemitteln, lässt sich demnach nur über die – im Zusammenhang mit den Wirkungsbeispielen bereits erwähnte – Rekonstruktion der Wirkungszusammenhänge beschreiben und plausibilisieren.

2.2. Anlage der Untersuchung

Insgesamt wurden für die Evaluation sechs verschiedene Erhebungen durchgeführt:

- Explorative Interviews,
- eine standardisierte Befragung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen,
- eine standardisierte Befragung von Eltern,
- eine standardisierte Befragung von Schülerinnen und Schülern,

- eine standardisierte Befragung von Lehrkräften und
- Gruppendiskussionen mit BuT-Schulsozialarbeiter/innen

Die standardisierte Befragung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen wurde als Vollerhebung im ganzen Land Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Alle anderen Erhebungen wurden an acht vom Land ausgewählten Standorten realisiert.

2.2.1. Ausgewählte Standorte

Die Standorte, an denen fünf der sechs Erhebungen durchgeführt wurden, hatte das MAIS im Vorfeld der Ausschreibung ausgewählt.

In der Leistungsbeschreibung heißt es dazu, dass die Auswahl sicherstellen solle, dass sämtliche charakteristischen Merkmale der Urbanisierung (große Großstadt, kleinere Großstadt, große und mittlere Landkreise) in dem heterogenen Landschaftsbild (Münsterland, Niederrhein, Sauerland, Westfalen, Ruhrgebiet, Rheinland, Ostwestfalen) Berücksichtigung fänden.

Die acht Standorte, die in diesem Bericht nicht namentlich genannt werden sollen, können folgendermaßen charakterisiert werden:

Tabelle 2.1: Merkmale der für die Erhebungen ausgewählten Standorte

		Kreis oder kreisfreie Stadt	SGB II-Quote in Prozent (03/2016)	Verdichtungsgrad (Einw. pro km² 31.12.2015)	Gemeindetyp
Standort	1	Kreis	6,8	302	Kreis hochverdichtet
	2	Kreisfreie Stadt	16,0	792	Kreisfreie kleinere Großstadt
	3	Kreisfreie Stadt	14,0	1287	Kreisfreie kleinere Großstadt
	4	Kreis	6,4	135	Kreis ländlich
	5	Kreisfreie Stadt	13,6	2.619	Kreisfreie Großstadt
	6	Kreis	8,7	450	Kreis hochverdichtet
	7	Kreisfreie Stadt	19,0	2.110	Kreisfreie mittlere Großstadt
	8	Kreis	15,0	1.719	Kreis hochverdichtet

Quellen: IAQ 2016 , OECD 2007.

2.2.2. Konzeption und Durchführung der Erhebungen

Das Untersuchungsprogramm bestand aus explorativen Experten/innen-Interviews an den acht Standorten, einer standardisierten Vollerhebung bei den aus dem Landesprogramm finanzierten Schulsozialarbeiter/innen in Nordrhein-Westfalen sowie standardisierten Befragungen an den acht Standorten, wobei Schüler/innen, Eltern, und Lehrkräfte befragt wurden. Diese Befragungen wurden in schriftlicher Form durchgeführt; für die Eltern als postalische Befragung, für Lehrkräfte und Fachkräfte als Online-Befragung und bei den Schüler/innen als computerunterstützte Selbstausfüller-Befragung. Abgesehen von den Klassenraum-Befragungen lagen hier die Vorteile der schriftlichen Befragung in der guten Erreichbarkeit geographisch weit verstreut lebender Zielpersonen, einer

größeren Anonymitätswahrung und einer hohen Selbstbestimmung des Antwortprozesses durch die Zielpersonen selbst (Scholl 2015, S. 45).

An jedem Standort wurde darüber hinaus mit BuT-Schulsozialarbeiter/innen eine Gruppendiskussion geführt.

Explorative Interviews

Die Umsetzung von BuT-Schulsozialarbeit ist abhängig von lokalen Bedingungen. Hier sind bestehende Konzepte zur Kooperation von Schulen und Kommune ebenso zu nennen, wie die Entscheidungen vor Ort, wie das Leistungssystem zur Beantragung und Bewilligung der BuT-Leistungen sowie die Hinwirkungsaktivitäten zur Inanspruchnahme vor Ort ausgestaltet sind. Um die unterschiedlichen Bedingungen an den acht ausgewählten Standorten zu erkunden, wurden an jedem der acht Standorte zwei explorative Interviews geführt. Diese leitfadengestützten Interviews mit den Expert/inn/en fanden zwischen dem 18.1.2017 und dem 1.2.2017 statt und dauerten im Schnitt eine gute Stunde. Pro Standort wurden zwei Gespräche geführt, eines mit einem/einer Verantwortlichen für Organisation der Beratung, Beantragung, Gewährung und Abwicklung der Leistungen für Bildung und Teilhabe und eines mit einem/einer Koordinator/in bzw. Vorgesetzten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen vor Ort. Da manche Expert/inn/en beide Funktionen auch in Personalunion wahrnehmen, wurden insgesamt 14 Personen befragt.

Das Ziel dieser explorativen Interviews war es, die jeweiligen Organisations- und Verfahrenslösungen abzubilden und die Erfahrungen der beteiligten Akteure mit den unterschiedlichen Lösungen zu erheben. Dazu umfasste der Leitfaden für die Interviews mit den Expert/inn/en der Umsetzung der BuT-Leistungsprozesse folgende Themenkomplexe:

- Allgemeine Informationen zum Standort
- Angaben zur Organisation des Leistungsprozesses
- Information/Beratung möglicher Leistungsberechtigter vor Ort
- Antragstellung
- Formen der Leistungsgewährung
- Abstimmungen und Kooperationen
- Fördernde und hemmende Faktoren für Inanspruchnahme
- Inanspruchnahmequoten bei einzelnen Leistungsarten

Der Leitfaden für die Interviews mit den Expert/inn/en für den Einsatz der Schulsozialarbeit beinhaltete folgende Themenkomplexe:

- Allgemeine Informationen zum Standort
- Lokaler Einsatz der Schulsozialarbeit
- Schulsozialarbeit und BuT

- Fördernde und hemmende Rahmenbedingungen
- Abschließende Bewertung

Aus den Expert/inn/en- Interviews ergaben sich wichtige Hinweise für ein erstes Verständnis der Praxen des Leistungsprozesses und zum Einsatz der BuT-Schulsozialarbeiter/innen vor Ort. Außerdem konnten die Ergebnisse dazu herangezogen werden, die Erhebungsinstrumente für die nachfolgenden Befragungen von Fachkräften, Eltern, Lehrkräften und Schüler/innen genauer zu entwickeln. Die Expert/inn/eninterviews wurden auch als Gelegenheit genutzt, das Forschungsvorhaben und das Forschungsteam wichtigen Akteur/inn/en im Untersuchungsfeld vorzustellen. Auf diese Weise konnten auch alle Expert/inn/en zur weiteren organisatorischen Unterstützung gewonnen werden.

Standardisierte Befragung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen

Die Befragung der durch das Programm finanzierten Fachkräfte stellt einen inhaltlichen Kern der Studie dar. Sie kann Auskunft darüber geben, wie die Arbeit organisiert, wie die Umsetzung an den verschiedenen Standorten unterschiedlich ausgerichtet ist und welche fördernden und hindernden Faktoren die Arbeit erleichtern oder erschweren. Die Befragung wurde als Vollerhebung bei allen BuT-Schulsozialarbeiter/innen in Nordrhein-Westfalen als Online-Befragung durchgeführt.

Um die aus dem Landesprogramm finanzierten BuT-Fachkräfte in Nordrhein-Westfalen anschreiben zu können, wurden von den Bezirksregierungen die dienstlichen E-Mail-Adressen der Fachkräfte zur Verfügung gestellt. Die Fachkräfte erhielten einen individuellen Zugangscode, der ihnen das Einloggen in den Fragebogen auf der für die Befragung vorgesehenen Website ermöglichte. Es gab die Option, die Beantwortung zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt fortzuführen. Die Befragten mussten ihre Teilnahme an der Befragung am Ende durch das Anklicken eines „Absenden“-Buttons bestätigen. Nur in dieser Form beendete Fragebögen konnten in die Auswertung einbezogen werden.

Der Fragebogen für die landesweite Befragung umfasste folgende Themenkomplexe:

- Angaben zur Person und zur Schule, für die sie zuständig ist
- Angaben zum Einsatzkonzept vor Ort
- Arbeitsschwerpunkte
- Einschätzungen zu Kenntnis und Nutzung von Bildungs- und Teilhabeleistungen
- Gründe für Antragstellung oder Nichtantragstellung
- Einfluss der Bildungs- und Teilhabeberatung auf Wissen über und Inanspruchnahme von BuT

Der gesamte Fragebogen ist im Anhang zu finden.

Die Befragung wurde im Zeitraum zwischen dem 15.2.2017 und 31.3.2017 durchgeführt. Insgesamt wurden 1.771 BuT-Schulsozialarbeiter/innen angeschrieben. Von den angeschriebenen Personen mussten 19 aus der Befragungsgruppe wieder entfernt werden, weil sie entweder nicht mehr in dieser Funktion tätig waren, fälschlicherweise als aus dem Programm finanziert benannt wurden

oder nur koordinierende aber nicht umsetzende Aufgaben hatten. Damit umfasste die Befragtengruppe insgesamt 1.752 Personen. Von diesen haben 1.336 den Fragebogen beantwortet und abschließend auch abgesandt.

Dies entspricht einer Rücklaufquote von 76,3 %. Somit ist der in der Leistungsbeschreibung der Evaluation angegebene Anteil von mindestens 25 % der tätigen BuT-Fachkräfte deutlich übertroffen worden. Dieses Ergebnis kann als sehr positiv gewertet werden.

Befragungen an den acht Standorten

An den acht ausgewählten Standorten wurden jeweils sechs Schulen zur Befragung von Eltern, Schüler/innen, Lehrkräften und BuT-Schulsozialarbeiter/innen ausgewählt. Wenn die BuT-Schulsozialarbeiter/innen an einem Standort zu mehr als 75 % an Grundschulen eingesetzt werden, konzentrierte sich die Schulauswahl auf Grundschulen. Waren die Fachkräfte zu mehr als 50 % an weiterführenden Schulen tätig, so wurden diese zur Befragung herangezogen. In dem Fall, dass die BuT-Fachkräfte eines Standorts zu mehr als 50 % aber zu weniger als 75 % an Grundschulen aktiv waren, wurden vier weiterführende Schulen und zwei Grundschulen ausgewählt. Die Auswahl der Schulen fand in Absprache mit den Koordinator/inn/en der Schulsozialarbeit an den Standorten statt. An den beiden Standorten, an denen nur Grundschulen in die Befragung einbezogen wurden, wurden diese nach einer möglichst breiten räumlichen Verteilung bzw. nach möglichst unterschiedlichen Trägern der BuT-Schulsozialarbeit ausgewählt. Die Auswahl der weiterführenden Schulen zielte darauf, möglichst alle unterschiedlichen Schulformen (unter Ausschluss der Berufskollegs) zu erfassen. Danach wurden (ab dem 21.2.2017) die Schulleitungen, die zum Teil bereits von den Koordinator/inn/en der Schulsozialarbeit vorab informiert worden waren, mit einem allgemeinen Informationsschreiben, teils auch Unterstützungsschreiben der Kommunen, telefonisch kontaktiert und gebeten, die Befragung zu unterstützen. Dabei konnte die Mehrheit der Schulen zur Teilnahme motiviert werden. Für drei (von 48) Schulen, die sich nicht beteiligen wollten, wurde in Abstimmung mit den Koordinator/innen Ersatz gefunden. In zwei Fällen konnten aufgrund der Bedingungen vor Ort weiterführende Schulen nur durch Grundschulen ersetzt werden.

Die Auswahl der Klassen, in denen Eltern, Lehrkräfte und – bei weiterführenden Schulen – auch Schüler/innen befragt wurden, lag bei den Schulen. In den weiterführenden Schulen sollten jeweils insgesamt drei Klassen des siebten oder achten Schuljahrganges ausgesucht werden, an den Grundschulen jeweils insgesamt vier bis sechs Klassen des dritten und vierten Schuljahrganges. Hier wurden mehr Klassen einbezogen, weil auf die Befragung von Schüler/innen verzichtet wurde (zur Begründung siehe Beschreibung der Schüler/innen-Befragung). Da die Ausgabe der Papier-Fragebögen für die Eltern über die Schulen erfolgen sollte, wurde mit den Schulen das genaue Prozedere sowie der Fragebogen-Bedarf, auch an benötigten Sprachen, abgesprochen. Ebenso wurde das Vorgehen bei den Befragungen der Schüler/innen vor Ort geklärt. Die ausgefüllten Eltern-Fragebögen wurden teils von den Eltern selbst, teils von den Schulen gesammelt als Paket zurück geschickt und zum Teil bei den Schüler/innen-Befragungen mitgegeben.

Schließlich konnte folgende Schulauswahl getroffen werden:

Tabelle 2.2: Auswahl der Schulen an den acht Standorten

Grundschule	Förderschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule	Sekundarschule*
16	4	5	9	4	5	5

* Eine einbezogene Schule trägt nicht den Namen Sekundarschule, wurde hier aber trotzdem unter diese Rubrik zugeordnet, weil sie keine Gesamtschule ist, aber mehrere Schulformen verbindet.

Quelle: Eigene Erhebung

Standardisierte Befragung der Eltern

Die Befragung der Eltern wurde, wie gerade beschrieben, entweder in der dritten und vierten Jahrgangsstufe (Grundschulen) oder in Klassen der siebten und achten Jahrgangsstufe (weiterführende Schulen) durchgeführt. Bei den weiterführenden Schulen handelte es sich um die Klassen, in den auch Schüler/innen befragt wurden. Die Befragung war als optionale Online- oder Paper-Pencil-Befragung konzipiert; die Eltern konnten sich also aussuchen, ob sie den Fragebogen online oder in der Papierversion beantworten wollten. So war die Verfügbarkeit von Computer- und Internetzugang keine Voraussetzung zur Teilnahme. Auch wurde davon ausgegangen, dass das Vorliegen eines Fragebogens in Papierversion die Antwortbereitschaft erhöhen würde.[2] Schließlich war es für die Befragung unabdingbar, auch Personen eine Beteiligung zu ermöglichen, für die aufgrund von Sprachbarrieren der Zugang zu Bildungs- und Teilhabeleistungen besonders hochschwellig ist, ist doch einer der Ansprüche an BuT-Schulsozialarbeit, genau solchen Familien die Bildungs- und Teilhabeleistungen zu erschließen. Daher wurde der Fragebogen in neun Sprachen übersetzt (Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch). Die Auswahl der Sprachen orientierte sich an den in der Landesdatenbank Nordrhein-Westfalen aufgeführten zehn häufigsten Staatsangehörigkeiten in den acht in die Untersuchung einbezogenen Kreisen (Information und Technik Nordrhein-Westfalen 2017).[3] Als Online-Variante wurde die Befragung nur in deutscher Sprache angeboten.[4]

Die Stammlehrkräfte der befragten Klassen wurden im Vorfeld gebeten, mitzuteilen, wie viele Eltern ihrer Einschätzung nach nicht in der Lage sein würden, einen Fragebogen auf Deutsch auszufüllen, und wie viele Fragebögen sie entsprechend in den neun optionalen Sprachen sowie auf Deutsch benötigten. Basierend auf diesen Angaben erhielt jede Schule ein Paket mit Informationsschreiben zur Befragung, den Fragebögen für die Eltern, Einverständniserklärungen für die Schüler/innen-Befragung und frankierten Rückumschlägen jeweils in den angeforderten Größenordnungen und Sprachen. Diese Materialien wurden über die Lehrkräfte an die Schüler/innen in den Klassen verteilt, die für die Befragung ausgewählt wurden, verbunden mit der Aufforderung, diese an die Eltern weiterzugeben. Die auf Papier ausgefüllten Fragebögen konnten in den frankierten Rückumschlägen

[2] Zu Fragen der Präferenz von Befragten für Onlinebefragungen oder paper-pencil-Befragungen und Unterschiede bei Rücklaufquoten vgl. Shih/Fan (2007) und Simon u.a. (2013). Insbesondere für Elternbefragungen werden zur Steigerung der Rücklaufquoten mittlerweile zunehmend Papierversionen von Fragebögen eingesetzt (Peters 2015, S. 347).

[3] Abweichend von dieser Auflistung wurde auf eine Übersetzung ins Italienische, Griechische und Niederländische verzichtet, stattdessen wurde der Fragebogen auch auf Englisch übersetzt. Persisch konnte aus Kostengründen nicht einbezogen werden.

[4] Der enge Zeitplan führte dazu, dass eine Programmierung der übersetzten Fragebögen nicht mehr möglich war.

an Zoom e.V. zurückgesandt oder aber in der Schule abgegeben werden. Von beiden Möglichkeiten machten die Eltern vielfach Gebrauch.

In den Klassen, die an Grund- und weiterführende Schulen in die Befragung einbezogen wurden, waren insgesamt 4.238 Schüler/innen.[5] Die Zahl der versandten Fragebögen liegt darüber, da für Eltern, bei denen die Schule keine Einschätzung zur benötigten Sprache abgeben konnten, auch zwei Fragebögen versandt wurden, zudem insgesamt jeweils zur Sicherheit etwas mehr Fragebögen an die Schulen geschickt wurden.

Die Fragebögen wurden Mitte März an die Schulen verschickt, Abgabefrist war der 31.5.2017. Die Rückmeldungen der Schulen zur Durchführung der Elternbefragung waren unterschiedlich. Während von den meisten Schulen keine Rückmeldungen kamen bzw. von BuT-Schulsozialarbeiter/innen in den Gruppendiskussionen berichtet wurde, dass nach dem Verteilen der Fragebögen keine Probleme angezeigt wurden, war die Rückmeldung von einzelnen Schulen, dass Eltern mit der Beantwortung der Fragebögen Schwierigkeiten gehabt hätten und Unterstützung beim Ausfüllen erforderlich gewesen sei. Die Möglichkeit zu Rückfragen bei Zoom e.V. nutzten aber nur fünf Eltern.

An der Elternbefragung beteiligten sich insgesamt 1.729 Personen. Die Eltern präferierten eindeutig die Papierversion, nur 55 Eltern nutzten die Online-Option. Die Rücklaufquote liegt bei 40,8 % und ist damit als sehr gut einzuschätzen.[6] Bezogen auf die von den Schulen angeforderten übersetzten Fragebögen lässt sich eine Rücklaufquote nach Sprachen der Fragebögen ermitteln.[7] Wie der folgenden Tabelle entnommen werden kann, wurde die höchste Rücklaufquote bei den deutschsprachigen Fragebögen erzielt. Zusammen mit den Online-Antworten liegt sie bei 48,2 % Die Anteile bei den fremdsprachigen Fragebögen sind geringer, wobei die höchsten Rücklaufquoten bei den polnischen und russischen Fragebögen mit etwas mehr als einem Drittel erreicht wurden (37,8 und 35,1 %). Ein Fünftel bis ein Viertel der türkischen (20,1 %), serbischen (23,3 %), englischen (26,1 %) und arabischen Fragebögen (21,3 %) wurde ausgefüllt. Mit unter 10 % lagen die Beteiligungsquoten bei den rumänischen, bulgarischen und albanischen Fragebögen deutlich niedriger.

5 Nicht für alle Schulen lagen exakte Zahlen für die Klassenstärken vor, so dass es sich um einen nicht ganz genauen Wert handelt.

6 So lagen beispielsweise die Rücklaufquoten einer online-Elternbefragung der Hamburger Schulinspektion bei Eltern im Zyklus 2007-2011 im Schnitt bei ca. 24 % (Peters 2015, S. 347). Bei einer kommunalen Bedarfserhebung bei Eltern in 93 Kommunen zum Betreuungsbedarf bei U3jährigen schwankte die Rücklaufquote zwischen 24,2 % und 59,3 %, in vorhergehenden Erhebungen lag sie im Schnitt bei 41 % (Enes u.a. 2014, S. 8).

7 Dieser Wert ist nicht ganz zuverlässig. Es wurden insgesamt mehr Fragebögen versandt, da z.T. für einen Haushalt Fragebögen in zwei Sprachen angefordert wurden und weil insgesamt zur Sicherheit mehr Fragebögen verschickt wurden.

Tabelle 2.3: Rücklaufquote Elternbefragung nach Sprachen des Fragebogens

	Anzahl Schülerinnen und Schüler Gesamt / Angaben über Übersetzungsbedarfe	Verschickte Fragebögen	Ausgefüllte Fragebögen	Rücklauf/Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Prozent
Deutsch postalisch	3.315	3.714	1.485	46,5
Deutsch online			55	1,7
Albanisch	72	74	6	8,3
Arabisch	127	180	27	21,3
Bulgarisch	43	47	1	2,3
Englisch	23	39	6	26,1
Polnisch	37	48	14	37,8
Rumänisch	25	27	3	12,0
Russisch	74	89	26	35,1
Serbisch	30	45	7	23,3
Türkisch	492	562	99	20,1
Gesamt	**4.238**	**4.825**	**1.729**	**40,8**

Quelle: Elternbefragung

Wird die Rücklaufquote anhand der Schulformen aufgeschlüsselt, zeigt sich, dass an den Grundschulen etwa ein Drittel der Eltern an der Befragung teilgenommen hat, bei den Förderschulen nur ein Sechstel; bei den Haupt-, Gesamt-, Real- und Sekundarschulen sowie den Gymnasien liegt die Quote deutlich darüber; hier nahmen 45,9 bis 52,2 % der Befragten an der Untersuchung teil.

Tabelle 2.4: Rücklaufquoten nach Schulformen

Schulform	Anzahl Schülerinnen und Schüler an den Schulen	Anzahl beteiligter Schulen	Anzahl ausgefüllter Fragebögen	Rücklaufquote in Prozent
Grundschulen	1.874	16	637	34,0
Förderschulen	127	4	23	18,1
Hauptschulen	360	5	179	49,7
Realschulen	776	7	356	45,9
Gymnasien	301	4	157	52,2
Gesamtschulen	423	5	194	45,9
Sekundarschulen	377	5	183	48,5
Gesamt	**4.238**	**46**	**1.729**	**40,8**

Quelle: Elternbefragung

Ein gutes Drittel der Fragebögen wurde von Eltern von Grundschüler/innen ausgefüllt und etwa zwei Drittel von Eltern der Schüler/innen von weiterführenden Schulen.[8] Die Verteilung auf die Klassenstufen ist Tabelle 2.5 zu entnehmen. Insgesamt haben deutlich mehr Eltern mit Kindern aus

[8] Da in den Förderschulen nur Siebt- und Achtklässler befragt wurden, wurden diese als weiterführende Schulen gezählt.

siebten Klassen teilgenommen, was vor allem an der Auswahl von drei Klassen aus den Jahrgängen sieben und acht lag, wobei in der Mehrzahl zwei siebte Klassen und eine achte Klasse einbezogen wurden.

Tabelle 2.5: Verteilung der Elternfragebögen nach Klassenstufen der in die Untersuchung einbezogenen Kinder

Klassenstufe	Anzahl	Prozent
dritte Klasse	314	19,8
vierte Klasse	277	17,5
siebte Klasse	670	42,3
achte Klasse	323	20,4
Gesamt	**1.584**	**100,0**
Keine Angaben	145	

Quelle: Elternbefragung

Die Eltern wurden zu folgenden Themenblöcken befragt:

- Bezogen auf die Eltern/den Haushalt[9]:
  - Soziodemographische Angaben zu Eltern und Kindern
  - Kenntnisstand zu Bildungs- und Teilhabeleistungen
- Bezogen auf das Kind aus der in die Untersuchung einbezogenen Klasse
  - Angaben zur Schule und Klassenstufe
  - Schulbezogene und Freizeitaktivitäten
  - Nutzung der Bildungs- und Teilhabeleistungen
  - Gründe für die Nicht-Inanspruchnahme
- Bezogen auf die in die Untersuchung einbezogene Schule
  - Soziale Arbeit an der Schule

Der gesamte Fragebogen ist im Anhang zu finden. Der Fragebogen enthielt eine Reihe von Filterfragen, so dass nur die für die jeweiligen Familien relevanten Fragen beantwortet werden mussten.

In der Befragung wurden die Eltern nach der Schulform, der Klassenstufe und dem Alter des Kindes gefragt. Dagegen wurde bewusst darauf verzichtet, nach ihrem Wohnort (z.B. über Postleitzahlen) bzw. dem Namen der Schule zu fragen. Damit konnte den Eltern glaubhaft vermittelt werden, dass eine Zuordnung ihrer Antworten zu den Standorten nicht möglich ist und ein Höchstmaß an Anonymität gewährleistet ist. Die Entscheidung fiel hier gegen eine mögliche Zuordnung und damit gegen eine mögliche Verknüpfung mit Umsetzungs- und anderen Standortvariablen, aber zugunsten

[9] Da es sich um eine Elternbefragung handelt, ist der Fragebogen zwar für Kinder und Jugendliche in Pflege- und Adoptivfamilien geeignet, nicht aber für Kinder und Jugendliche in stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen.

einer höheren Rücklaufquote. Während also die Befragung der Lehrkräfte, Schüler/innen und Fachkräfte standortbezogen ausgewertet werden kann, ist dies bei der Elternbefragung nicht der Fall.

Standardisierte Befragung der Schülerinnen und Schüler

Die Befragung der Schüler/innen fand, wie oben erwähnt, nicht an allen acht ausgewählten Standorten statt, da an zwei Standorten die durch das Programm finanzierten BuT-Sozialarbeiter/innen ausschließlich an Grundschulen eingesetzt werden. Auf die Befragung von Grundschüler/innen wurde aus methodischen Gründen verzichtet. In der ursprünglichen Leistungsbeschreibung war davon ausgegangen worden, dass an allen acht Standorten die BuT-Schulsozialarbeiter/innen an weiterführenden Schulen eingesetzt werden. Die Befragung von Grundschüler/innen hätte ein grundlegend anderes Design erfordert, das in der Kürze der zur Verfügung stehenden Erhebungszeit nicht realistisch umsetzbar gewesen wäre. An den verbleibenden sechs Standorten wurden nach oben beschriebenem Schlüssel entweder ausschließlich weiterführende oder anteilig (vier bis fünf) weiterführende Schulen ausgewählt.

Pro Schule wurden drei Klassen aus den siebten oder achten Jahrgängen ausgewählt, in denen die Schüler/innen befragt wurden. Die Befragung war als Online-Befragung konzipiert; in zwei Schulen wurde aufgrund fehlender Computerräume auf Paper-Pencil-Fragebögen zurückgegriffen. Die Online-Befragungen selbst fanden in den Computerräumen der jeweiligen Schulen statt, wo die Schüler/innen eine Einführung erhielten und dann online den Fragebogen beantworteten.

An den sechs Standorten wurden an 32 Schulen Schüler/innen-Befragungen durchgeführt. Nach Angaben der Schulen[10] hätten theoretisch etwa 2.450 Schülerinnen und Schüler einbezogen werden können.

Um die Schüler/innen überhaupt befragen zu können, war es notwendig von den Eltern eine Einverständniserklärung einzuholen. Hierfür wurden in den entsprechenden Schulen schriftliche Informationen an die Eltern ausgegeben, in denen sie über die Befragung ihrer Kinder und über die Elternbefragung selbst informiert wurden und gebeten wurden, die Einverständniserklärung für ihre Kinder zu unterschreiben.

Mit den 32 Schulen, an denen die Befragung durchgeführt wird, wurden bilateral geeignete Termine für die Durchführung vereinbart. Die Befragungen fanden zwischen dem 29.3.2017 und 24.5.2017 statt.

Für den Fall, dass Schüler/innen im Raum anwesend waren, die aufgrund einer fehlenden Einverständniserklärung nicht an der Befragung teilnehmen konnten, erhielten diese Mathematikaufgaben, die sie lösen sollten, während die anderen Schüler/innen den Fragebogen ausfüllten. Hierauf wurde aber nur zurück gegriffen, wenn die Lehrkräfte nicht anderweitige Anweisungen gaben.

Die Organisation an den Schulen konnte unterschiedlich gut realisiert werden. Während einzelne Schulen sich exakt an die Vorgaben hielten und vor allem auch den Rückfluss an Einverständniserklärungen kontrollierten, achteten andere Schulen wenig auf die Rückgabe. Dies führte dazu, dass an manchen Schulen deutlich weniger Schüler und Schülerinnen an der Befragung teilnehmen konnten, als wünschenswert gewesen wäre.

[10] Zum Teil handelt es sich um Schätzungen. Im Rahmen der Befragung wurden die genauen Zahlen ermittelt, die etwas geringer ausfielen (2.364).

Schlussendlich haben 1.462 von möglichen 2.364 Schüler/innen an der Befragung teilgenommen. Dies entspricht einer Beteiligung von 61,8 %. 15 der ausgefüllten Fragebögen mussten aus der Auswertung ausgeschlossen werden, weil die Angaben sich entweder nur auf so wenige Fragen bezogen, dass keine Auswertung möglich war oder die Schüler/innen offensichtlich keine ernsthaften Angaben machten. Im Endeffekt konnten 1.447 Fragebögen in die Auswertung einbezogen werden, was einer bereinigten Rücklaufquote von 61,2 % entspricht. Die restlichen Schüler/innen konnten oder wollten keine Einverständniserklärung vorlegen. Die Anzahl der befragten Schüler/innen verteilt sich wie folgt auf die Standorte:

Tabelle 2.6: Rücklaufquote nach Standorten

Standort	Anzahl ausgefüllter Fragebögen	Anzahl Schülerinnen und Schüler in den befragten Klassen	Rücklaufquote in Prozent
1	255	391	65,2
2	300	458	65,5
4	164	312	52,6
5	273	466	58,6
6	312	485	64,3
8	158	252	62,7
Gesamt	**1.462**	**2.364**	**61,8**

Quelle: Schüler/innen-Befragung

Nach Schulformen differenziert, findet sich die höchste Beteiligungsquote bei den Gymnasien (84,7 %). Bis auf die Beteiligung von Förderschüler/innen (18,1 %) ist sie an allen Schulformen zufriedenstellend.

Tabelle 2.7: Rücklaufquote nach Schulform

Schulform	Anzahl ausgefüllter Fragebögen	Anzahl Schülerinnen und Schüler in den befragten Klassen	Rücklaufquote in Prozent
Förderschulen	23	127	18,1
Hauptschulen	215	360	59,7
Realschulen	515	776	66,4
Sekundarschulen	219	377	58,1
Gesamtschulen	219	423	51,8
Gymnasien	255	301	84,7

Quelle: Schüler/innen-Befragung

Die Schülerinnen und Schüler wurden zu folgenden Themenbereichen befragt:

- Angaben zur Schule
- Angaben zur Person
- Angaben zur Familie
- Aktivitäten in Schule und Freizeit

- Bekanntheitsgrad und Kontakt Schulsozialarbeit
- Kenntnis und Nutzung von BuT-Leistungen

Der gesamte Fragebogen ist im Anhang zu finden. Der Fragebogen enthielt einige Filterfragen, so dass alle Schüler/innen nur die für sie relevanten Fragen beantworten mussten.

Standardisierte Befragung der Lehrkräfte

Auch die Stammlehrkräfte bzw. Klassenlehrer/innen der in die Befragung einbezogenen Klassen wurden in einer Onlineerhebung befragt. Jeder Klassenlehrkraft in den beteiligten Klassen wurde ein individueller Zugangscode zugeteilt und übermittelt, mit der sie oder er sich auf der für die Beantwortung des Fragebogens vorgesehenen Website einloggen und diesen ausfüllen konnte. Der Zugang zu den Befragten unterschied sich nach Standort. Entweder hatten die Schulen Zoom e.V. die dienstlichen E-Mail-Adressen der jeweiligen Lehrkräfte mitgeteilt, so dass diese individuell angeschrieben werden konnten, oder die Schulen erhielten zentral die Zugangspasswörter für die entsprechende Anzahl von Lehrkräften an ihrer Schule und mussten diese an die Lehrkräfte weitergeben. Es gab die Option, die Beantwortung zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt fortzuführen.

Die E-Mails mit der Bitte um Beteiligung an der Befragung wurden ab dem 15.3.2017 verschickt; spätester möglicher Ausfülltermin war der 31.5.2017. Am 12.5.2017 wurde ein Reminder an die Lehrkräfte verschickt, die noch nicht an der Befragung teilgenommen hatten.

Insgesamt wurden Stammlehrkräfte von 174 Klassen gebeten, sich an der Erhebung zu beteiligen; dies waren insgesamt 205 Lehrkräfte, da in einigen Klassen zwei Lehrkräfte die Funktion der Stammlehrkräfte bzw. Klassenlehrer/innen innehatten. Beteiligt haben sich 119 Befragte, ausgewertet wurden 115 Fragebögen. Die bereinigte Rücklaufquote beträgt damit insgesamt 56,1 %, sie liegt besonders hoch bei den Lehrkräften aus Haupt- und Realschulen (85,7 bzw. 70,4 %) und ist unterdurchschnittlich bei den Sekundarschulen (38,1 %), Gymnasien (38,5 %) und Gesamtschulen (41,7 %). Leicht unterdurchschnittlich ist die Beteiligung bei den Lehrkräften aus Förderschulen (47,1 %) und nahezu durchschnittlich bei den Lehrkräften aus den Grundschulen (57,3 %).

Tabelle 2.8: Beteiligung der Klassenlehrkräfte an der Befragung nach Schulformen

Schulform	Anzahl Klassenlehrkräfte in den an der Untersuchung beteiligten Klassen	Anzahl der von Lehrkräften ausgefüllten Fragebögen	Beteiligungsquote in Prozent
Grundschulen	82	47	57,3
Förderschulen	17	8	47,1
Hauptschulen	21	18	85,7
Realschulen	27	19	70,4
Gymnasien	13	5	38,5
Gesamtschulen	24	10	41,7
Sekundarschulen	21	8	38,1
Gesamt	**205**	**115**	**56,1**

Quelle: Lehrkräftebefragung

Verglichen mit der Grundgesamtheit der potentiell an der Befragung teilnehmenden Lehrkräfte ergeben sich zwar leicht abweichende Anteile beim Rücklauf, aber keine systematischen Verzerrungen.

Der Fragebogen für die Lehrkräfte umfasste folgende Themenkomplexe:

- Allgemeine Informationen zur Person und zur Schule
- Kenntnis der Bildungs- und Teilhabeleistungen
- Information zur Nutzung der Bildungs- und Teilhabeleistungen in der Klasse
- Bildungs- und Teilhabeberatung und Schulsozialarbeit
- Ansprechpersonen und Zuständigkeiten für Bildungs- und Teilhabeleistungen
- Zusammenhang zwischen Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen und der Inanspruchnahme von Bildungs- und Teilhabeleistungen
- Abschließende Bemerkungen

Der gesamte Fragebogen ist im Anhang zu finden.

Gruppendiskussionen mit BuT-Schulsozialarbeiter/innen

Die acht Gruppendiskussionen sollten mit je acht BuT-Fachkräften aus den ausgewählten Standorten als letzte der Erhebungen durchgeführt werden. Sie wurden zwischen dem 30.5.2017 und dem 23.6.2017 realisiert. Bis auf einen Standort, an dem alle tätigen BuT-Schulsozialarbeiter/innen eingeladen wurden, musste eine Auswahl der BuT-Fachkräfte vorgenommen werden. Vorrangig eingeladen wurden diejenigen, an deren Schulen Befragungen stattgefunden hatten. Da die Einladungen einen relativ langen Vorlauf hatten, gelang es, bei Absagen einzelner BuT-Fachkräfte andere BuT-Schulsozialarbeiter/innen möglichst aus der gleichen Schulform einzuladen. Dass dennoch nicht an allen Standorten acht BuT-Fachkräfte teilnahmen, liegt an kurzfristigen Absagen bzw. nicht angekündigtem Fernbleiben. Insgesamt nahmen an den Gruppendiskussionen an acht Standorten 58 BuT-Fachkräfte teil. Darunter befanden sich 46 Frauen und 12 Männer. Jeweils 23 Personen gaben an, an Grundschulen bzw. an weiterführenden Schulen tätig zu sein. Zwölf BuT-Berater/innen wurden an beiden Schulformen eingesetzt.

Die Gruppendiskussionen dauerten im Schnitt knapp zwei Stunden. Im Mittelpunkt standen Fragen nach Wirkungsbeispielen, die es ohne das Landesprogramm „Soziale Arbeit an Schulen“ nicht gegeben hätte und nach sinnvollen Rahmenbedingungen für eine wirkungsvolle Praxis. Die Annahme, dass im direkten Gespräch mit den Fachkräften und deren Austausch untereinander in relativ kurzer Zeit relativ viele Aspekte aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden können, hat sich in den Gruppendiskussionen bestätigt. Der Leitfaden für die Gruppendiskussionen umfasste folgende thematische Impulse:

- Allgemeines bzw. eine Vorstellungs- und Einstiegsrunde
- Erfahrungen und gute Wirkungsbeispiele

- Förderliche und hinderliche Bedingungen

2.2.3. Datenbereinigung und Auswertung

Datenbereinigung

Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen, die große Mehrheit der Schüler/innen sowie die Lehrkräfte machten ihre Angaben online, lediglich ein gefaxter Fragebogen musste eingegeben werden. Bei den Schüler/innen musste – wie schon erwähnt – an zwei Schulen auf Papierfragebögen zurückgegriffen werden, die nachträglich in der Online-Maske eingegeben wurden. Nicht abgeschlossene Fragebögen bzw. nicht vollständig ausgefüllte Fragebögen wurden hier nicht gewertet. Die Angaben wurden auf Inkonsistenzen geprüft. Widersprüchliche Antworten wurden als ungültig gewertet.

Das Verfahren der Erfassung der auf Papier ausgegebenen Fragebögen an Eltern und der Schüler/innen aus den Schulen, an denen auf die Papierfragebögen zurückgegriffen werden musste, umfasste mehr Arbeitsschritte. Die ausgefüllten und eingesandten bzw. eingesammelten Fragebögen wurden eingegeben und die Daten bereinigt. Die Daten wurden auch hier auf Inkonsistenzen geprüft und gegebenenfalls korrigiert oder angepasst. Alle Bereinigungen wurden mit größter Umsicht und genauen Vorgaben im Forschungsteam vorgenommen.

Dies war bei den Papierfragebögen aufwändiger als bei den Online-Erhebungen, da die Zahl möglicher Inkonsistenzen bei Online-Verfahren über automatisierte Filterführung deutlich reduziert werden kann. Bei den Eltern- und Schüler/innen-Fragebögen wurde nach folgenden Prämissen vorgegangen:

- Als inkonsistent galten nur Angaben, für die kein plausibler Grund denkbar war.
- Fehlende Angaben wurden ergänzt, wenn dies eindeutig plausibel war, ohne eindeutige weitere Hinweise nicht.
- Widersprüchliche Angaben wurden mit anderen Antworten abgeglichen und dann entweder eindeutig nachvollziehbare Antwortmöglichkeit eingegeben oder die Angabe wurde als ungültig modifiziert.
- Widersprüchliche Angaben, die sich nicht klären ließen, wurden nicht gewertet.
- Es wurden zusätzliche Filter eingebaut (z.B. nur realistisches Alter).
- Neue zusätzliche Ausprägungen/Variablen wurden eingefügt, wenn plausible zusätzliche Optionen handschriftlich eingefügt wurden.
- Handschriftliche, auch fremdsprachige Anmerkungen in den Papierfragebögen wurden bereits bei der elektronischen Erfassung übersetzt und wenn möglich, zur Plausibilisierung herangezogen.

Vorgesehene Felder für Freitextantworten gab es im Elternfragebogen nur an zwei Stellen, wo es um die Informationsquellen zu Bildungs- und Teilhabeleistungen ging. Die insgesamt 80 Freitext-antworten wurden rekodiert, d.h. sie wurden – sofern sinnvoll – bereits bestehenden Antwort-

optionen zugeordnet oder es wurden neue Ausprägungen in den Mehrfachantworten-Sets definiert und die Werte errechnet.

Im Zuge der Aufbereitung des Datenmaterials aus den Fachkräfte-, Schüler/innen- und Lehrkräfte-Befragungen wurden einige zusätzliche Variablen erstellt:

Der angegebene Arbeitsort bzw. der Standort der Schule wurde nachträglich einer der 53 Kreise oder kreisfreien Städte zugeordnet. Für die Auswertungen wurden diese Zuordnung in die einzelnen acht ausgewählten Standorte sowie die anderen 45 Kommunen unterteilt. Ebenfalls wurde anhand der Zugehörigkeit einer Kommune die SGB II-Quote und die Verdichtung als Variablen hinzugefügt. Verschiedene Variablen, wie beispielsweise das Alter oder der wöchentliche Stundenumfang bei den BuT-Schulsozialarbeiter/innen, wurden gruppiert. Eine weitere Unterteilung wurde bei den verschiedenen Schulformen vorgenommen. Diese wurden für weitere Berechnungen in weiterführende Schulen und Grundschulen unterteilt. Fachkräfte, die sowohl an Grundschulen als auch an weiteren Schulen arbeiten, wurden dabei der Kategorie „mehrere Schulen“ zugeteilt.

Auswertung

Alle Datensätze wurden deskriptiv ausgewertet. Die Daten wurden zunächst nach Häufigkeiten und statistischen Kennzahlen ausgewertet. Kreuztabellen wurden bei Schüler/innen und Eltern vorrangig nach Haushaltsmerkmalen (Migrationshintergrund, höchster Schul- und Berufsabschluss, vorrangige Sprache im Haushalt, Familienform) sowie nach Schul- bzw. Klassenmerkmalen (Schulform, Grund- vs. weiterführende Schule, Klassenstufe) errechnet. Bei den Fachkräfte-, Schüler/innen- und Lehrkräfte-Befragungen wurden neben soziodemographischen Differenzierungen die oben genannten Standortmerkmale zu weitergehenden Analysen genutzt. Um das Antwortverhalten der Schüler/innen und Lehrkräfte auf das Aufgabenprofil der BuT-Schulsozialarbeiter/innen zu beziehen, wurden einzelne Angaben der für die jeweilige Schule zuständigen BuT-Fachkraft den Angaben der Schüler/innen und Lehrkräfte ebendieser Schulen zugeordnet.[11]

Die explorativen Interviews und Gruppendiskussionen wurden elektronisch aufgezeichnet. Daraus wurden umfassende Protokolle erstellt, die mit inhaltsanalytischen Verfahren ausgewertet wurden. Lediglich in einem Ausnahmefall wurde einer Aufzeichnung nicht zugestimmt, hier wurden die Aussagen direkt bei der Durchführung protokolliert.

2.2.4. Samplebeschreibungen

Zum Abschluss dieses Kapitels werden die Samples der Schüler/innen-, Eltern- und Lehrkräftebefragungen vorgestellt. Auf eine solche Samplebeschreibung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen wird an dieser Stelle verzichtet, weil Angaben zu den befragten Fachkräften in Kapitel 4 im Rahmen der Implementationsanalyse erfolgen werden. Da es sich bei der Fachkräftebefragung um eine Vollerhebung handelt, dienen die Antworten zur Person auch der Beantwortung der Implementationsfrage, wer die Arbeit des Programms umsetzt.

Die Samplebeschreibungen unterscheiden sich deutlich im Umfang. Da die Eltern diejenigen sind, die für ihre leistungsberechtigten Kinder, BuT-Leistungen in Anspruch nehmen müssen, wurden hier

[11] Bei welchen inhaltlichen Aspekten dies der Fall ist, wird an den entsprechenden Stellen dieses Berichtes ausgewiesen.

deutlich mehr Auskünfte erhoben. Auch für die Erhebung bei den Schüler/innen spielten persönliche Merkmale eine größere Rolle als bei den Lehrkräften, die ausschließlich in ihrer Berufsrolle gefragt waren.

Die befragten Eltern

Die überwiegende Mehrzahl der befragten Eltern lebt in einem Paarhaushalt (80,9 %). Knapp jeder fünfte Haushalt ist ein Alleinerziehendenhaushalt, wobei hier ganz überwiegend Mütter (17,2 %) und nur vereinzelt Männer alleinerziehend sind (1,7 %). Zum Vergleich: Nach Hochrechnungen auf der Basis des Mikrozensus 2011 lag in Nordrhein-Westfalen der Anteil der Alleinerziehenden mit mindestens einem Kind unter 18 Jahren an allen Familienhaushalten im Jahr 2015 bei 19,8 % (Information und Technik NRW 2016). Dieser Anteil wird in der Befragung fast erreicht. Die Armutsgefährdungsquote[12] für Alleinerziehende mit mindestens einem minderjährigen Kind im Haushalt lag für Nordrhein-Westfalen im Jahr 2016 bei 45,2 % und damit deutlich höher als die Armutsgefährdungsquote in der erwachsenen Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen (17,8 %) (Statistisches Bundesamt 2017a, S. 2; zum Armutsrisiko von Alleinerziehenden auch Armutsbericht 2013, S. 109ff.).

Tabelle 2.9: Familienform

	Anzahl	Prozent
Paarhaushalt	1.374	80,9
Alleinerziehende Mutter	292	17,2
Alleinerziehender Vater	29	1,7
Sonstiges	4	0,2
Gesamt	**1.699**	**100,0**
Keine Angaben	30	

Quelle: Elternbefragung

Die Eltern wurden gebeten, Angaben zum Alter, zur Staatsangehörigkeit, dem Geburtsland, dem Schulabschluss und dem Berufsabschluss der im Haushalt lebenden Elternteile zu machen, wobei es die Möglichkeit gab, dies für leibliche Elternteile sowie Stief-, Pflege- und Adoptivmütter bzw. -väter anzugeben.

Aus den Angaben zum Geburtsland und der Staatsangehörigkeit wurde errechnet, ob im Haushalt ein Migrationshintergrund vorliegt. Davon wurde dann ausgegangen, wenn mindestens ein leibliches Elternteil eine nicht deutsche Staatsangehörigkeit hatte oder nicht in Deutschland geboren war.[13]

[12] Die Armutsgefährdungsquote bezeichnet den Anteil der Personen mit einem Äquivalenzeinkommen von weniger als 60 % des Bundesmedians der Äquivalenzeinkommen der Bevölkerung in Privathaushalten am Ort der Hauptwohnung. Das Äquivalenzeinkommen wird auf Basis der neuen OECD-Skala berechnet (Statistisches Bundesamt 2017a, S. 2).

[13] Die Definition im vorliegenden Bericht lehnt sich an die Definition im nordrhein-westfälischen Teilhabebericht (Teilhabebericht NRW 2016, S. 28.) an. Dort werden unter Rückgriff auf die Definition § 4 des Teilhabe- und Integrationsgesetzes NRW Menschen mit Migrationshintergrund als Personen definiert, die nicht Deutsche im Sinne des Artikel 116 Absatz 1 des Grundgesetzes sind oder außerhalb des heutigen Gebietes der Bundesrepublik Deutschland geboren und seit dem 1. Januar 1950 nach Deutschland zugewanderte sind, oder Personen, bei denen mindestens ein Elternteil diese Kriterien erfüllt. Im vorliegenden Bericht ist von Relevanz, ob das in die Untersuchung einbezogene Kind Migrationshintergrund aufweist. Davon ist regelmäßig auszugehen, wenn eines der Elternteile nicht in Deutschland geboren wurde oder nicht die deutsche Staatsangehörigkeit hat. Eine denkbare

Dabei zeigt sich, dass in über 40 % der Familien (41,9 %), für die ein Elternfragebogen vorlag, mindestens eines der Elternteile einen Migrationshintergrund hatte. Wird dieser Wert nicht für die Haushalte, sondern für die leiblichen Eltern gebildet, zeigen sich nur geringfügige Abweichungen. 39,7 % der leiblichen Eltern hatten einen Migrationshintergrund. Zum Vergleich: Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen lag 2013 mit 24,5 % deutlich darunter (Teilhabebericht NRW, S. 102). Damit gehört ein erheblicher und überproportionaler Anteil der in die Untersuchung einbezogenen Personen zu den Personen, für die ein erhöhtes Armutsrisiko und damit ein besonderer Bedarf an Bildungs- und Teilhabeunterstützung für die Kinder aus diesen Haushalten konstatiert wird.[14]

Tabelle 2.10: Migrationshintergrund

	Anzahl	Prozent
Migrationshintergrund	724	41,9
Kein Migrationshintergrund	1.005	58,1
Gesamt	**1.729**	**100,0**

Quelle: Elternbefragung

Für die leiblichen Eltern ist in Tabelle 2.11 das Geburtsland nach Deutschland, EU-Ausland und Nicht-EU-Ausland ausgewiesen. Ein anderes Geburtsland als Deutschland hatten über ein Drittel der Mütter (34,8 %) und Väter (38,0 %), für die diesbezügliche Angaben vorlagen. Die Auswertung zeigt auch, dass nur um die 8 % aller Eltern, für die diesbezügliche Angaben vorliegen, im EU-Ausland geboren sind. Demnach kommen fast 80 % der Mütter und Väter, die nicht in Deutschland geboren wurden, aus dem Nicht-EU-Ausland – bezogen auf alle befragten Eltern sind das 27,1 % der Mütter und 30,5 % der Väter.

Tabelle 2.11: Geburtsland der leiblichen Eltern

	Geburtsland Mutter		Geburtsland Vater	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Deutschland	1.011	65,2	752	60,7
EU-Ausland	119	7,7	108	8,7
In einem anderen Land	420	27,1	378	30,5
Gesamt	**1.550**	**100,0**	**1.238**	**100,0**
Keine Angaben	179		491	

Quelle: Elternbefragung

[14] Ausnahme sind hier minderjährige unbegleitete Geflüchtete in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe (Pflegefamilien, Wohngruppen).
Die für Kinder mit Migrationshintergrund deutlich größeren Bildungs- und Teilhabedefizite bzw. diesbezügliche Risiken sind vielfach dokumentiert. So verlassen ausländische Jugendliche mehr als doppelt so häufig das Schulsystem ohne Hauptschulabschluss und erreichen dreimal seltener die Hochschulreife (Bildungsbericht 2016, S. 11). Im Bildungsbericht werden Erwerbslosigkeit der Eltern, formal geringe Qualifikation der Eltern und Einkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze (Statistisches Bundesamt 2017b, S. 2) als drei Risikolagen beschrieben, die bei Kindern mit Migrationshintergrund überproportional häufig auftreten (Bildungsbericht 2016, S. 6). „Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund sind zu einem Fünftel von mindestens einer Risikolage betroffen. Mit Migrationshintergrund liegt der Anteil deutlich höher: in der 1. Generation bei 55% und in der 2. Generation bei 42%." (Bildungsbericht 2016, S. 10)

Zudem wurde erfragt, welche Sprache im Haushalt der Befragten vorwiegend gesprochen wurde. In 62,6 % der Haushalte wurde vorwiegend (oder ausschließlich) Deutsch gesprochen, in 14,4 % der Haushalte wurde vorwiegend (oder ausschließlich) eine andere Sprache als Deutsch gesprochen und in 23,0 % der Haushalte wurden Deutsch und eine andere Sprache in gleichem Umfang gesprochen. Insgesamt gaben die Befragten 37 verschiedene in ihrem Haushalt auch oder vor allem gesprochene Sprachen an. Die fünf am häufigsten genannten Sprachen waren in der Reihenfolge der Häufigkeit Türkisch, Russisch, Kurdisch, Arabisch und Polnisch. In welchem Verhältnis diese Werte zum Durchschnitt in Nordrhein-Westfalen stehen, kann nicht eindeutig beantwortet werden, da es unterschiedliche Vergleichswerte gibt. Nach Auskunft von Lehrkräften wurde 2010/2011 von 15 % aller Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen in der Familie eine nicht deutsche Verkehrssprache gesprochen (Große-Venhaus 2012). Dagegen werden für Kinder im Alter von drei bis unter sechs Jahren in nordrhein-westfälischen Kindertageseinrichtungen für die Jahre 2010 bis 2013 deutlich höhere Anteile ausgewiesen – demnach wurde in den Haushalten von 23,2 bis 24,3 % dieser Kinder nicht vorrangig die deutsche Sprache gesprochen (Teilhabebericht NRW 2016, S. 116; zum Zusammenhang von Familiensprache und Bildungsbeteiligung Große-Venhaus 2012).

Tabelle 2.12: Vorwiegend gesprochene Sprache im Haushalt der Befragten

	Anzahl	Prozent
Vorwiegend Deutsch	1.079	62,6
Vorwiegend eine andere Sprache als Deutsch	249	14,4
Im gleichen Umfang Deutsch und andere Sprache	396	23,0
Gesamt	**1.724**	**100,0**
Keine Angaben	5	

Quelle: Elternbefragung

Die Ergebnisse zum höchsten Schulabschluss in den Familien zeigen, dass jeweils in etwa einem Drittel der Haushalte der Befragten eine (Fach-)Hochschulreife (35,0 %) und ein Realschulabschluss (31,5 %) der höchste Schulabschluss eines der Elternteile sind. In etwa jedem fünften Haushalt ist der höchste Schulabschluss im Haushalt ein Hauptschulabschluss (20,8 %), in 8,0 % der Haushalte ist ein Abschluss im Ausland erworben, in 4,6 % der Haushalte liegt kein Schulabschluss vor.[15]

Tabelle 2.13: Höchster Schulabschluss im Haushalt

	Anzahl	Prozent
(Fach-)Abitur	581	35,0
Realschule	524	31,5
Hauptschulabschluss	345	20,8
Im Ausland	133	8,0
Kein Abschluss	79	4,8
Gesamt	**1.662**	**100,0**
Keine Angaben	67	

Quelle: Elternbefragung

[15] Beim höchsten Schul- und Berufsabschluss wurden sowohl die leiblichen Elternteile als auch die Stief-, Pflege- und Adoptivelternteile berücksichtigt.

Die Verteilung der Schulabschlüsse verändert sich geringfügig, wenn nicht der höchste Schulabschluss im Haushalt berücksichtigt wird, sondern für alle Elternteile (leibliche und andere) der höchste Schulabschluss berechnet wird. Vergleicht man diese Befunde mit Angaben aus dem Mikrozensus 2015 für Nordrhein-Westfalen für die Bevölkerung im Alter von 20 bis 65, so zeigt sich als wesentlicher Unterschied, dass der Anteil der Personen mit einer (Fach-)Hochschulreife als höchstem Berufsabschluss und mit einem Hauptschulabschluss in der Stichprobe deutlich geringer ist, der Anteil der Personen mit Realschulabschluss und der Anteil derer ohne Abschluss dagegen höher. In den Daten des Mikrozensus nicht ausgewiesen ist der Anteil der Personen mit im Ausland erworbenem Abschluss.

Tabelle 2.14: Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Personen im Haushalt der Befragten und in der Bevölkerung von NRW 2015 (20-65-jährige Männer und Frauen)

	NRW	Elternbefragung
	Prozent	Prozent
(Fach)Hochschulreife	39,7	27,2
Fachoberschulreife (Realschulabschluss)	25,1	29,0
Hauptschulabschluss	30,3	24,8
Im Ausland erworbener Abschluss		11,5
Ohne Abschluss	5,1	7,6
Gesamt	**100,0**	**100,0**

Quellen: MAIS 2017a, Elternbefragung

Die Befunde zum höchsten Berufsabschluss sind in Tabelle 2.15 dargestellt. Deutlich über die Hälfte der Befragten gab an, dass in ihrem Haushalt der höchste Berufsabschluss eine abgeschlossene Berufsausbildung ist (57,4 %), in knapp einem Viertel der Haushalte ist eine (Fach-) Hochschulausbildung der höchste Berufsabschluss, in jedem achten Haushalt hat niemand einen Berufsabschluss und in 6,5 % der Haushalte ist der höchste Berufsabschluss im Ausland erworben.

Tabelle 2.15: Höchster Berufsabschluss im Haushalt

	Anzahl	Prozent
(Fach-)Hochschulausbildung	372	23,4
Abgeschlossene Berufsausbildung	914	57,4
Im Ausland erworbene Berufsausbildung	103	6,5
Keine Berufsausbildung	204	12,8
Gesamt	**1.593**	**100,0**
Keine Angaben	136	

Quelle: Elternbefragung

Obwohl nicht genau vergleichbar[16], können Vergleichswerte für die nordrhein-westfälische Bevölkerung 2015 auf der Grundlage einer Hochrechnung des Mikrozensus Hinweise auf Besonderheiten der Stichprobe auch im Hinblick auf den Berufsabschluss geben. Ein Vergleich der höchsten

[16] In den Vergleichsdaten ist die Kategorie „im Ausland erworbener Berufsabschluss“ nicht vorgesehen. Außerdem gibt es in der vorliegenden Befragung nur die Kategorie „Berufsausbildung“, in den Vergleichsdaten umfasst dies zwei Kategorien, nämlich „Lehre/Berufsfachschulabschluss“ und „Fachschulabschluss“.

Berufsabschlüsse der leiblichen und anderen Eltern (hier nicht nach Haushalt, sondern nach Personen gerechnet), zeigt keine auffälligen Unterschiede.

Tabelle 2.16: Höchster Berufsabschluss der Personen im Haushalt der Befragten und in der Bevölkerung von NRW 2015 (20-65-jährige Männer und Frauen)

	NRW	Elternbefragung
	Prozent	Prozent
(Fach)Hochschulabschluss	18,4	16,8
Lehre/Berufsfachschulabschluss, Fachschulabschluss (Ausbildung)	60,9	55,7
Im Ausland erworben		8,0
Ohne Abschluss	20,8	19,5
Gesamt	**100,0**	**100,0**

Quellen: MAIS 2017b, Elternbefragung

Im Sample der Befragten ist die wichtigste Einkommensquelle das eigene Einkommen (84,3 %). Die zweitwichtigste Einkommensquelle sind Leistungen nach dem SGB II. Bezogen auf alle Fragebögen, in denen Angaben zur Einkommensquelle gemacht wurden, beträgt ihr Anteil 15,7 %. Dieser Anteil liegt für Wohngeld bei 8,9 %, für Unterhaltszahlungen bei 8,3 % und für Kinderzuschlag bei 7,0 %.[17] Von untergeordneter Bedeutung sind die Einkommensquellen Rente (3,7 %), Arbeitslosengeld I (2,6 %), Sozialhilfe (1,5 %) und Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (1,5 %).

Tabelle 2.17: Einkommensarten in den Haushalten (Mehrfachantworten)

	Anzahl	Prozent
Eigenes Einkommen	1.425	84,3
Rente	63	3,7
Alg I	44	2,6
Alg II	265	15,7
AsylbLG	25	1,5
Wohngeld	150	8,9
Kinderzuschlag	118	7,0
Sozialhilfe	26	1,5
Unterhaltszahlungen	141	8,3
Sonstiges	55	3,3

Quelle: Elternbefragung (N=1691)

Insgesamt gab mehr als ein Viertel der Befragten (27,3 %) bei den Einkommensarten eine Sozialleistungsart an, die zum Bezug von BuT-Leistungen berechtigte. Zum Vergleich: Die SGB II-Quote in

[17] Der Kinderzuschlag hat nach Angaben des BMFSFJ im Jahr 2014 rund 260.000 Kinder und ihre Eltern erreicht (BMFSFJ 2017)
Der Anteil der KiZ-Beziehenden im vorliegenden Sample ist relativ hoch; daher war die Vermutung, dass einige der Befragten Kinderzuschlag und Kindergeld verwechselten. Dies lässt sich nicht überprüfen. Es sind jedoch nur 36 Personen (d.h. 2,1 % der Befragten), die ausschließlich Kinderzuschlag bezogen, alle anderen bezogen zugleich andere Sozialleistungen (v.a. Wohngeld). Der Wert hat daher nur einen geringen Einfluss auf die Zahl der Personen, die mindestens eine für die Beantragung von BuT-Leistungen erforderliche Sozialleistung beziehen (ein Wert, der im Folgenden häufig für Differenzierungen verwendet wird).

Nordrhein-Westfalen lag 2015 bei 9,7 %, die Mindestsicherungsquote (dies umfasst Leistungen nach SGB II, Sozialhilfe, Grundsicherung und Asylbewerberleistungsgesetz) lag bei 12,0 % und zum Jahresende 2015 empfingen 1,2 % aller Haushalte in Nordrhein-Westfalen Wohngeld (Statistisches Bundesamt 2016). Auch wenn keine Angaben über den Bezug von Kinderzuschlag[18] vorliegen, wird doch deutlich, dass der Anteil der Personen bzw. Haushalte mit Sozialleistungsbezug in der Stichprobe erheblich höher ist als in Nordrhein-Westfalen insgesamt. Dies ist ein Hinweis darauf, dass an den in die Untersuchung einbezogenen Schulen der Anteil von Personen mit Armutsrisiken und Teilhabedefiziten höher als im Landesdurchschnitt ist und damit an diesen Schulen Schulsozialarbeit in stärkerem Umfang die Zielgruppen erreicht, die dabei unterstützt werden sollen, die BuT-Leistungen in Anspruch zu nehmen.

Tabelle 2.18: Bezug von Sozialleistungen, die BuT-Leistungsanspruch begründen können

	Anzahl	Prozent
BuT-Leistungsanspruch vorhanden	472	27,3
BuT-Leistungsanspruch nicht vorhanden	1.257	72,7
Gesamt	**1.729**	**100,0**

Quelle: Elternbefragung (N=1.729)

Aufgeschlüsselt nach Haushaltskonstellation, Migrationshintergrund, höchstem Schul- und Berufsabschluss im Haushalt und Schulform zeigt sich, dass Alleinerziehende (36,3 %) und Haushalte mit Migrationshintergrund (58,3 %) deutlich überrepräsentiert unter den BuT-Leistungsberechtigten sind. Gleiches gilt erwartungsgemäß für Haushalte, in denen der höchste Schulabschluss ein Hauptschulabschluss (33,0 %) ist oder kein Schulabschluss (13,0 %) vorliegt, bzw. in Haushalten in denen kein Elternteil eine abgeschlossene Berufsausbildung hat (29,7 %). Nach Schulformen differenziert sind Eltern mit Grund- und Hauptschulkindern geringfügig überrepräsentiert.

Tabelle 2.19: BuT-Leistungsanspruch vorhanden differenziert nach Haushaltskonstellation, Migrationshintergrund, höchstem Bildungs- und Berufsabschluss im Haushalt und Schulform

		Sozialleistungsbezug begründet BuT-Leistungsanspruch	
		Anzahl	Prozent
Haushaltskonstellation	Paarhaushalt	295	63,7
	Alleinerziehende Mutter	152	32,8
	Alleinerziehender Vater	16	3,5
	Gesamt	**463**	**100,0**
	Fehlend	9	
Migrationshintergrund	Migrationshintergrund	275	58,3
	Kein Migrationshintergrund	197	41,7
	Gesamt	**472**	**100,0**

[18] Kinderzuschlag und Wohngeld werden häufig gleichzeitig bezogen; 70 % der Haushalte, die Kinderzuschlag beziehen, erhalten zugleich Wohngeld (Apel / Engels 2013, S. 13).

Höchster Schulabschluss im Haushalt	(Fach-)Abitur	64	14,3
	Realschulabschluss	121	27,1
	Hauptschulabschluss	147	33,0
	Im Ausland erworbener Abschluss	56	12,6
	Kein Abschluss	58	13,0
	Gesamt	**446**	**100,0**
	Fehlend	26	
Höchster Berufsabschluss im Haushalt	(Fach-)Hochschulausbildung	32	7,8
	Abgeschlossene Berufsausbildung	213	51,8
	Im Ausland erworbene Berufsausbildung	44	10,7
	Keine Berufsausbildung	122	29,7
	Gesamt	**411**	**100,0**
	Fehlend	61	
Schulformen	Grundschule	186	40,4
	Förderschule	7	1,5
	Hauptschule	62	13,5
	Realschule	72	15,7
	Gymnasium	18	3,9
	Gesamtschule	53	11,5
	Sekundarschule	62	13,5
	Gesamt	**460**	**100,0**
	Fehlend	12	

Quelle: Elternbefragung

Für knapp 10 % der Befragten lagen Angaben zur Dauer des Sozialleistungsbezugs vor. Durchschnittlich beträgt die Dauer 52 Monate, der Median liegt mit 37 Monaten deutlich darunter. Insgesamt erhielten die Befragten, für die dies zutrifft, zu über 60 % bereits länger als zwei Jahre eine der genannten Sozialleistungen. Damit dominiert der Langzeitleistungsbezug.

Tabelle 2.20: Dauer des Sozialleistungsbezugs gruppiert

	Anzahl	Prozent
1 bis 12 Monate	4	2,5
13 bis 24 Monate	53	33,8
Länger als 25 Monate	96	61,1
Gesamt	**157**	**100,0**
Keine Angaben	1.572	

Quelle: Elternbefragung

Die Mütter, für die Angaben vorlagen, waren im Durchschnitt 41, die Väter 44 Jahre alt.

Über 90 % der Elternfragebögen beziehen sich auf ein Kind (91,1 %), 5,0 % der Bögen auf zwei Kinder und 3,9 % auf drei Kinder; insgesamt sind dies 1.951 Kinder. Das bedeutet, dass 8,9 % der befragten

Eltern zwei oder drei Kinder in den in die Untersuchung einbezogenen Klassen haben; dies ist durchaus plausibel, da an allen Schulen zwei verschiedene Klassenstufen in die Untersuchung einbezogen wurden, so dass neben der Option von Zwillingen bzw. Drillingen auch andere Geschwister in den einbezogenen Klassen sein konnten. Die Kinder, auf die sich die Befragung bezieht, waren geringfügig häufiger männlich (Anteil 51,6 %) als weiblich und im Schnitt 12 Jahre alt.

In etwa einem Viertel der Haushalte, die zur Anzahl der dort lebenden minderjährigen Kinder Angaben machten, lebte ein Kind (26,8 %), in knapp der Hälfte lebten zwei Kinder (44,6 %) und in etwa jedem sechsten Haushalt lebten drei Kinder (17,9 %). In etwa jedem zehnten Haushalt lebten vier oder mehr Kinder (Maximum 13 Kinder). Der Median der Anzahl der minderjährigen Kinder im Haushalt liegt bei zwei Kindern.

Die befragten Schülerinnen und Schüler

Das Sample der Schülerinnen und Schüler kann hinsichtlich der besuchten Schulform, des Alters, des Geschlechts, des Geschlechts nach Schulformen, der Familienform und eines möglichen Migrationshintergrunds beschrieben werden. Etwas ungenauer sind aus den Schülerdaten Aussagen zum Leistungsbezug und damit zur BuT-Berechtigung abzuleiten.

Tabelle 2.21: Besuchte Schulformen im Sample und in Nordrhein-Westfalen

	Schüler/innen Befragung		Schüler/innen NRW Schuljahr 2016/17	
	Anzahl	**Prozent**	**Anzahl**	**Prozent**
Förderschulen	23	1,6	82.469	6,5%
Hauptschulen	215	15,7	87.816	6,9%
Realschulen	515	37,8	235.524	18,4%
Sekundarschulen	219	12,1	50.383	3,9%
Gesamtschulen	219	15,1	294.749	23,1%
Gymnasien	255	17,6	527.499	41,3%
Gesamt	**1.446**	**100,0**	**1.278.440**	**100,0**
Keine Angabe[19]	1			

Quellen: MSW 2017; Schüler/innen-Befragung

Wie bereits bei der Auswahl der Schulen und der Samplebeschreibung der Eltern geschildert, bilden Realschüler/innen den größten Anteil der Befragten. Dies ist im Wesentlichen auf die Schulauswahl zurückzuführen, bei der neun Realschulen in die Befragung einbezogen wurden, während jeweils nur vier oder fünf Schulen der anderen Schulformen ausgewählt werden konnten. Im Vergleich mit der Verteilung der Schüler/innen nach Schulformen in Nordrhein-Westfalen sind vor allem die Gymnasien massiv unterrepräsentiert, Gesamtschulen und Förderschulen weniger, aber immer noch unterdurchschnittlich repräsentiert. Insbesondere bei den Förderschulen ist dies auch auf die niedrige Rücklaufquote an dieser Schulform zurückzuführen. Damit wird deutlich, dass aus Perspektive der Förderschüler/innen relativ wenige Aussagen gemacht werden können, für alle anderen Schulformen sind jedoch belastbare Aussagen möglich, da keine repräsentative Verteilung nach

[19] Bei einer befragten Person konnte die Schulform nicht festgestellt werden

Schulformen angestrebt wurde, sondern lediglich darauf geachtet wurde, dass alle Schulformen ausreichend vertreten sind.
Die befragten Schüler/innen waren zu fast 75 % 13 oder 14 Jahre, der Mittelwert liegt bei 13,3 Jahren, die Alterspanne reicht von 11 bis 17 Jahren. 51,0 % der befragten Schüler/innen sind männlich, 49,0 % weiblich.
Nach Schulformen differenziert, zeigt sich, dass Mädchen vor allem in den Gesamt- und Realschulen überrepräsentiert, die Jungen in allen anderen Schulformen häufiger vertreten waren.

Tabelle 2.22: Geschlecht der befragten Schüler/innen nach Schulform

	FöS	HS	RS	SekS	GeS	Gym	Gesamt
Junge	82,6	52,8	48,4	52,5	47,2	53,7	51,0
Mädchen	17,4	47,0	51,6	47,5	52,8	46,3	49,0

Quelle: Schüler/innen-Befragung (N=1.441)

Die Schüler/innen wurden sowohl für sich, als auch für die Eltern nach der Nationalität und dem Geburtsland gefragt. Aus den Angaben zum Geburtsland und der Staatsangehörigkeit wurde errechnet, ob ein Migrationshintergrund der Schüler/innen vorliegt.[20] Insgesamt kann bei fast der Hälfte der befragten Schüler/innen von einem Migrationshintergrund ausgegangen werden.

Tabelle 2.23: Migrationshintergrund der befragten Schüler/innen

	Anzahl	Prozent
Ja	698	48,3
Nein	748	51,7
Gesamt	**1.446**	**100,0**
Keine Angabe	1	

Quelle: Schüler/innen-Befragung

Auch in der Schüler/innen-Befragung zeigt sich hinsichtlich der Haushaltskonstellationen ein ähnliches Bild wie bei der Samplebeschreibung der Eltern. Bei den Schüler/innen geben 23,6 % an, mit einem alleinerziehenden Elternteil zusammen zu leben, etwas mehr als bei den Eltern angegeben wurde.

Tabelle 2.24: Haushaltskonstellation der befragten Schüler/innen

Zusammenleben mit	Anzahl	Prozent
… einem Elternteil	339	23,6
… zwei Elternteilen	1.040	72,5
Sonstige	55	3,8
Gesamt	**1.434**	**100,0**
Keine Angabe	13	

Quelle: Schüler/innen-Befragung

[20] Es wurde dieselbe Definition des Migrationshintergrundes verwendet wie bei den Eltern, siehe Fußnote 13.

Schüler/innen mit Migrationshintergrund leben seltener mit nur einem Elternteil zusammen (19,2 %) als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund (27,8 %).

Insgesamt kann entsprechend der Ausführungen bei der Beschreibung des Elternsamples im Hinblick auf die besondere Armutsgefährdung bei vorliegendem Migrationshintergrund und Alleinerziehendenstatus von einem guten Sample gesprochen werden.

Die Angaben der Schüler/innen zum Leistungsbezug ihrer Eltern muss als Abschätzung nach unten betrachtet werden. Viele Schüler/innen kennen die finanzielle Situation ihrer Eltern nicht oder werden von ihren Eltern auch gezielt nicht darüber in Kenntnis gesetzt, etwa um Ausgrenzung und Mobbing in der Schule zu vermeiden.

Erwartungsgemäß ist der Anteil der Schüler/innen, die einen Hartz IV-Bezug ihrer Eltern angegeben haben, gering und liegt bei nur 6,3 %. Tatsächlich liegt die Zahl der BuT-berechtigten Haushalte erheblich höher (siehe Beschreibung Elternsample). Hier hatten 15,7 % von einem Bezug von Arbeitslosengeld II berichtet. Dieser Unterschied lässt sich nicht durch den zusätzlichen Einbezug von Grundschulen bei der Elternbefragung erklären. Auf eine Erhebung weiterer Leistungen wie Wohngeld, Kinderzuschlag, Leistungen nach SGB XII oder Asylbewerberleistungsgesetz, die eine BuT-Leistungsberechtigung auslösen, wurde bewusst verzichtet, weil nicht vorstellbar war, dass die Kinder dies genau benennen können würden.

In der weiteren Auswertung der Schüler/innen-Befragung werden diejenigen Schüler/innen, die einen tatsächlichen Hartz IV-Bezug ihrer Eltern angegeben haben als **BuT-Berechtigte** bezeichnet.

Da diese Gruppe der BuT-Berechtigten nicht die Gruppe abbildet, die tatsächlich leistungsberechtigt sind, erstens weil die Kinder teilweise die Einkommensart nicht benennen können und zweitens, weil die anderen Leistungsberechtigungen nicht abgefragt wurden, wurde eine größere Gruppe gebildet, in die neben den BuT-Berechtigten all jene Schüler/innen hinzu gezählt wurden, die angegeben haben, dass einzelne oder mehrere BuT-Leistungen von ihnen selbst, ihren Lehrer/innen oder ihren Eltern beantragt worden sind. Auch hier ist das Wissen der Schüler/innen unvollständig, doch bieten die Aussagen zumindest eine realistischere Abschätzung einer Leistungsberechtigung der Schüler/innen. Diese erweiterte Gruppe wird im Folgenden als **Schüler/innen mit BuT-Nähe** bezeichnet. Es handelt sich um 12,7 % aller Schüler/innen.

Je nach Fragestellung werden in der Auswertung der Schüler/innen-Befragung die BuT-Berechtigten und/oder die Schüler/innen mit BuT-Nähe genauer betrachtet.

Bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund liegt der Anteil der BuT-Berechtigten mit 7,9 % höher als der Durchschnitt aller Befragten (4,8 %). Auch Schüler/innen mit BuT-Nähe sind mit Migrationshintergrund häufiger (16,6 %) als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund, die nur zu 9,1 % als Schüler/innen mit BuT-Nähe zählen.

Auch bei den Schüler/innen aus Alleinerziehendenhaushalten steigen die Anteile der Gruppen „But-Berechtigte“ und „BuT-Nähe“ deutlich an. Der Anteil der Gruppe „BuT-Berechtigte“ liegt mehr als doppelt so hoch wie in der Gesamtgruppe (15,3 %), der der Gruppe „BuT-Nähe“ fast doppelt so hoch (24,8 %).

Tabelle 2.25: Anteil der Schüler/innen mit Zuordnung zur Gruppe „BuT-Berechtigte“ und „BuT-Nähe nach Haushaltkonstellation

	Zusammenleben mit		Sonstige	Gesamt
	..einem Elternteil	…mit zwei Elternteile		
But-Berechtigte	15,3	3,2	10,9	6,3
BuT-Nähe	24,8	8,6	20,0	12,8

Quelle: Schüler/innen-Befragung (N=1.437)

Differenziert nach Schulformen findet sich jeweils der größte Anteil von Schüler/innen der Gruppen „BuT-Berechtigte“ oder mit „BuT-Nähe“ unter den Förderschüler/innen, gefolgt von Haupt- und Realschulen.

Tabelle 2.26: Anteil BuT-Berechtigte und BuT-Nähe nach Schulform

	FöS	HS	RS	SekS	GeS	Gym	Gesamt
BuT-Berechtigte	17,4	8,4	6,2	11,0	4,6	1,2	6,3
BuT-Nähe	34,8	17,7	11,8	16,4	13,2	4,7	12,7

Quelle: Schüler/innen-Befragung -NRW

Passend zu den offiziellen SGB II-Quoten zeigt sich, dass die Anteile sowohl der BuT-berechtigten Schüler/innen als auch der Schüler/innen mit BuT-Nähe in verdichteten Räumen höher ausfallen als in weniger verdichteten Gebieten.

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer

Die befragten Lehrkräfte waren jeweils Klassenlehrer/innen in den für die Befragungen der Schüler/innen bzw. Eltern ausgewählten Klassen der Grund- und weiterführenden Schulen. Im Gegensatz zu den Eltern und Schüler/innen war es für die Lehrkräfte nicht notwendig soziodemographische Merkmale zu erheben, so dass an dieser Stelle nur wenig über sie zu berichten ist. Die Lehrkräfte sind im Durchschnitt seit elf Jahren an ihrer Schule tätig und seit durchschnittlich drei Jahren Klassenlehrkraft in den in die Untersuchung einbezogenen Klassen. Durchschnittlich sind 24 Schüler/innen in ihren Klassen.

3. Möglicher Einfluss von Schulsozialarbeit auf die Inanspruchnahme der Bildungs- und Teilhabeleistungen und die Gestaltung der Angebote

Bevor die Evaluationsergebnisse vorgestellt werden, soll in diesem Kapitel der Blick dafür geschärft werden, welche Einflussmöglichkeiten die BuT-Schulsozialarbeiter/innen überhaupt haben können. Diese hängen zum einen von den Voraussetzungen einer Inanspruchnahme von BuT-Leistungen generell ab, zum anderen von dem komplexen System unterschiedlicher Akteure und Akteurinnen, die im Zusammenspiel dafür sorgen, dass die Leistungen in der Praxis nutzbar werden.

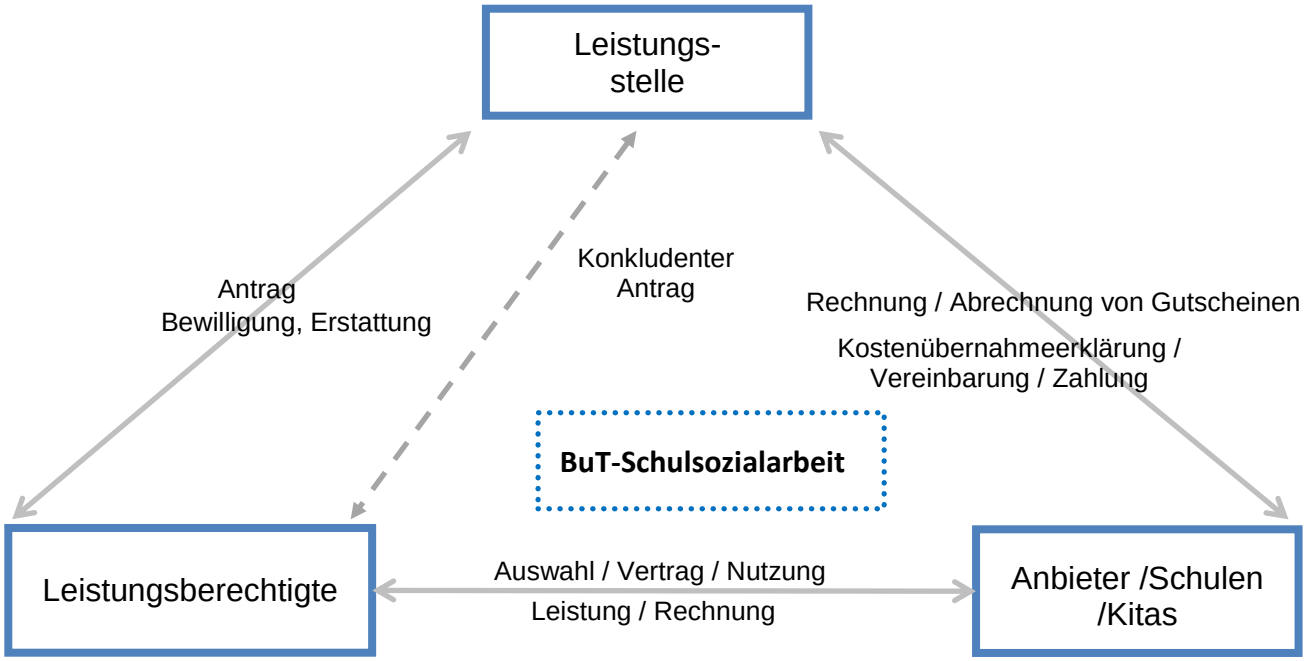
BuT-Schulsozialarbeiter/innen sind insgesamt sehr abhängig davon, wie Systeme aufgestellt sind und wie die Motivations- und Bedarfslagen in den Familien aussehen.

Zunächst wird auf die komplexe Akteursstruktur eingegangen, bevor dann die Faktoren dargestellt werden, die eine Inanspruchnahme beeinflussen. Darauf aufbauend wird abgeleitet, welche Wirkungsmöglichkeiten sich für die BuT-Schulsozialarbeiter/innen überhaupt ergeben.

3.1. Die Akteursstruktur

An der Förderung der sozialen Teilhabe durch die BuT-Leistungen sind eine Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren beteiligt. Vereinfacht gesagt, kann das komplexe System als Dreiecksverhältnis zwischen Leistungsberechtigten, Leistungsstelle und den Anbietern bzw. den Kitas und Schulen bezeichnet werden. Alle drei müssen in Kooperation treten, damit die Bildungs- und Teilhabeleistungen zur Förderung der sozialen Teilhabe in der Praxis zum Tragen kommen können. Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen befinden sich als sogenannte intermediäre Instanz zwischen diesen drei Polen, manchmal näher an, manchmal weiter entfernt von einer dieser Akteursgruppen. Jede Akteursgruppe steht darüber hinaus ihrerseits in einem komplexen Geflecht vieler verschiedener Akteurinnen und Akteure. Bei den Leistungsberechtigten selbst – im eigentlichen Sinne sind es die Kinder und Jugendlichen – müssen vor allem die Eltern mitgedacht werden. Und die Familien selbst sind immer in ein soziales Umfeld eingebunden, das die Möglichkeiten und Entscheidungen der Familien beeinflussen kann. Auch die Leistungsstelle ist kein singulärer Akteur. In Wirklichkeit handelt es sich um eine Vielzahl von Personen, die auf unterschiedlichen Ebenen an der Umsetzung des Leistungssystems mitwirken. Dies sind Entscheidungsträger/innen, die lokale Umsetzungsentscheidungen im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben treffen, die unterschiedlichen Ämter, die für die verschiedenen Rechtskreise zuständig sind, die Mitarbeiter/innen in den Leistungsabteilungen etc. Auf der Ebene der Anbieter/innen bzw. der Kitas und Schulen gibt es schon allein aufgrund der sieben verschiedenen Leistungsarten eine Vielzahl von unterschiedlichen Akteur/inn/en. Die Schulen, um die es in diesem Evaluationsvorhaben geht, haben eine dreifache Rolle. Zum einen sind sie tatsächlich Anbieter von Leistungen, wenn es nämlich um Klassenfahrten und eintägige Ausflüge geht, je nach formaler Zuständigkeit auch für die gemeinschaftliche Mittagsverpflegung. Zum anderen sind sie beratende und unterstützende Instanz, die die Hinwirkung zur Inanspruchnahme unterstützt. Last but not least können sie eine wichtige Funktion bei der Etablierung von Angeboten der Lernförderung und der soziokulturellen Teilhabe in den Räumen der Schule sein.

Abbildung 3.1: Leistungen für Bildung und Teilhabe im Dreiecksverhältnis



Quelle: Bartelheimer et.al 2016, S. 26; eigene Ergänzung

Die BuT-Schulsoziarbeit ist immer irgendwo in diesem Dreieck verortet. Was sie tun kann, bzw. wo ihre Ressourcen am sinnvollsten eingesetzt sind, damit sie eine Wirkung erzielen kann, hängt von diversen Faktoren ab. Die Möglichkeiten der BuT-Schulsozialarbeit sind stark von der Qualität ihrer Beziehungen zu den drei Akteursgruppen abhängig. Nur wenn sie von den Leistungsberechtigten, dem Leistungssystem und den schulischen Akteurinnen und Akteuren akzeptiert wird, kann sie ihr Wirkungspotential entfalten. Auf die elternseitigen Faktoren wird im folgenden Unterkapitel eingegangen.

3.2. Einflussfaktoren der Nutzung der Bildungs- und Teilhabeleistungen und Wirkmöglichkeiten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen

Um die Rolle und Bedeutung der Schulsozialarbeit in Bezug auf Bildungs- und Teilhabeleistungen genau in den Blick nehmen und mögliche Wirkungszusammenhänge beschreiben zu können, muss berücksichtigt werden, welche Faktoren insgesamt die Inanspruchnahme von Bildungs- und Teilhabeleistungen beeinflussen und welche Rolle dabei der Schulsozialarbeit überhaupt (potentiell) zukommen kann. Zu diesen Fragestellungen lagen Erkenntnisse vor allem aus der bundesweiten Evaluation der Bildungs- und Teilhabeleistungen vor. (Bartelheimer et al. 2014, 2015 und 2016)

3.2.1. Kenntnis der Leistungen

Als allererste Grundvoraussetzung der Inanspruchnahme ist die Kenntnis der Leistungen zu nennen. Da Leistungsberechtigte mit Ausnahme des Schulbedarfs einen Antrag auf Bildungs- und Teilhabeleistungen stellen müssen, ist die Kenntnis über die Existenz der Leistungen generell, sowie die verschiedenen Leistungsarten, die Voraussetzungen ihrer Bewilligung und das Antragsverfahren Grundbedingung für eine Inanspruchnahme. Die genaue Kenntnis von Antragsverfahren und

Leistungsarten bei Leistungsberechtigten und Multiplikator/inn/en stellt lediglich in solchen Fällen keine Voraussetzung für die Inanspruchnahme dar, wo sogenannte konkludente Verfahren ermöglichen, dass die Inanspruchnahme und Antragstellung in eins fällt und die Anbieter/innen das Verfahren an Stelle der Leistungsberechtigten weitgehend abwickeln. Diese Aufgabe übernehmen häufig Schulsekretariate in Bezug auf Mittagessen und Schülerbeförderung (Bartelheimer et al. 2016, S. 194).

Die bundesweite Evaluation hat gezeigt, dass fehlerhafte oder mangelnde Informationen bei den Leistungsberechtigten ein wesentlicher Grund dafür waren, Leistungen nicht oder nur selektiv zu beantragen. Leistungsberechtigte glaubten beispielsweise, nur eine Leistung in Anspruch nehmen zu dürfen, oder waren nur über eine Leistungsart informiert oder hatten nach einer Antragsablehnung nichts von Änderungen der Fördervoraussetzungen mitbekommen. „Einer in der PASS-Befragung identifizierten generellen Kenntnis der BuT-Leistungen durch die Leistungsberechtigten steht eine partiell ungenügende Kenntnis der einzelnen BuT-Leistungen und der dazu gehörigen Verfahren in wesentlichen Details gegenüber." (Bartelheimer et al. 2016, S. 188) Bei denjenigen, die in der bundesweiten PASS-Befragung[21] weder allgemein noch im Detail über Bildungs- und Teilhabeleistungen informiert waren, lag das vor allem an mangelnden Sprachkenntnissen (Bartelheimer et al. 2016, S. 50ff). Der Informationsstand war auch abhängig vom sozialen und räumlichen Umfeld. So ist es wahrscheinlicher, von Bildungs- und Teilhabeleistungen durch „Hörensagen" zu erfahren, wenn im sozialen Umfeld viele Menschen Sozialleistungen beziehen als in Gebieten mit einer niedrigen Sozialleistungsquote. Die Kenntnis hängt schließlich auch davon ab, ob Leistungsbeziehende dort, wo sie institutionelle Anknüpfungspunkte haben, gezielt informiert und angesprochen werden. Die Sozialleistungsbehörden und die Schulen sind Institutionen, die für die Vermittlung von Informationen wichtig sein können.

Für Leistungsberechtige können verschiedene Informationsquellen relevant sein. Neben der Selbstinformation und Hinweisen des sozialen Umfelds sind auch die Grundleistungsstellen in unterschiedlichem Ausmaß relevant. Die bundesweite Evaluation der BuT-Leistungen hat gezeigt, dass der Kenntnisstand zudem von dem Rechtskreis abhängt; so sind Beziehende von Wohngeldleistungen tendenziell weniger über ihr Anrecht auf BuT-Leistungen informiert als SGB II-Leistungsbeziehende (Bartelheimer et. al. 2016, S. 187ff).

Die Kenntnis der Leistungsberechtigten kann entscheidend von Hinwirkungsaktivitäten durch die Leistungsstellen und unterstützende Dritte (Multiplikator/inn/en) beeinflusst werden, so ein Ergebnis der bundesweiten Evaluation. Denn Kommunen als Leistungsträger sind mit den Bestimmungen zu Bildungs- und Teilhabeleistungen auch selbst verpflichtet, aktiv auf eine Inanspruchnahme hinzuwirken und dazu auf Leistungsberechtigte zuzugehen sowie Anbieter und Dritte (wie z.B. Schulen oder Sachbearbeiter/innen in den Grundleistungsstellen) in ihre Hinwirkungsaktivitäten einzubeziehen. Die bundesweite Evaluation hat verdeutlicht, dass dies kontinuierlich erfolgen muss, um aktuelle und umfassende Kenntnisse bei Leistungsberechtigten und Dritten – wie etwa der Schulsozialarbeit – sicherzustellen (Bartelheimer et al. 2016, S. 165). Dabei gibt es einen deutlichen Zusammenhang zwischen kommunalen eigenen Hinwirkungsaktivitäten und den Hinwirkungsaktivitäten unterstützender Dritter und Anbieter (darunter auch Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen): So fühlen sich Dritte in hinwirkungsaktiven Kommunen besser informiert

[21] Die PASS-Befragung ist eine regelmäßige Haushaltsbefragung, die vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) durchgeführt wird. Für die Evaluation der bundesweiten Inanspruchnahme der Bildungs- und Teilhabeleistungen wurden spezifische Fragen in die Befragung eingebunden und vom IAB ausgewertet.

und informieren, beraten und unterstützen Leistungsberechtigte selbst häufiger als in Kommunen, die selber keine Aktivitäten zur Hinwirkung entfalten (ebd.). Eine zentrale Frage ist also, ob und wie Kommunen als Leistungsträger die Kenntnis der Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen sicherstellen, ob und welche Formen der Kooperation zwischen Leistungsstellen und Schulsozialarbeit etabliert wurden.

Schulen sind besonders wichtige Orte, an denen Hinwirkung stattfindet, weil sich dort ein Großteil der für Bildungs- und Teilhabe-Leistungen berechtigten Kinder bzw. Jugendlichen aufhält und zugleich Bedarfe nach einem Großteil der Leistungen entstehen (Bartelheimer et al. 2016, S. 187ff.). Hierbei ist jedoch zwischen den schulbezogenen Leistungen in engerem und weiterem Sinne (Mittagessen, Schülerbeförderung, Ausflüge und Fahrten, außerschulische Lernförderung) und den Leistungen für die soziale und kulturelle Teilhabe zu unterscheiden. Unmittelbare Anknüpfungspunkte für eine BuT-bezogene Information und Beratung ergeben sich vor allem im Kontext der schulbezogenen Leistungen.

Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen können hierbei eine wichtige Aufgabe übernehmen. Wie diese aber genau aussieht, ist wiederum von ihrem Aufgabenverständnis, dem eigenem Kenntnisstand und der Aufstellung innerhalb der Schule abhängig. Wenn es z.B. über mehrere Jahre etablierte Verfahren der Information durch Klassenlehrer/innen und/oder Schulsekretariate gibt, verringert sich die Notwendigkeit, dass BuT-Schulsozialarbeit in diesem Feld ebenfalls aktiv werden muss.

Die bundesweite Evaluation hat die vielerorts wichtige Bedeutung von Schulsozialarbeit für die Inanspruchnahme von Bildungs- und Teilhabeleistungen, insbesondere schulbezogenen Leistungen, aufgezeigt. Sie spielt für die Umsetzung des Hinwirkungsauftrags der Leistungsstellen eine wichtige Rolle als sogenannte „unterstützende Dritte“. Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen spielen vor allem deshalb eine große Rolle, weil sie „in einem im Vergleich zu den Leistungsstellen häufigerem und möglicherweise auch vertrauensvollerem Kontakt mit den potenziell BuT-Leistungsberechtigten stehen und folglich leichteren Zugang zu ihnen haben können.“ (Bartelheimer et al. 2014, S. 77)

Aufgaben und mögliche Wirkungsbereiche der BuT-Schulsozialarbeit

Welche Aufgaben die BuT-Schulsozialarbeit im Rahmen der Informationsvermittlung, im Rahmen der Hinwirkungsaktivitäten übernimmt, ist also abhängig von den Aktivitäten der Leistungsstellen und der anderen schulischen Akteure und Akteurinnen. Prinzipiell kann dies ein sehr großes Feld sein, es kann aber auch durch die Tatsache, dass die Leistungsstellen selbst oder andere schulische Akteur/inn/en diese Aufgaben übernehmen, nur ein kleines Betätigungsfeld sein. BuT-Schulsozialarbeit kann Wirkung entfalten,

- indem Informationen zur Verfügung gestellt und angeboten werden, z.B. durch offene Informationsangebote für Eltern, z.B. im Rahmen von Auftritten bei Elternabenden oder durch Einzelberatung in der Schule oder bei Hausbesuchen
- indem Kooperationen und Netzwerke mit Multiplikator/inn/en an der Schule gepflegt werden, um allgemeine Informationen zu BuT-Leistungen zu vermitteln, aber auch, um als BuT-Ansprechperson Präsenz zu zeigen.

Für die Evaluation wird von vorrangiger Bedeutung sein, zu überprüfen, ob die Leistungsberechtigten bzw. ihre Eltern informiert sind, um so die Grundvoraussetzung für eine Inanspruchnahme von BuT-Leistungen zu erfüllen. Dabei gilt es, die Frage zu beantworten, welchen Beitrag die BuT-Schulsozialarbeiter/innen leisten können und tatsächlich leisten.

3.2.2. Aufwand und Nutzen

Neben der generellen Kenntnis ist eine Abwägung zwischen Aufwand und Nutzen entscheidend für eine Antragstellung (Bartelheimer et al. 2016, S. 194ff.). Diese Überlegung hängt vor allem mit der finanziellen Relevanz der Leistungen zusammen. So nehmen die meisten Leistungsberechtigten für eine teure Klassenfahrt oder Lernförderung auch einen hohen Antragsaufwand in Kauf, jedoch nicht für einen eintägigen Schulausflug und teilweise auch nicht für soziokulturelle Teilhabe und Mittagessen. Entscheidend für den Aufwand ist aber auch die Verfahrensgestaltung der Leistungsstellen, z.B. welche Nachweise erforderlich sind oder ob mehrere Angebote vorgelegt werden müssen, aber auch, ob bei einer Vereinsmitgliedschaft die Rückerstattung von Beitragen statt der Ausgabe von (teilweise als diskriminierend empfundenen) Gutscheinen möglich ist.

Bei der Verfahrensgestaltung sind drei wichtige Aspekte zu berücksichtigen, die Einfluss darauf nehmen, ob die Beantragung niedrig- oder höherschwellig ist. Als erstes ist dies die Art der Organisation der BuT-Sachbearbeitung vor Ort. Es lassen sich drei grobe Modelle unterscheiden. Zum einen eine rechtskreisübergreifende, zentrale BuT-Sachbearbeitung (häufig BuT-Stelle genannt), zum zweiten eine zwar nach Rechtskreisen getrennte Sachbearbeitung mit jeweils zentralisierten BuT-Fachkräften innerhalb der jeweils zuständigen Leistungsstellen und zum dritten eine nach Rechtskreisen getrennte und bei der Sachbearbeitung der Sozialleistung des jeweiligen Rechtskreises integrierten BuT-Sachbearbeitung (Bartelheimer et. al. 2015, S. 102ff). Der zweite Aspekt betrifft die Antragstellung. Hier kann zwischen sogenannten konkludenten und nicht-konkludenten Antragsverfahren unterschieden werden. Bei den konkludenten Antragsverfahren ist neben einem Globalantrag, der in der Regel in den Antrag der Grundleistung integriert ist, für die Bewilligung der konkreten Leistung kein eigener Einzelantrag mehr notwendig, sondern kann direkt in Anspruch genommen werden. Bei nicht-konkludenten Verfahren muss – unabhängig von einem möglichen Globalantrag – immer noch ein Einzelantrag für jede konkret in Anspruch zu nehmende Leistung gestellt werden. Als dritter Aspekt ist die Restriktivität bei der Bewilligung insbesondere der Lernförderung zu nennen. Es kann vorkommen, dass in einer Kommune die einfache Bescheinigung der Lehrkraft ausreicht, dass ein Förderbedarf besteht, in einer anderen aber Zeugnisse, eine Bescheinigung der Lehrkraft plus zusätzlicher Bestätigung der Schulleitung und drei Angebote von Lernförderanbietern vorgelegt werden müssen. Je nach kommunaler Entscheidung wird der Aufwand für die Leistungsberechtigten deutlich höher oder geringer ausfallen.

Aber nicht nur der organisatorische Aufwand ist relevant für die Entscheidung einer Beantragung, sondern auch die damit verbundenen finanziellen Belastungen. So deckt der verfügbare Maximal-Betrag für soziokulturelle Teilhabe auch im Ansparmodus oftmals nicht die zusätzlich zu einem Mitgliedsbeitrag entstehenden Kosten ab, die etwa durch Sportkleidung, Instrumente, Fahrtkosten zum Verein, zu Wettkämpfen usw. entstehen (Bartelheimer et al. 2016, S. 86).

Relevant für die Kosten-Nutzen-Abwägung der Leistungsberechtigten ist neben den verfügbaren Beträgen und der Notwendigkeit der Beantragung von Leistungen auch, welche Anforderungen aus dem Antragsverfahren entstehen, inwieweit sich dadurch Unterstützungsbedarfe ergeben und

welche Hilfe und Unterstützung ihnen zur Verfügung stehen, um den Aufwand zu bewältigen oder zu reduzieren. Ob Leistungsberechtigte auf Unterstützung angewiesen sind, hängt vor allem mit den Kenntnissen und Fähigkeiten der Leistungsberechtigten zusammen, das Verfahren eigenständig zu bewältigen. Ein zentraler Faktor dafür sind Sprachkenntnisse (Bartelheimer et al. 2016, S. 224ff).

Aufgaben und mögliche Wirkungsbereiche der BuT-Schulsozialarbeit

Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen spielen potentiell eine wichtige Rolle um den Aufwand der Antragstellung für Leistungsberechtigte zu verstehen, zu reduzieren bzw. Hilfe bei der Bewältigung zu leisten. Je nachdem, wie niedrig- oder hochschwellig die jeweiligen Antragsverfahren sind, variieren Aufgaben und Möglichkeiten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen. Wenn es z.B. Kartensysteme gibt, geht es weniger um die Antragstellung als solche, sondern eher darum zu erklären, wie diese Kartensysteme funktionieren. Umgekehrt kann es – insbesondere bei Personen, die wenig Erfahrungen mit dem Leistungssystem besitzen – bei Verfahren, in denen jede einzelne Leistung eigens beantragt werden muss, um konkrete Unterstützung beim Ausfüllen der Formulare und beim Beschaffen und Einreichen der notwendigen Unterlagen gehen. Auch das Einsammeln von Anträgen und Weiterreichen an die zuständigen Leistungsstellen kann dazu gehören. Auch hier gilt wieder, dass die Notwendigkeit zur Übernahme von Aufgaben stark von der Aufstellung der anderen Akteure und Akteurinnen (Leistungsstellen und Schulen) abhängt.

Voraussetzung für die Inanspruchnahme von Angeboten, die über BuT-Leistungen gefördert werden, ist, dass ein Antrag auf Leistungen gestellt wird. Allein dieser garantiert noch keine Bewilligung und auch nicht die Inanspruchnahme der förderfähigen Angebote, über die die Bildung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen aus einkommensarmen Haushalten unterstützt werden soll. Daher kann es auch zum Aufgabenspektrum von BuT-Schulsozialarbeiter/innen gehören, in Einzelfällen Bewilligungen zu ermöglichen, indem sie Kontakt zu Behörden aufnehmen, um an Stelle der Eltern den Stand von Bewilligungsverfahren zu klären oder zur Bearbeitung von Problemen im Bewilligungsprozess beizutragen.

Zusätzlich können BuT-Schulsozialarbeiter/innen eine wichtige Seismographenfunktion für das BuT-Leistungssystem haben. Sie können helfen, Schwachstellen aufzudecken und im Rahmen von Kooperationen versuchen, die Zugänglichkeit des BuT-Systems zu optimieren und den Aufwand für eine Antragstellung zu reduzieren. Dies setzt jedoch Kooperationsbeziehungen zu den BuT-Stellen voraus.

Die Wirkungsmöglichkeiten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen ergeben sich

- indem Leistungsberechtigte und ihre Eltern über den Aufwand informiert werden und Sorgen über ein Missverhältnis zwischen Aufwand und Nutzen entkräftet werden,
- indem die Bedeutung der Teilhabe betont wird und deutlich gemacht wird, dass ein zu hoher Aufwand nicht zur Nicht-Teilhabe führen sollte,
- indem durch individuelle Unterstützung dazu beigetragen wird, den Aufwand zu reduzieren, so dass das vermutete Missverhältnis zwischen Aufwand und Nutzen aufgelöst wird,
- indem Leistungsberechtigte zunehmend befähigt werden, die Antragstellung selbst anzugehen

- und indem auf das Leistungssystem eingewirkt wird, um Vereinfachungen im Verfahren zu ermöglichen.

Für die Evaluation wird es wichtig sein zu beleuchten, ob den Kindern und Jugendlichen, wenn sie das wünschen, eine Teilhabe an Angeboten möglich ist, wie kompliziert die Verfahren sind und welchen Beitrag die BuT-Schulsozialarbeiter/innen zur Reduzierung des Aufwandes leisten.

3.2.3. Teilhabepräferenzen, Bedarfe und Alternativen der Inanspruchnahme von BuT-Leistungen

Auch Teilhabepräferenzen und Bedarfe von Eltern und Kindern bzw. Jugendlichen sind ein zentraler Faktor für die Inanspruchnahme (Bartelheimer et al. 2016, S. 200ff.). So ziehen es viele Eltern (und auch Kinder bzw. Jugendliche) vor zu Hause zu essen, statt am gemeinschaftlichen Mittagessen in der Schule teilzunehmen, sofern sie dazu nicht durch den Schultyp verpflichtet sind. Viele haben auch kein Interesse an Vereinsaktivitäten bzw. Eltern lehnen diese für ihre Kinder ab. Der Bedarf an Lernförderung hängt entscheidend von den schulischen Leistungen der Kinder ab.

Ein weiterer Faktor, von dem eine Inanspruchnahme der Bildungs- und Teilhabeleistungen abhängt, sind vorhandene alternative Ressourcen. Manchen Leistungsberechtigten stehen finanzielle Ressourcen aus dem sozialen oder familiären Umfeld zur Verfügung, die ihnen die Übernahme kleinerer Beträge ermöglichen (so z.B. die Finanzierung von Vereinsmitgliedschaften durch Großeltern) (Bartelheimer et al. 2016, S. 186). Manche Angebote sind auch ohne Bildungs- und Teilhabeleistungen nutzbar. Dies ist z.B. bei kostenfreien kommunalen Ferienaktivitäten für Kinder der Fall, oder wenn Sportvereine kostenlose Mitgliedschaften für Sozialleistungsbeziehende anbieten – wie dies aktuell häufig bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen der Fall ist – oder aber, wenn eine qualitativ hochwertige ehrenamtliche Hausaufgabenhilfe oder Förderunterricht zur Verfügung steht.

Aufgaben und mögliche Wirkungsbereiche der BuT-Schulsozialarbeit

Teilhabepräferenzen sind im Wesentlichen elternseitige Faktoren. Sie sind von Gewohnheiten, Wissen und Einstellung der Eltern und den Interessen und Vorlieben der Kinder geprägt. Im Rahmen von Beratungsgesprächen können BuT-Schulsozialarbeiter/innen versuchen, darauf Einfluss zu nehmen. Auch kann ihnen die Aufgabe zukommen, Bedarfe von Schüler/innen festzustellen und im Austausch mit Eltern und Kindern Möglichkeiten der Bedarfsdeckung und passende Angebote auszuloten.

Damit ist dies auch einer der Einflussfaktoren, die von den BuT-Schulsozialarbeiter/innen nicht oder nur schwer beeinflusst werden können. Nur dann, wenn die Teilhabepräferenzen und Bedarfe zwar vordergründig verneint werden, dies aber eher mit anderen Gründen wie finanziellen Belastungen, Scham o.ä. begründet ist, kann die BuT-Schulsozialarbeit versuchen, Möglichkeiten aufzuzeigen, die im Prinzip doch vorhandenen Bedarfe decken zu können.

Ähnliches gilt für die Verfügbarkeit anderer Ressourcen. Ob alternative Ressourcen zur Verfügung stehen, hängt nicht von Hinwirkungsaktivitäten der Leistungsstellen und Dritter ab. In diesem Fall gibt es – zumindest in der Regel – keinen Bedarf an Unterstützung durch die BuT-Schulsozialarbeiter/innen. Wichtig ist die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen, weniger, aus welchen Mitteln diese finanziert wird. Nur dann, wenn durch den Rückgriff auf andere finanziellen Ressourcen

bestehende Bedarfe nicht gedeckt werden und dennoch keine BuT-Leistungen in Anspruch genommen werden, würde sich Handlungsbedarf ergeben.

Für die Evaluation bedeutet dies, danach zu fragen, ob überhaupt Eltern und Schüler/innen einen Bedarf in Bezug auf die verschiedenen Leistungsarten sehen und ob ungedeckte Bedarfe auszumachen sind.

3.2.4. Angebote und Erreichbarkeit

Eine Inanspruchnahme von Bildungs- und Teilhabeleistungen hängt schließlich zentral von den verfügbaren Angeboten und damit von der lokalen und schulischen Infrastruktur ab (Freizeitaktivitäten, Mittagessen). Nach den Befunden der bundesweiten Evaluation der BuT-Leistungen bestehen deutliche Unterscheide zwischen ländlichen und städtischen Gebieten. In ländlichen Gebieten sind die Wahlmöglichkeiten bei den Angeboten der soziokulturellen Teilhabe, die mögliche Auswahl von Sportarten und Sportvereinen oder auch die Verfügbarkeit von Musikschulen, im Vergleich zu städtischen Gebieten oftmals eingeschränkt. Inwiefern dann gewünschte Angebote genutzt werden können, hängt außerdem mit den Mobilitätsmöglichkeiten der Leistungsberechtigten zusammen. Auch für die Lernförderung werden für ländliche Kreise mit einer niedrigen Sozialleistungsquote Probleme beschrieben, einen erreichbaren Anbieter ausfindig zu machen. (Bartelheimer et al. 2015, S. 228)

Aufgaben und mögliche Wirkungsbereiche der BuT-Schulsozialarbeit

Ein zentraler Faktor der Inanspruchnahme ist die lokale Angebotsstruktur und die Verfügbarkeit von Alternativen, die vor allem von den lokalen Infrastrukturbedingungen geprägt sind und außerhalb des Einflussbereichs von Schulsozialarbeit liegen. Jedoch kann Schulsozialarbeit einen begrenzten Beitrag dazu leisten, vorhandene Angebote zu erschließen oder auf Ebene der Schulen zu organisieren.

Zum einen kann dies über die Organisation von Angeboten wie Lernförderung oder die Anbindung von Vereinen oder Musikschulen an Schulen passieren, zum anderen über die Unterstützung bei der Weiterleitung an schulexterne Anbieter/innen von Leistungen.

Das bedeutet, dass die Wirksamkeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen sich zeigen kann

- indem Schulsozialarbeiter/innen Informationen über bestehende Angebote verbreiten und gegebenenfalls dorthin vermitteln, um so die tatsächliche Nutzung von Angeboten zu unterstützen
- indem sie selber Angebote generieren bzw. im schulischen Kontext organisieren (Lernförderangebote oder auch schulnahe Projektangebote).

Für die Evaluation bedeutet dies, die Implementationspraxis der untersuchten Standorte dahingehend zu überprüfen, ob Angebote wie Lernförderung oder Projekte von Vereinen oder Musikschulen an den Schulen angeboten werden und welchen Beitrag die BuT-Schulsozialarbeiter/innen dazu leisten. Außerdem gilt es zu überprüfen, welche Unterstützungsleistung für die Leistungsberechtigten und deren Eltern seitens der BuT-Schulsozialarbeiter/innen neben der Information, der Hilfe bei der Beantragung und der Hilfe im Bewilligungsprozess noch zu beobachten ist.

Für alle Einflussfaktoren und Wirkungsmöglichkeiten gilt: Die Evaluation der BuT-bezogenen Sozialen Arbeit an Schulen kann ihren Beitrag für die Inanspruchnahme von Leistungen nicht aus dem Geflecht von Einflussfaktoren isolieren. Dementsprechend können auch die Effekte auf die Inanspruchnahme nicht anhand von Zahlen nachgewiesen und zwischen verschiedenen Standorten im Sinne einer Quantität von gestellten und/oder bewilligten Anträgen verglichen werden. Jedoch können unterschiedliche Wirkungsweisen und Wirkungszusammenhänge aufgezeigt werden und zugleich die förderlichen und hinderlichen Faktoren einer Wirkung der BuT-Schulsozialarbeit auf die Inanspruchnahme herausgearbeitet werden.

4. Implementation des Programms

Im Kapitel zur Implementation des Programms werden zunächst die an den untersuchten Standorten vorgefundenen Umsetzungsvarianten der Organisation und Verfahren der Bildungs- und Teilhabeleistungen dargestellt (Kapitel 4.1). Die Grundlage für dieses Kapitel sind die Interviews mit diesbezüglich relevanten Akteur/inn/en an den acht Standorten, d.h. mit den Koordinator/inn/en, die in den Kommunen für die BuT-Schulsozialarbeiter/innen zuständig sind, und einer Leitungsperson aus dem BuT-Leistungssystem. Dabei liegt das Augenmerk darauf, inwiefern diese Umsetzungsvarianten auch Auswirkungen auf BuT-Schulsozialarbeit haben. In Kapitel 4.2 werden zunächst die Rahmenbedingungen des Programms „Soziale Arbeit an Schulen“ für die Umsetzung der BuT-Schulsozialarbeit beschrieben. Dabei wird deutlich, dass das Programm große Spielräume für die Ausgestaltung des Angebots in den Kommunen bietet. Diese – das zeigt das anschließende Kapitel zu den Umsetzungsvarianten von BuT-Schulsozialarbeit (Kapitel 4.3) – werden von den Kommunen ausgeschöpft. Es ist also ähnlich wie bei der Umsetzung des BuT-Leistungssystems auch bei der BuT-Schulsozialarbeit eine große Bandbreite an Lösungen vorfindbar. Auch für die Frage nach den unterschiedlichen Umsetzungsmodellen sind die qualitativen Erhebungen an den acht Standorten eine wichtige Grundlage. Neben der standortbezogenen organisatorischen Vielfalt wird in diesem Kapitel auch beschrieben, was wir über die konkrete Arbeit der einzelnen BuT-Schulsozialarbeiter/innen wissen. Es werden also die Befunde aus den standardisierten Befragungen dargestellt, in denen die konkrete Umsetzung der BuT-Schulsozialarbeit Thema ist. Hier ist die wesentliche Quelle die standardisierte Fachkräftebefragung. Sie gibt Auskunft über die Situation an den acht Standorten und im Land Nordrhein-Westfalen, da BuT-Schulsozialarbeiter/innen im ganzen Bundesland befragt wurden. Sofern für die Beschreibung der Implementation relevant, werden auch die anderen standardisierten Befragungen hinzu gezogen.

4.1. Organisation und Verfahren des BuT-Leistungssystems in den ausgewählten Kommunen als wesentliche Rahmenbedingung für die Implementation des Programms Soziale Arbeit an Schulen

In Kapitel 3 wurde dargelegt, wie wichtig die lokalen Leistungssysteme für die Aufgaben der BuT-Schulsozialarbeiter/innen sein können. Es wurde betont, dass vor allem die Frage relevant ist, in welchem Organisationsmodell die BuT-Leistungen umgesetzt werden, wie hoch- oder niedrigschwellig die Beantragung der Leistungen ist und wie restriktiv oder wenig restriktiv die Bewilligungspraxis ist. Welche Bedingungen an den acht untersuchten Standorten vorzufinden sind, wird für die ersten beiden Aspekte im Folgenden ausgeführt. Zur Frage der Restriktivität kann hier keine Auskunft gegeben werden. Die Frage der Leistungsorganisation beeinflusst aber zudem, ob, welche und wie viele Ansprechpersonen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen in den Ämtern vorfinden, um z.B. Klärungen zu Antrags- und Bewilligungsverfahren in Einzelfällen zu unterstützen, aber auch einen allgemeinen Austausch über die Leistungen zu haben, und ob sie Zugang zu allgemeinen aktuellen verbindlichen Informationen über die Bildungs- und Teilhabeleistungen bekommen. Deshalb wird unter der Überschrift Umsetzungsstruktur auch auf die Kommunikation zwischen dem BuT-Leistungssystem und der BuT-Schulsozialarbeit eingegangen.

Umsetzungsstruktur

Hinsichtlich des Organisationsmodells der BuT-Leistungen kann zunächst zwischen einer zentralisierten bzw. dezentralisierten Organisation unterschieden werden. In den **Landkreisen** unter den acht ausgewählten Standorten ist die Beantragung und Bewilligung der BuT-Leistungen überall räumlich dezentral organisiert, wobei die Leistungserbringung teilweise, in einem Fall auch komplett, spezialisiert über eine BuT-Stelle erfolgt, teilweise aber auch ausschließlich integriert durch die Leistungssachbearbeitung in den jeweiligen Grundleistungen. Die räumliche Dezentralität in Verbindung mit integrierter Leistungserbringung führt teilweise dazu, dass BuT-Schulsozialarbeiter/innen potentiell mit mehreren Personen Kontakt aufnehmen müssen, wenn sie in Einzelfällen den Stand der Bewilligungsverfahren oder Fragen im Zusammenhang mit der Antragsstellung klären wollen. Die **städtischen Standorte** besitzen alle zentralisierte BuT-Leistungsstellen, teilweise für alle Rechtskreise gemeinsam und teilweise mit einer nach SGB II und anderen Rechtskreisen getrennten Sachbearbeitung. Dies vereinfacht die Kommunikation zwischen den BuT-Schulsozialarbeiter/innen und den zuständigen Ämtern. An den Standorten, an denen die Zuständigkeit nach Rechtskreisen getrennt ist, wird z.T. von unterschiedlich guten Kooperationsbeziehungen gesprochen.

In diesem Zusammenhang ist schließlich auch die Frage wichtig, ob es eine zentral koordinierende Person/Stelle auf Seiten des BuT-Leistungssystems gibt, die auch die Schnittstelle und den Austausch zwischen Sozialer Arbeit an Schulen und dem BuT-Leistungssystem gestalten kann. Bis auf eine Ausnahme verfügen alle Standorte über eine solche Koordinierungsstelle, die für Umsetzungsrichtlinien zuständig ist und als zentrale Schnittstelle zu den BuT-Schulsozialarbeiter/innen fungiert.

Diese Schnittstellen sind insbesondere vor dem Hintergrund wichtig, dass Schulsozialarbeit normalerweise keinen expliziten Auftrag der Hinwirkung auf Bildungs- und Teilhabeleistungen hat, auch wenn die Information zu bzw. Vermittlung von Sozialleistungen insgesamt zum Gesamtspektrum der Beratungsleistungen vieler Schulsozialarbeiter/innen gehört. Um aber systematisch die BuT-Schulsozialarbeiter/innen in die Lage zu versetzen, auf die Nutzung von Bildungs- und Teilhabeleistungen hinzuwirken, brauchen sie einen regelmäßigen Informationsfluss und feste Ansprechpersonen aus dem BuT-Leistungssystem, an die sie sich in Zweifelsfällen wenden können.

Wie genau diese Schnittstelle arbeitet, ist unterschiedlich. In fast allen Standorten wurde berichtet, dass über eine bedarfsorientierte Kontaktaufnahme der BuT-Fachkräfte im Einzelfall hinaus gezielte Austauschtreffen stattfinden oder zumindest stattgefunden haben. Die Intensität und Regelmäßigkeit ist unterschiedlich und ebenso unterscheiden sich die einbezogenen Ebenen (Fachkräfte, Leitungskräfte). Eine Form des Austausches zwischen den BuT-Schulsozialarbeiter/innen und dem BuT-Leistungssystem sind regelmäßige gemeinsame Treffen. Diese finden mindestens einmal jährlich, teilweise halbjährlich, an einem Standort sogar wöchentlich statt. Darüber hinaus gibt es regelmäßig auch kontinuierliche Kontakte zwischen den Koordinator/innen der beiden Bereiche BuT-Leistungen und Soziale Arbeit an Schulen.

Eine Koordinierung solcher Kontaktformate ist in Landkreisen aufgrund der Dezentralität des BuT-Leistungssystems und der weiten räumlichen Verteilung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen eine größere Herausforderung. In der Regel gibt es hier dezentrale Austauschtreffen zwischen der BuT-Schulsozialarbeit und dem BuT-Leistungssystem.

Ob und wie oft hier Austausch stattfindet, hängt vor allem vom Engagement und den eigenen Vernetzungsaktivitäten der Fachkräfte oder deren Anstellungsträgern ab bzw. von – sofern verfügbar

– kommunalen Koordinator/inn/en von BuT-Schulsozialarbeit (siehe dazu Kapitel 4.3). In den Landkreisen kommt es auch vor, dass nicht alle BuT-Schulsozialarbeiter/innen oder deren Vorgesetzte in einem solchen regelmäßigen Austausch mit dem BuT-Leistungssystem stehen. Dies führt zu unterschiedlicher Umsetzung des Auftrags und erschwert das Erreichen des Ziels einer höheren Inanspruchnahme der BuT-Leistungen und damit verbunden einer verbesserten Teilhabe, da nicht alle Fachkräfte gleichermaßen von Informationsfluss und Austausch profitieren können.

In Bezug auf die Klärung von Leistungsfragen in Einzelfällen wenden sich die meisten Fachkräfte entweder an die Sachbearbeitung, die für die Bewilligung zuständig ist oder auch an die Koordinationsstelle. Im Falle eines Landkreises, in dem regelmäßige Informations- und Koordinationstreffen mit dem Koordinator der BuT-Leistungen stattfinden, wenden sich Fachkräfte manchmal an diesen direkt und ersuchen um Unterstützung, wenn sie Fragen der Bewilligung nicht erfolgreich bzw. im Sinne der Leistungsberechtigten mit den dezentralen BuT-Stellen klären können.

Es wird deutlich, dass verbindliche Ansprechpersonen im BuT-Leistungssystem ein wichtiger Faktor sind, um gut beraten Leistungsfragen klären zu können, aber auch um Abstimmungen und eventuell sogar Veränderungen in einzelfallübergreifenden Fragen erzielen zu können (siehe Kapitel 5.2.3). Daher ist die Gestaltung der Schnittstelle zum BuT-Leistungssystem ein relevanter Aspekt der fachlichen Steuerung sozialer Arbeit an Schulen.

Hoch- bzw. Niedrigschwelligkeit der Leistungsbeantragung – Hinwirkungsaktivitäten der BuT-Leistungsstellen

Die Hoch- oder Niedrigschwelligkeit der Beantragung und auch die Hinwirkungsaktivitäten der kommunalen Leistungsträger beeinflussen, welche Aufgaben für BuT-Schulsozialarbeiter/innen in Bezug auf Information und Antragshilfe relevant sind.

Zu den Elementen, die potentiell die Antragsstellung und Information der Leistungsberechtigten erleichtern, gehört die konkludente Antragstellung über Listenverfahren und das Verfahren über Kartensysteme, wobei die Karten nach einem Globalantrag und Bewilligung mit pauschalen Leistungsbeträgen aufgebucht werden und den Leistungsberechtigten zur Verfügung stehen (Bartelheimer et al. 2015, S. 113). Durch die Karte entfällt der sonst aufwändige Einzelantrag für die einzelnen Leistungsarten[22], die Leistungsberechtigten können über die aufgebuchten Beträge verfügen – bei eigens akkreditierten Anbietern – und sich zudem online über den Stand der verfügbaren Beträge informieren. Solche Kartensysteme finden sich an einzelnen der von uns untersuchten Standorte, auch wenn diese jeweils für eine Leistungsart nicht gelten. Teilweise werden die Karten – zumindest in einzelnen Rechtskreisen – mit der Weiterbewilligung der Grundleistungen automatisch wieder aufgebucht.

Eine erleichterte konkludente Antragsstellung in Bezug auf schulbezogene Leistungen besteht aber auch bei sogenannten Listenverfahren.[23] Diese gelten an den untersuchten Standorten, an denen es

[22] Dennoch erforderlich ist allerdings der im Regelfall aufwändige Bedarfsnachweis bei Lernförderung.

[23] Wenn aufgrund ihres Sozialleistungsbezugs BuT-leistungsberechtigte Kinder eine Leistung in Anspruch nehmen, die als grundsätzlich förderfähig gilt, ist in diesen Kommunen kein eigenständiger Antrag erforderlich. Es wird also in der Regel bei der Schule ein Nachweis der BuT-Leistungsberechtigung hinterlegt, so dass die Schulen nur eine Liste der teilnehmenden leistungsberechtigten Schüler/innen und einen Nachweis über die Kosten (bei Klassenfahrten ein Elternbrief, bei Mittagsverpflegung Nachweise des Essensanbieters) an die Leistungsstelle weiterleiten müssen (Bartelheimer et al. 2015, S. 164).

solche Listenverfahren gibt, aber nicht für alle Leistungsarten, sondern nur für Klassenfahrten, eintägige Ausflüge oder für die gemeinschaftliche Mittagsverpflegung.

Die untersuchten Standorte lassen sich in zwei große Gruppen unterteilen. Auf der einen Seite befinden sich die Standorte mit einem vereinfachten Antragssystem. In dieser Gruppe zeichnen sich zwei Standorte durch ein umfassend für fast alle Leistungsarten und Rechtskreise niedrigschwellig organisiertes Verfahren aus; die anderen dieser Gruppe zugehörigen Standorte verfügen über vereinfachte Verfahren für einzelne Leistungsarten und/oder einzelne Rechtskreise. Die andere Gruppe umfasst Standorte, die keine vereinfachten Antragsverfahren im Sinne konkludenter Verfahren anbieten, hier ist für jede Leistungsart ein Antrag erforderlich.

Die Folgen dieser verschiedenen Verfahren für BuT-Schulsozialarbeit sind erheblich; sie beeinflussen den Bedarf an konkreter Unterstützung bei der Antragstellung, aber auch Informationserfordernisse unterscheiden sich entsprechend (siehe Kapitel 3).

Verbunden mit der Niedrigschwelligkeit des Antragsverfahrens scheinen die Hinwirkungsaktivitäten zu sein. Für Standorte mit erleichterten Antragsverfahren wurde im stärkeren Maße auch von Hinwirkungsaktivitäten der BuT-Leistungsstellen selbst berichtet. Dies umfasste kontinuierliche Hinwirkungsaktivitäten zum Einbezug von Multiplikator/inn/en, aber auch allgemein intensivere Öffentlichkeitsarbeit. An diesen Standorten können die BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf einem anderen Informationsniveau mit eigenen Aktivitäten aufbauen, bzw. können sich anderen Hinwirkungsaktivitäten zuwenden als an Standorten, wo diese verstärkten Hinwirkungsaktivitäten nicht anzutreffen sind.

Für die BuT-Schulsozialarbeiter/innen an den acht untersuchten Standorten zeigt sich, dass sie höchst unterschiedliche Bedingungen für ihre Arbeit vorfinden, was die Vielzahl an Akteuren und Akteurinnen im BuT-Leistungssystem, die Hoch- bzw. Niedrigschwelligkeit der Antragstellung und die Kommunikation zwischen BuT-Leistungssystem und BuT-Schulsozialarbeit betrifft. Dies führt zu differierenden Handlungsmöglichkeiten und Notwendigkeiten an den jeweiligen Standorten.

4.2. Das Programm Soziale Arbeit an Schulen in seinen Grundzügen

Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen stellte mit dem Förderprogramm „Soziale Arbeit an Schulen“ in der Zeit von 2015 bis 2017 jährlich 47,7 Millionen Euro zur Verfügung. Damit wird der Schulsozialarbeit mit Bezug zu Bildungs- und Teilhabeleistungen ein hoher Stellenwert eingeräumt. Alle 53 kreisfreien Städte und Kreise des Landes nehmen die Förderung in Anspruch. Das Land Nordrhein-Westfalen hat die Förderung beschlossen, weil die ursprünglich aus BuT-Restmitteln finanzierte Schulsozialarbeit nicht mehr vom Bund getragen wurde. Das Land stellt hierzu in den „Hinweisen zur Förderung der sozialen Arbeit“ fest:

„Die Landesregierung hat stets den positiven Wert der Schulsozialarbeit im Rahmen des BuT und deren Beitrag zur Sicherstellung des Zugangs von Kindern und Jugendlichen zu Bildung und Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben betont. Sie ist damit ein wichtiges Element von ‚Kein Kind zurücklassen‘. An der Erfüllung besteht somit ein erhebliches Interesse, das ohne die Zuwendungen nicht oder nicht im notwendigen Umfang befriedigt werden kann.

Da mit dem Bund keine Einigung zur Weiterfinanzierung erzielt werden konnte, hat die Landesregierung nunmehr beschlossen, den 53 kreisfreien Städten und Kreisen im Rahmen eines landes-

eigenen Förderprogramms für die kommenden drei Jahre (2015 bis 2017) ein Gesamtvolumen von 47,7 Mio. € pro Jahr zur Verfügung zu stellen, um zielgruppenorientierte Jugendarbeit an Schulen zum Ausgleich sozialer Benachteiligung zu gewährleisten und so Chancengleichheit auf Bildung und Teilhabe zu unterstützen.

Das Landesprogramm war zunächst bis 2017 befristet wird aber bis Ende 2018 verlängert[24]*, auch wenn es nach wie vor erklärtes Ziel der Landesregierung bleibt, entsprechende Unterstützungsstrukturen im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepaketes des SGB II in finanzieller Zuständigkeit des Bundes aufzubauen." (MAIS o.J.)*

Die Förderung des Landes besteht in der Bereitstellung von Zuschüssen zu den Personalkosten an die Kommunen. Die Kommunen müssen, um die Fördermittel zu erhalten, einen Eigenanteil anbringen, der je nach Leistungsfähigkeit der Kommune zwischen 20 und 50 % variiert. Die Eigenanteile sind analog zu den Fördersätzen der Städtebauförderung festgesetzt. Pro besetzte Vollzeitstelle betragen die förderfähigen Kosten 5.410 Euro im Monat. Die Kommunen sind berechtigt, die Fördermittel z.B. an freie Träger weiter zu leiten.

Das eingesetzte Personal soll gemäß der Hinweise des Ministeriums zum Programm Aufgaben von Bildungs- und Teilhabeberater/innen wahrnehmen, d.h. Bildungs- und Teilhabeleistungen vermitteln und damit dazu beitragen, dass gesellschaftliche und arbeitsmarktliche Integration durch Bildung gefördert wird und Bildungsarmut und soziale Exklusion vermieden bzw. verringert werden. Neben der konkreten Unterstützung bei der Inanspruchnahme von Bildungs- und Teilhabeleistungen können die BuT-Schulsozialarbeiter/innen auch andere Tätigkeiten übernehmen, wie z.B. die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation von Förderkonzepten und Angeboten zur Überwindung von Lernschwierigkeiten, Einzelfallhilfen in Kooperation mit dem Jugendhilfeträger, Gemeinwesenarbeit oder die Entwicklung spezieller Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen Kompetenz. Damit eröffnen sich große Gestaltungsspielräume für die BuT-Schulsozialarbeit in den Kommunen. Eine Kernaufgabe ist definiert, die Übernahme weitergehender Aufgaben ist möglich.

Die Kommunen sind dazu verpflichtet, drei Monate nach Bewilligung sowie jeweils zum Jahresende über den Umsetzungsstand der Förderung zu berichten. Hierbei müssen sie Angaben zu den eingesetzten BuT-Schulsozialarbeiter/innen, den besetzten Stellen, zum Ort und der Schulart des Einsatzes und zu der Anzahl der betreuten Kinder und Jugendlichen machen.[25]

4.3. Implementation des Programms: viele Umsetzungsvarianten an den Standorten und große Unterschiede zwischen Standorten

Nach den Beschreibungen der Bedingungen der Vielfalt der BuT-Leistungssysteme, in welchen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen ihre Arbeit verrichten und nach der Darstellung des Programms „Soziale Arbeit an Schulen" in seinen Grundzügen, soll in diesem Kapitel auf die konkrete Umsetzung des Programms eingegangen werden. Hierbei ist zu beachten, dass die meisten Erhebungen an den erwähnten acht Standorten durchgeführt wurden, die Befragung der aus dem Programm finanzierten Fachkräfte jedoch für das ganze Land Nordrhein-Westfalen realisiert wurde (siehe Kapitel 2). Deshalb

[24] Das MAIS hat die Verlängerung per Presseerklärung vom 30.12.2016 mitgeteilt. Zum Zeitpunkt der Untersuchung wussten die Standorte bereits davon, es lag ihnen jedoch noch keine formale Bewilligung vor.

[25] Es gehörte nicht zum Auftrag der Evaluation, diese Berichte auszuwerten. Dies geschieht durch das Ministerium und die Bezirksregierungen.

werden im Folgenden teilweise Ergebnisse vorgestellt, die für das ganze Bundesland gelten, zum größeren Teil jedoch Ergebnisse aus den acht ausgewählten Standorten. Die Standorte stellen keine repräsentative Auswahl im Hinblick auf die Rahmenbedingungen und Umsetzungsvarianten dar, decken jedoch eine erhebliche Bandbreite von Umsetzungsarten und Rahmenbedingungen ab, so dass von diesen auf die Umsetzung des Gesamtprogramms geschlossen werden kann.

Die Umsetzung des Landesprogramms „Soziale Arbeit an Schulen“ ist heterogen. Unterschiedlich sind zum einen die kommunalen Strukturen, bei denen die Umsetzung angesiedelt ist, zum anderen haben die Kommunen verschiedene Schwerpunktsetzungen und organisatorische Grundsatzentscheidungen vorgenommen. Zentrale Einflussfaktoren sind neben der Sozialstruktur auch die Vorgeschichte und Bedeutung der Schulsozialarbeit in der Kommunalverwaltung und Kommunalpolitik. Daneben finden inhaltliche Erwägungen in der Art der Umsetzung ihren Niederschlag.

Zunächst unterscheiden sich Städte und Landkreise in den Voraussetzungen, wie sie das Programm umsetzen können. Kreisfreie Städte haben es sehr viel einfacher ein einheitliches Umsetzungskonzept zu planen und in die Realität umzusetzen als es Kreise haben, die bei der Umsetzung die jeweiligen kreisangehörigen Städte und Gemeinden als Schulträger einbeziehen müssen. Insgesamt führt diese Konstellation eher dazu, dass in den Kreisen uneinheitlichere Organisationsmodelle anzutreffen sind. Dies bedeutet mitunter, dass sich einzelne kreisangehörige Städte und Gemeinden nicht an der Umsetzung beteiligen wollen oder können, weil sie die erforderliche Ko-Finanzierung nicht aufbringen können. Dies liegt aber auch daran, dass die kreisangehörigen Kommunen und Gemeinden teilweise unterschiedliche lokale Umsetzungsvarianten – mal fokussiert auf besondere Bedarfe, mal eher orientiert an der Flächenversorgung, mal mit Fokus auf einen bestimmten Schultypus, aber auch eine unterschiedliche organisatorische Anbindung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen – gewählt haben. Dies führt dazu, dass diese Standorte keinem spezifischen Umsetzungstyp zugeordnet werden können.

4.3.1. Organisatorische Anbindung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen

Bei der organisatorischen Anbindung muss zunächst nach der fachlichen Koordination der BuT-Schulsozialarbeiter/innen und deren Anstellung unterschieden werden. Eng damit verbunden ist die Frage, welche Möglichkeiten der fachlichen Steuerung der BuT-Schulsozialarbeit vorhanden sind.

Unterscheiden lassen sich zunächst grob Umsetzungsmodelle, bei denen auf der einen Seite die Koordination der BuT-Fachkräfte und ihre Anstellung in einer Hand liegen und auf der anderen Seite beides in unterschiedlichen Händen liegt. Dies ist z.B. der Fall, wenn die Koordination bei der Kommune liegt, die BuT-Schulsozialarbeiter/innen aber komplett bei freien Trägern angestellt sind und auch nicht an eine zentrale Stelle abgeordnet werden.

Zwischen diesen beiden Typen in Reinform gibt es jedoch auch noch etliche Mischformen. Die Koordination und Anstellung in einer Hand findet sich nur in einer Stadt, in einer zweiten erfolgen die Anstellungen formal zwar bei freien Trägern. Diese sind jedoch zu einer kommunalen Einrichtung abgeordnet. An zwei Standorten (eine Stadt und ein Landkreis) ist die Koordination bei der Kommune, die Anstellungen sind jedoch bei freien Trägern realisiert.

Bei den anderen Standorten finden sich Mischformen beider Typen. Hier sind die Fachkräfte teilweise (im Spektrum von einigen wenigen bis sehr vielen) bei der Kommune und bei freien Trägern angestellt und die Koordination der BuT-Arbeit ist bei den jeweiligen kommunalen Ämtern angesiedelt.

In allen beteiligten Städten findet eine Koordinierung und Steuerung der Sozialen Arbeit an Schulen statt – über Fachkonzepte, Überprüfung der Einhaltung der Vereinbarungen mit den Einsatzschulen und gegebenenfalls Intervention sowie über in unterschiedlicher Regelmäßigkeit stattfindende Austauschtreffen der Fachkräfte. Hierbei handelt es sich in Standorten mit einer kleineren Anzahl von BuT-Schulsozialarbeiter/innen um gemeinsame Teamtreffen, die mindestens einmal monatlich oder gar wöchentlich stattfinden, in den Städten mit einer höheren Anzahl von Fachkräften um gemeinsame Treffen auf Stadtteilebene. In den Landkreisen erfolgt – zumeist innerhalb eines Rahmenkonzepts – die organisatorische Anbindung und Steuerung in unterschiedlicher Weise durch die beteiligten Städte und Gemeinden. So wurde zwar in den meisten Landkreisen über Rahmenkonzepte berichtet und vereinzelt über Austauschtreffen mit oder unter den Beteiligten, jedoch eher bezogen auf einzelne Städte und Gemeinden. Es kommt im Einzelfall auch vor, dass es keine erkennbare inhaltliche Koordinierung aller über das Landesprogramm finanzierten Fachkräfte gibt, sondern lediglich eine Koordinierung der bei der Kommune angestellten BuT-Schulsozialarbeiter/innen, die für kreiseigene Schulen zuständig sind.

Koordinierungstreffen sind teils nicht auf BuT-Schulsozialarbeiter/innen und nicht inhaltlich auf BuT-Schulsozialarbeit beschränkt. So gibt es auch allgemeine Vernetzungstreffen zum Thema Bildung in die auch andere nicht über das Programm finanzierte Fachkräfte eingebunden sind.

Die Kommunen, in der Koordination und Anstellung in einer Hand liegen, haben es einfacher, eine fachliche Steuerung zu etablieren, allerdings ist dies keine Voraussetzung dafür. Dort, wo Koordination und Anstellung in verschiedenen Händen liegen, kann auch auf der Grundlage einer guten Vereinbarung zwischen den verschiedenen Akteuren und Akteurinnen eine fachliche Steuerung etabliert werden. Gibt es eine solche Vereinbarung nicht, wird sich die inhaltliche Ausrichtung der Arbeit an den individuellen Präferenzen der BuT-Schulsozialarbeiter/innen bzw. der jeweiligen Schulen ausrichten.

Mehrere Befragte in koordinierender Funktion verglichen die aktuellen Rahmenbedingungen des Landesprogramms „Soziale Arbeit an Schulen“ mit der Situation vor der Landesförderung, wo Schulsozialarbeiter/innen, die aus But-Rest-Mitteln finanziert wurden, insbesondere über Schulämter angestellt waren und der Fachaufsicht der Schulen unterlagen. Demgegenüber habe sich die BuT-Schulsozialarbeit mithilfe der Landesfinanzierung und einer teilweise damit einhergehenden stärkeren Einbindung/Beauftragung neuer Träger (freier Träger, andere Ämter) positiv im Sinne einer fachlich eigenständigen und unabhängigen Profession entwickelt. In Bezug auf die Frage der Vor- und Nachteile einer Anstellung bei staatlichen Stellen oder freien Trägern äußerten sich nur wenige Gesprächspartner/innen. Wenn, dann wurde eine freie Trägerschaft als vorteilhaft in Bezug auf die professionelle Eigenständigkeit gewertet bzw. vorteilhaft für eine Kontaktaufnahme mit den Eltern, die gegenüber Behörden eher skeptisch seien. Demgegenüber wurde der Vorteil einer behördlichen Anbindung in kurzen Dienstwegen und Kontaktmöglichkeiten zu den BuT-Leistungsstellen gesehen.

An mehreren Standorten wurde die Beschäftigungssituation der BuT-Fachkräfte problematisiert. Zum einen seien im Übergang der Bundesförderung zur Landesförderung BuT-Fachkräfte teilweise aufgrund der unsicheren Beschäftigungssituation abgesprungen. Auch die unklare Weiterbeschäftigung

über das Jahr 2017 hinaus verunsichere und verhindere teilweise eine gute Anbindung an den Schulalltag. Zudem stelle sich immer wieder das Problem, qualifizierte Fachkräfte zu binden, wenn Beschäftigungsverhältnisse befristet sind und die Befristung in absehbarem Zeitraum ausläuft.

4.3.2. Grundsatzentscheidungen bei der Zuordnung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen an Schulen

Flächenmodell versus Konzentration

Neben den organisatorischen Fragen der Koordination, Anstellung und fachlichen Steuerung haben die kreisfreien Städte und Kreise, aber auch die kreisangehörigen Städte und Gemeinden auch weitere Grundsatzentscheidungen zum Einsatz der BuT-Schulsozialarbeiter/innen getroffen, so dass auch diesbezüglich eine Vielfalt an Umsetzungsmodellen existiert. Sie unterscheiden sich zunächst danach, an wie vielen und welchen Schulen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen zum Einsatz kommen. Während ein Teil der beteiligten Kommunen das Angebot der Sozialen Arbeit an Schulen vollständig oder annähernd flächendeckend etabliert hat, so dass möglichst alle oder die meisten Schulen zumindest eine Ansprechperson in Bezug auf BuT-Leistungen haben, werden bei anderen Kommunen die Personalmittel in der Tendenz gezielt an bestimmten Schulen und in ausgewählten Sozialräumen eingesetzt. Als Auswahlkriterien dienten unter anderem Sozial- und Bildungsindikatoren und damit verbundene besondere Bedarfslagen oder auch spezifische Bedarfe im Kontext von Zuwanderung.

Dabei ist grundsätzlich zu beachten, dass die Konzentration auf einzelne Schulen gegenüber einer Flächenversorgung teilweise auch mit unterschiedlich hohem Unterstützungsbedarf an den Schulen einhergeht. Während in städtischen Räumen an manchen Schulen der Großteil der Schüler/innen potentiell BuT-leistungsberechtigt und die Anzahl der potentiellen Beratungsfälle entsprechend hoch sind, ist dieser Anteil in Flächenlandkreisen im Durchschnitt deutlich niedriger.

Zuständigkeit für eine oder mehrere Schulen

Mit der Orientierung auf eine flächendeckende bzw. punktuelle Versorgung der Schulen eng verknüpft kann die Frage sein, für wie viele Schulen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen zuständig sind.

Insbesondere (aber nicht ausschließlich) die Standorte, die sich für eine punktuelle Versorgung von Schulen entschieden haben, setzen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen zum größeren Teil an nur einer Schule ein. Dies trifft auf die Hälfte der näher untersuchten Standorte zu. Die andere Hälfte hat sich schwerpunktmäßig dafür entschieden, dass die BuT-Schulsozialarbeiter/innen für mehrere klar definierte Schulen zuständig sind. Es handelt sich aber jeweils nicht um ausschließliche Typen, d.h. auch an den Standorten, an denen BuT-Schulsozialarbeiter/innen mehrheitlich für eine Schule zuständig sind, gibt es Fachkräfte, die für mehrere Schulen zuständig sind und umgekehrt sind auch an den Standorten des Typus „Mehrere Schulen“ BuT-Fachkräfte auch nur für eine Schule zuständig.

Die Befragung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen ergab, dass auf ganz Nordrhein-Westfalen bezogen knapp 57 % der Fachkräfte für eine Schule zuständig sind und 37,5 % für mehrere – aber klar definierte – Schulen. Eine kleine Minderheit von etwas über 5 % der Fachkräfte gab an, dass sie allgemein für verschiedene Schulen zuständig sei, ohne aber für bestimmte Schulen eingeteilt zu sein. Dies ist dann der Fall, wenn die einzelnen BuT-Schulsozialarbeiter/innen nicht einer Schule zugeordnet sind, sondern als Team für alle Schulen als Ansprechpersonen zur Verfügung stehen.

Tabelle 4.1: Zuständigkeit der Bildungs- und Teilhabeberater/innen für Anzahl Schulen in NRW und an den acht ausgewählten Standorten

Zuständigkeit	Anzahl	Prozent
…für eine Schule	750	56,9
…für mehrere Schulen	497	37,7
…für keine bestimmte Schule	72	5,4
Gesamt	**1.319**	**100,0**
Keine Angabe oder ungültig	16	

Quelle: Fachkräftebefragung

Zuständigkeit für Schulformen und -stufen

Aber nicht nur die Anzahl der potentiell zu versorgenden Schulen, sondern auch die Schwerpunktsetzung auf bestimmte Schultypen beeinflusst die konkrete Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen und ihre Rahmenbedingungen entscheidend.

Die Förderrichtlinie für das Programm schreibt den Kommunen nicht vor, an welchen Schulformen die BuT-Fachkräfte eingesetzt werden sollen. Die Art der Tätigkeit unterscheidet sich jedoch erheblich. So ermöglicht zum Beispiel ein Einsatz an Grundschulen nach Aussagen der Befragten einen leichteren Zugang zu Eltern, da diese häufiger in der Schule präsent sind, z.B. um ihre Kinder abzuholen; dies ermögliche zufällige Gespräche, in denen vielfach auch Informations- und Beratungsbedarfe deutlich werden (siehe auch Kapitel 5).

In ganz Nordrhein-Westfalen sind etwas mehr BuT-Fachkräfte ausschließlich an Grundschulen tätig als ausschließlich an weiterführenden Schulen. 44,2 % der BuT-Fachkräfte sind demnach nur an Grundschulen tätig, 35,7 % nur an weiterführenden Schulen und 20,0 % werden in beiden Schulformen eingesetzt. Die Verteilung im gesamten Bundesland und an den acht Standorten unterscheidet sich diesbezüglich nur wenig. Allerdings setzen hier die Kommunen unterschiedliche Schwerpunkte; dies zeigt die Aufschlüsselung nach den acht ausgewählten Standorten. An zwei städtischen Standorten werden fast ausschließlich Grundschulen bedient und in Flächenlandkreisen sind es überwiegend weiterführende Schulen, an denen die BuT-Fachkräfte eingesetzt werden.

Tabelle 4.2: Schulformen, an denen die BuT-Fachkräfte eingesetzt werden

		Grundschule	Weiterführende Schule	Gemischt	Gesamt	Keine Angabe oder ungültig
NRW gesamt	**Anzahl**	**582**	**472**	**263**	**1.317**	**18**
	Prozent	**44,2**	**35,8**	**20,0**	**100,0**	
Standort 1	Anzahl	6	1	24	**31**	0
	Prozent	19,4	3,2	77,4	**100,0**	
Standort 2	Anzahl	6	12	1	**19**	1
	Prozent	31,6	63,2	5,3	**100,0**	
Standort 3	Anzahl	20	3	0	**23**	1
	Prozent	87,0	13,0	0,0	**100,0**	
Standort 4	Anzahl	0	7	3	**10**	0
	Prozent	0,0	70,0	30,0	**100,0**	
Standort 5	Anzahl	64	53	1	**118**	1
	Prozent	54,2	44,9	0,8	**100,0**	
Standort 6	Anzahl	3	12	0	**15**	0
	Prozent	20,0	80,0	0,0	**100,0**	
Standort 7	Anzahl	38	5	0	**44**	0
	Prozent	86,4	11,4	0,0	**100,0**	
Standort 8	Anzahl	34	15	9	**58**	0
	Prozent	58,6	25,9	15,5	**100,0**	
NRW gesamt ohne Standorte 1-8	Anzahl	415	365	225	**1.005**	15
	Prozent	41,1	36,2	22,3	**100,0**	

Quelle: Fachkräftebefragung

Der Einsatz von BuT-Schulsozialarbeiter/innen an Grundschulen wurde von den Befragten zum einen damit begründet, dass es im Sinne der Prävention und Nachhaltigkeit sinnvoll sei, die Eltern und Kinder möglichst früh zu erreichen. Zum anderen wurde die Entscheidung aber auch danach getroffen, an welchen Schulen schon aus anderen Mitteln finanzierte Schulsozialarbeiter/innen tätig waren.

Die BuT-Fachkräfte, die für eine Schule zuständig sind, verteilen sich für ganz Nordrhein-Westfalen fast gleichmäßig auf Grundschulen und weiterführende Schulen (52,7 zu 47,3 %). Diejenigen, die für mehrere Schulen zuständig sind, sind zu 38,4 % sowohl für Grundschulen als auch für weiterführende Schulen zuständig, dicht gefolgt von 37,8 %, die für mehrere Grundschulen zuständig sind. Etwa ein Viertel ist für mehrere weiterführende Schulen zuständig.

Tabelle 4.3: Zuständigkeit für Anzahl Schulen nach Schulformen für ganz Nordrhein-Westfalen

Zuständigkeit		Grundschule	Weiterführende Schule	gemischt	Gesamt	Keine Angabe oder ungültig
…für eine Schule	Anzahl	394	354	0	**748**	
	Prozent	52,7	47,3	0,0	**100,0**	
…für mehrere Schulen	Anzahl	188	118	191	**497**	
	Prozent	37,8	23,7	38,4	**100,0**	
…für keine bestimmte Schule	Anzahl	0	0	72	**72**	
	Prozent	0,0	0,0	100,0	**100,0**	
Gesamt	**Anzahl**	**582**	**472**	**263**	**1.317**	**18**

Quelle: Fachkräftebefragung

Unter den weiterführenden Schulen sind Realschulen (18,0 % aller Schulnennungen) am häufigsten vertreten, alle anderen Schulformen, bis auf die Sekundarschule (4,8 %) mehr oder weniger gleich stark vertreten (zwischen 8,5 und 11,6 %).

Die BuT-Fachkräfte, die für mehrere Schulen zuständig sind, sind im Regelfall an zwei Schulen eingesetzt, der Median für ganz Nordrhein-Westfalen liegt bei zwei Schulen. Allerdings gibt es auch Kommunen, in denen die BuT-Fachkräfte für deutlich mehr Schulen zuständig sind. In einer standortbezogenen Auswertung wird deutlich, dass es sich dabei eher um Flächenlandkreise handelt. An drei der acht ausgewählten Standorte liegt der Median bei drei (zwei Standorte) bzw. sogar fünf Schulen (ein Standort).

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass je höher die SGB II-Quote und je verdichteter der Raum ist (beides hängt auch zusammen), desto öfter sind die BuT-Fachkräfte nur für eine Schule zuständig und desto höher wird auch der Anteil von BuT-Schulsozialarbeiter/innen, die nur für Grundschulen zuständig sind.

Ein Kriterium, welches teilweise zur Entscheidung herangezogen wurde, welche und wie viele Schulen mit der BuT-Schulsozialarbeit versorgt werden sollen, ist – wie oben erwähnt –, ob an Schulen bereits anderweitig finanzierte Schulsozialarbeit aus Landesprogrammen oder kommunalen Mitteln vorhanden war. So wurden – wie die für die Koordination der BuT-Schulsozialarbeit zuständigen Befragten angaben – in der Mehrheit der vertieft untersuchten Kommunen die Landesmittel bevorzugt an Schulen oder bei denjenigen Schultypen eingesetzt, wo es bislang keine Schulsozialarbeit gab.

Auch im Landesdurchschnitt sind BuT-Schulsozialarbeiter/innen überwiegend an „ihren“ Schulen die einzigen Schulsozialarbeiter/innen. So gaben insgesamt 37,5 % der BuT-Schulsozialarbeiter/innen an, dass es an der oder den Schulen, für die sie zuständig sind, auch noch andere Schulsozialarbeiter/innen gibt, die nicht aus dem Programm „Soziale Arbeit an Schulen“ finanziert werden.

Tabelle 4.4: Anzahl BuT-Schulsozialarbeiter/innen, die mit anderen Schulsozialarbeiter/innen an den Schulen arbeiten

	Anzahl	Prozent
BuT-Schulsozialarbeiter/innen und andere Schulsozialarbeiter/innen	500	37,5
Nur BuT-Schulsozialarbeiter/innen	831	62,4
Gesamt	**1.331**	**100,0**
Keine Angabe	4	

Quelle: Fachkräftebefragung

Wie nicht anders zu erwarten, nimmt der Anteil der BuT-Fachkräfte zu, die von der Arbeit anderer Schulsozialarbeiter/innen an der/den Schule/n berichten, für die sie zuständig sind, wenn sie für mehrere (46,3 %) oder gar keine bestimmte Schule (80,5 %) zuständig sind. Die Auswertung zeigt jedoch auch, dass es auch eine erhebliche Anzahl von BuT-Schulsozialarbeiter/innen gibt, die für mehrere Schulen zuständig sind, an denen außer ihnen keine weiteren Schulsozialarbeiter/innen tätig sind.

Tabelle 4.5: Zuständigkeit für eine oder mehrere Schulen und Anzahl der Schulsozialarbeiter/innen an der Schule

Zuständigkeit		Andere Schulsoziarbeit	Keine andere Schulsozialarbeit	Gesamt
…für eine Schule	Anzahl	202	547	749
	Prozent	26,9	73,0	100,0
…für mehrere Schulen	Anzahl	229	265	494
	Prozent	46,3	53,6	100,0
…für keine bestimmte/n Schule/n	Anzahl	58	14	72
	Prozent	80,5	19,4	100,0
Gesamt	**Anzahl**	**489**	**826**	**1.315**
	Prozent	**37,2**	**62,8**	**100,0**
Keine Angabe oder ungültig	Anzahl			20

Quelle: Fachkräftebefragung

In den qualitativen Erhebungen wurde deutlich, dass einzelne BuT-Fachkräfte nicht nur über die Programmmittel des Landesprogramms finanziert werden, sondern unterschiedliche Stellenanteile aus unterschiedlichen Finanzierungsquellen mit unterschiedlichen Aufgabenprofilen haben können. So kann es vorkommen, dass eine Person mit einem Teil der Stelle als BuT-Schulsozialarbeiter/in tätig ist und zugleich als reguläre Schulsozialarbeiter/in an der gleichen Schule arbeitet oder im Rahmen der Organisation des offenen Ganztags tätig ist. So können mehrere Funktionen in einer Person gebündelt werden. Zum Teil aber sind mit einer komplementären Finanzierung von Stellenanteilen einer Person nicht unbedingt auch unterschiedliche Aufgaben verknüpft. An einem der untersuchten Standorte werden im Zuge der kommunalen Koordinierung und Planung von Schulsozialarbeit bewusst alle verfügbaren Ressourcen für Schulsozialarbeit einbezogen und eine Differenzierung der Aufgaben nach Finanzierungsquellen findet nicht statt.

Neben Vorgaben zur Schulform, sozialen Indikatoren und der Ausstattung mit Schulsozialarbeit waren auch andere Auswahlkriterien für die Auswahl der Schulen, an denen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen aktiv sind, relevant. So wurde insbesondere an Standorten mit einer Schwerpunktsetzung auf bestimmte Schulformen und Sozialräume der Einsatz auch davon abhängig gemacht, ob Mindeststandards für verfügbare Arbeitsräume eingehalten wurden und eine generelle Kooperationsbereitschaft der Schulen gegeben war. Dass hier nicht immer zufriedenstellende Bedingungen vorgefunden wurden, berichteten manche BuT-Schulsozialarbeiter/innen in den Gruppendiskussionen – insbesondere solche, die für mehrere Schulen zuständig waren und keine feste Standortschule hatten. So habe es teilweise keine geeigneten Räumlichkeiten gegeben um z.B. Beratungsgespräche zu führen. In einem Fall sei z.B. der Arbeitsschutz eingeschritten, weil die BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf Kopierräume verwiesen worden waren.

4.3.3. Aufgabenvielfalt der Fachkräfte

Grundsatzentscheidungen der Kommunen zum Tätigkeitsschwerpunkt

Weitere Grundsatzentscheidungen der Kommunen betreffen die inhaltliche Ausrichtung der Tätigkeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen. Die Grundsatzausrichtung ist teilweise in lokalen Rahmenkonzepten zur Umsetzung der BuT-Schulsozialarbeit oder der Schulsozialarbeit allgemein festgehalten. An manchen Standorten wurden Kooperationsvereinbarungen mit den Schulen oder anderen Netzwerkpartnern an Schulen geschlossen, um die Rahmenbedingungen und Aufgaben der BuT-Schulsozialarbeiter/innen zu definieren; dies war jedoch nicht immer die Regel.

Im Folgenden werden zunächst die Befunde der qualitativen Befragungen zu den standortspezifischen Aufgabenschwerpunkten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen dargestellt. Anschließend wird auf die Ergebnisse der standardisierten Befragungen zur Frage, welche Tätigkeiten die BuT-Schulsozialarbeiter/innen im Einzelnen ausüben, eingegangen.

In den oben zitierten „Hinweisen zur Förderung der Sozialen Arbeit an Schulen“ (MAIS o.J.) wird den Kommunen diesbezüglich ein großer Handlungsspielraum eröffnet, der umfassend genutzt wurde. Die Varianz zwischen den untersuchten Standorten ist hier also groß, aber auch innerhalb der Standorte gibt es erhebliche Unterschiede. Diese hängen einerseits mit den oben beschriebenen unterschiedlichen Anstellungsmodellen und Koordinations- und Steuerungssystemen – bzw. dem Fehlen solcher Systeme – zusammen, aber auch damit, dass Gemeinden und Städte in Kreisen darüber eigenständige und teilweise unterschiedliche Entscheidungen trafen. Die Aufgabenprofile hängen eng mit anderen Entscheidungen zusammen, so mit der Frage, ob mit BuT-Schulsozialarbeit flächendeckend alle Schulen versorgt werden sollten, ob Mittel für BuT-Schulsozialarbeit eingesetzt werden sollten, um auch Schulen zu versorgen, die bislang keine Schulsozialarbeiter/innen haben, oder eine bewusste sozialstrukturell begründete Auswahl und Konzentration stattfinden sollte, ob BuT-Schulsozialarbeiter/innen an einer oder an mehreren Schulen eingesetzt werden sollten und ob sie an Grund- oder weiterführende Schulen tätig sein sollten.

Unter den näher betrachteten Standorten gibt es nur zwei Standorte, an denen die BuT-Schulsozialarbeit in der gesamten Kommune einen klaren Fokus auf Information, Beratung und Unterstützung im Kontext von BuT-Leistungen hat. Beide Standorte zeichnen sich durch eine klare konzeptionelle Abgrenzung zu allgemeiner Schulsozialarbeit aus. An einem Standort hat sich die Kommune für eine Flächenversorgung entschieden, d.h. jede Schule sollte eine/n BuT-Schul-

sozialarbeiter/in als Ansprechperson haben. Die Aufgaben wurden auf viele Schultern verteilt, was angesichts knapper Ressourcen zu geringen Stundenanteilen an den einzelnen Schulen führte. In den verfügbaren Stunden soll im Wesentlichen Information über BuT-Leistungen und die Unterstützung bei der Antragstellung geleistet werden. An dem zweiten Standort sind die BuT-Schulsozialarbeiter/innen eingebunden in ein umfassendes und arbeitsteiliges Konzept von Schulsozialarbeit. Hier werden die Aufgabenprofile von unterschiedlichen Schulsozialarbeiter/innen klar voneinander abgegrenzt. Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen werden maximal bis zur achten Klasse eingesetzt und haben den dezidierten Auftrag, vor allem die Familien bei der Inanspruchnahme von BuT-Leistungen zu unterstützen und sich um die Entwicklung und Organisation von z.B. Lernförderangeboten zu kümmern.

Es gibt mehrere Ursachen, warum an anderen untersuchten Standorten die BuT-Schulsozialarbeiter/innen primär oder zu einem deutlich größeren Anteil Aufgaben der allgemeinen Schulsozialarbeit übernehmen. Zum einen gibt es Standorte, an denen die konzeptionelle Entscheidung getroffen wurde, die BuT-Schulsozialarbeiter/innen mit Aufgaben allgemeiner Schulsozialarbeit zu betrauen. Dabei wurde die BuT-bezogenen Informations- und Unterstützungsleistungen als integraler Bestandteil dieser Tätigkeit verstanden, aber das gesamte Aufgabenspektrum deutlich umfassender konzipiert. Dem liegt die Überlegung zugrunde, dass die Unterstützung bei der Inanspruchnahme von BuT-Leistungen nur ein Aspekt der Förderung von sozialer Teilhabe ist und sich nicht von allgemeiner Schulsozialarbeit trennen lässt. Allgemeine Schulsozialarbeit eröffne zudem Kontakte zu Schüler/innen und ihren Familien, über die dann auch leichter die Inanspruchnahme von BuT-Leistungen gefördert werden könne, so die Argumentation. Aber nicht immer liegen konzeptionelle Überlegungen einer solchen Schwerpunktsetzung zugrunde. Fehlt in den Kommunen eine koordinierende und inhaltlich steuernde Instanz, so wird die Schwerpunktsetzung stärker den Schulen überlassen; diese sehen tendenziell einen eher großen Bedarf für allgemeine Schulsozialarbeit, insbesondere, wenn sie innerhalb der Schulen bereits feste andere Ansprechpartner/innen für die BuT-Leistungen etabliert hatten, bevor die BuT-Schulsozialarbeiter/innen zum Einsatz kamen. Eine ähnliche bedarfsgesteuerte Dynamik entfaltet sich auch an Schulen, an denen durch die BuT-Schulsozialarbeit erstmals Schulsozialarbeit etabliert wurde. An diesen Schulen war der Bedarf an allgemeiner Schulsozialarbeit groß, die Erwartung diesbezüglich massiv, und die Übernahme solcher Aufgaben erwies sich als grundlegend für den Aufbau von Akzeptanz und war erforderlich, um die BuT-Schulsozialarbeiter/innen gut in das Netzwerk der schulischen Akteure und Akteurinnen zu integrieren.

Es bestehen also eigene Interessen und Ziele der Schulen im Hinblick auf eingesetzte BuT-Schulsozialarbeiter/innen. Diese können den Interessen der kommunalen Träger entsprechen, sie können diesen aber auch zuwiderlaufen. Entsprechend beschrieben Befragte Versuche der „Vereinnahmung“ der BuT-Schulsozialarbeiter/innen für Aufgaben jenseits ihres Zuständigkeitsbereichs, so z.B. für unterrichtsbezogene Aufgaben. Andererseits wurde an einigen Standorten sowohl von einigen der befragten BuT-Fachkräfte als auch von den koordinierenden Personen eine anfängliche Skepsis bis Ablehnung vieler Schulen gegenüber dem Einsatz der BuT-Schulsozialarbeiter/innen beschrieben. Insbesondere in der Einführungsphase, aber auch im weiteren Verlauf, waren daher immer wieder Aushandlungsprozesse darüber erforderlich, welches Aufgabenfeld BuT-Schulsozialarbeiter/innen haben sollten und wo dessen Grenzen liegen. Die anfängliche Ablehnung von Schulsozialarbeit an einzelnen Schulen wurde von den befragten Fachkräften auf ein ihrer Ansicht nach veraltetes Verständnis von Schule als reiner Institution zur Vermittlung von Wissen zurückgeführt, für einzelne

Gymnasien beschrieben Befragte auch eine verbreitete Einschätzung, der zufolge es auf Gymnasien keine oder nur wenige Leistungsberechtigte gebe.

Insgesamt sind die Standorte hinsichtlich des Aufgabenprofils von BuT-Schulsozialarbeit heterogen. Während sich fünf Standorte mit klarer inhaltlicher Fokussierung identifizieren lassen, sind bei den drei anderen Standorten die Umsetzungen uneinheitlich. An zwei Standorten ist dies Ergebnis verschiedener Lösungen an den Schulen oder in den Gemeinden bzw. Städten innerhalb der Kreise. An einem Standort findet sich keine einheitliche Fokussierung auf Schulsozialarbeit oder auf BuT-Leistungen.

Die Rahmenbedingungen der BuT-Schulsozialarbeiter/innen unterscheiden sich häufig stark, je nachdem welcher thematische Fokus im Vordergrund steht und – damit verknüpft –, ob die BuT-Schulsozialarbeiter/innen für eine Schule allein oder für mehrere Schulen zuständig sind. Die BuT-Fachkräfte, deren Fokus auf allgemeiner Schulsozialarbeit liegt – und die zumeist nur für eine Schule zuständig sind –, sind, wie den qualitativen Interviews entnommen werden kann, deutlich stärker in den Schulalltag eingebunden und haben in der Regel dort eigene Räume. Sie nehmen auch häufiger an schulinternen Helferkonferenzen teil. Umgekehrt haben BuT-Schulsozialarbeiter/innen in Flächenkreisen, in denen sie einen Fokus auf Bildungs- und Teilhabeleistungen legen sollen und in Ausnahmefällen für mehr als zehn Schulen zuständig sind, zum Teil Präsenzzeiten an den Schulen, zum Teil sind sie aber auch nur sporadisch bzw. auf Anfrage an den bzw. für die Schulen tätig, z.B. um Informationen im Rahmen eines Elternabends zu vermitteln, nach Verabredung oder für telefonische Auskünfte. In den Flächenlandkreisen kommt hinzu, dass auch die langen Fahrzeiten zu manchen Schulen die Präsenzzeiten an den Schulen stark verkürzen.

Die konkreten Tätigkeiten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen: Befunde der standardisierten Befragungen

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, welche Befunde die standardisierte Befragung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen in Nordrhein-Westfalen im Hinblick auf deren Tätigkeiten ergab. Die Befragten wurden gebeten, anzugeben, wie viel Prozent ihrer Arbeitszeit auf welche Tätigkeiten entfallen. Dafür wurden insgesamt acht Kategorien vorgegeben, es bestand weiter die Möglichkeit sonstige Tätigkeiten zu benennen. Von diesen acht Vorgaben bezog sich eine auf Aufgaben in direktem Zusammenhang mit BuT-Leistungen (Beratung, Information und Organisationstätigkeiten im Zusammenhang mit Bildungs- und Teilhabeleistungen). Dies umfasst eine Vielzahl von Aktivitäten, wie sich insbesondere aus den qualitativen Interviews erkennen lässt. Es sind auf der einen Seite Informationsaktivitäten zu nennen (hierunter z.B. Vorhalten und Verbreitung von Informationsmaterial und Formularen an Schulen, offene Informationsangebote für Eltern, Vorstellung der BuT-Leistungen bei Elternabenden und schulischen Veranstaltungen, Information von Multiplikator/in-n/en an der Schule). Als zweiter Bereich, der häufig mit Information in Einzelfällen einhergeht (siehe Kapitel 5.4), sind Tätigkeiten rund um die Beratung und Unterstützung von Eltern bei der Beantragung der Leistungen und der Nutzung der Angebote zu nennen. Dies können z.B. Beratungen von Eltern und Kinder zu Bedarfen und Möglichkeiten durch das BuT-Leistungssystem, direkte Kontakte zu Kindern und Jugendlichen, eventuelle Hausbesuche, Antragshilfe und Weiterleitung von Anträgen oder ähnliches sein. Und schließlich sind die Kontakte zu Behörden zur Klärung von Bewilligungsverfahren, zur Vermittlung zwischen BuT-Leistungsstelle und Eltern bei Schwierigkeiten (z.B. unvollständige Anträge, Intervention bei Ablehnungsbescheiden, vereinzelt Information der Bewilli-

gungsbehörden zu Bildungs- und Teilhabeleistungen, Klärung von technischen Problemen von Kartenaufbuchungen) zu nennen.

Fünf weitere im Fragebogen genannte Kategorien betrafen eher Tätigkeiten klassischer Schulsozialarbeit, wie die Durchführung von Gruppenangeboten für Schüler/innen (z.B. im Bereich soziales Lernen/Gewaltprävention, kulturelle Angebote), die Bearbeitung von Konflikten zwischen Schüler/innen, die Einbeziehung von Eltern bei Problemen der Kinder, die Unterstützung der Schüler/innen bei sozialen Problemen und die Unterstützung beim Entwickeln von Anschlussperspektiven nach dem Verlassen der aktuellen Schule. Zwei Kategorien bezogen sich eher auf koordinierende bzw. administrative Tätigkeiten (Teambesprechung, Koordination und Verwaltung, Dokumentation der eigenen Arbeit).

Bei isolierter Betrachtung der Nennungen weisen die BuT-bezogenen Tätigkeiten landesweit die höchsten Arbeitszeitanteile auf. Auf sie entfällt knapp ein Fünftel der Arbeitszeit. Im Durchschnitt zeigt sich für die acht untersuchten Standorten der gleiche Befund. Allerdings streuen die Werte stark zwischen den Standorten, was mit den beschriebenen unterschiedlichen Grundsatzentscheidungen und Rahmenbedingungen in den Kommunen zusammenhängt. Während an einem Standort die originären BuT-Tätigkeiten weniger als zehn Prozent (8,9 %) der Arbeitszeit ausmachen, macht an einem anderen Standort diese Tätigkeit mehr als die Hälfte der Arbeitszeit aus (55,3 %). Unter „Sonstiges“ wurden ebenfalls vor allem BuT-bezogene Tätigkeiten genannt, so die systematische Information von Eltern (z.B. auf Elternabenden) und die Information von Multiplikator/inn/en.

Auf die Aufgaben, die eher der klassischen Schulsozialarbeit zugeordnet werden können, entfallen ebenfalls hohe Anteile der Arbeitszeit der Befragten; in der Summe kommt diesem Arbeitsbereich ein höherer Stellenwert zu als den BuT-bezogenen Tätigkeiten. Im landesweiten Durchschnitt beschäftigen sich die BuT-Schulsozialarbeiter/innen zu jeweils mehr als zehn Prozent mit Gruppenangeboten für Schüler/innen (16,6 %), der Unterstützung der Schüler/innen bei sozialen Problemen (14,0 %), der Hilfe beim Lösen von Konflikten zwischen Schüler/innen (12,3 %) und der Einbeziehung von Eltern bei Problemen der Kinder (10,8 %). Von eher untergeordneter Bedeutung ist dagegen die Beratung zu Anschlussperspektiven (4,8 %).

Im Durchschnitt der acht ausführlich untersuchten Standorte zeigt sich ein fast identisches Bild. Allerdings zeigen sich auch hier die großen Binnendifferenzen, die mit den unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen an den Standorten zusammenhängen. So finden sich zwei Standorte mit sehr geringen Arbeitszeitanteilen für Gruppenaktivitäten (an einem Standort 4,6 %, an einem zweiten Standort 1,1 %) und andere mit erheblich höheren Anteilen (ein Standort mit 25,0 %). Recht eindeutige Schwerpunktsetzungen finden sich an allen Standorten.

Die koordinierenden und dokumentierenden Tätigkeiten werden an den acht Standorten mit ähnlichen Prozentwerten angegeben und entsprechen dem landesweiten Durchschnitt von insgesamt knapp einem Fünftel (18,4 %). Lediglich an einem Standort entfällt auf diese Tätigkeit ein etwas größerer Anteil der Arbeitszeit (mit 27,5 %).

Tabelle 4.6: Anteile verschiedener Tätigkeiten an der Gesamtarbeitszeit der But-Schulsozialarbeiter/innen in Prozent landesweit und nach Standorten

Aufgaben	Gesamt NRW	ST 1	ST 2	ST 3	ST 4	ST 5	ST 6	ST 7	ST 8	NRW gesamt ohne Standorte 1-8
Aufgaben im direktem Zusammenhang mit BuT	19,3	55,3	37,4	27,0	27,9	11,3	8,9	14,3	31,9	18,2
Gruppenangebote für SuS	16,6	4,6	1,1	16,4	12,6	19,4	12,8	25,4	15,1	16,8
Konfliktlösung bei Konflikten von Schüler/innen	12,3	3,3	1,3	9,8	10,8	13,5	16,3	14,5	8,4	12,7
Einbeziehung von Eltern bei Problemen der Kinder	10,8	5,4	9,2	8,6	8,3	11,3	13,7	11,1	7,5	11,1
Unterstützung von Schüler/innen bei sozialen Problemen	14,0	4,9	8,2	10,2	18,0	16,9	19,9	11,1	11,2	14,3
Beratung im Bezug auf Anschlussperspektiven nach dem Verlassen der aktuellen Schule	4,8	,4	13,3	5,5	4,4	4,6	7,9	3,0	5,0	4,8
Teambesprechungen, Koordination	8,2	7,4	7,5	8,3	7,4	9,8	7,3	8,0	7,8	8,1
Verwaltung, Dokumentation der eigenen Arbeit	10,2	13,8	20,0	10,8	8,3	10,1	10,2	8,1	9,5	10,1
Sonstiges	3,8	4,9	2,3	3,4	2,3	3,3	3,0	4,6	3,5	3,9
Gesamt	**1.330**	**30**	**20**	**24**	**10**	**119**	**15**	**44**	**58**	**1.010**
Fehlend	5	1	0	0	0	0	0	0	0	4

Quelle: Fachkräftebefragung

Um darstellen zu können, wie sich die Schwerpunktsetzungen bei den befragten BuT-Schulsozialarbeiter/innen verteilen, wurde aus den Angaben eine neue Variable errechnet, die darstellt, ob der Hauptfokus der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf BuT-bezogenen Aufgaben oder auf allgemeiner Sozialarbeit liegt, oder ob BuT-Aufgaben und Aufgaben allgemeiner Schulsozialarbeit zu etwa gleichen Anteilen wahrgenommen werden; koordinierende und administrative Aufgaben wurden dabei nicht berücksichtigt, weil sie unabhängig von der inhaltlichen Schwerpunktsetzung sind bzw. sein können. Als klarer BuT-Fokus wurde gewertet, wenn die BuT-Schulsozialarbeiter/innen mehr als 50 % ihrer Arbeitszeit für direkt auf BuT-Leistungen bezogene Aufgaben aufwendeten (Fokus BuT). Wer weniger als 25 % der Zeit für diese Aufgaben verwendete, und entsprechend über 75 % Aufgabenanteile aus dem Bereich der nicht BuT-bezogenen allgemeinen Schulsozialarbeit übernahm, wurde dem Fokus allgemeine Schulsozialarbeit zugeordnet (Fokus allgemeine Schulsozialarbeit). BuT-Schulsozialarbeiter/innen, die zwischen 25 und unter 50 % ihrer Arbeitszeit für direkt auf BuT-Leistungen bezogene Aufgaben angegeben hatten, wurden einer Mischform zugeordnet, in der BuT-Aufgaben und Aufgaben allgemeiner Schulsozialarbeit zu etwa gleichen Anteilen ausgeübt werden (etwa gleiche Anteile von BuT und allgemeine Schulsozialarbeit).

Bezogen auf ganz Nordrhein-Westfalen ist der Fokus auf die BuT-bezogenen Tätigkeiten deutlich seltener anzutreffen. Für mehr als zwei Drittel der BuT-Schulsozialarbeiter/innen (68,3 %) liegt der Schwerpunkt ihrer Tätigkeiten auf allgemeiner Schulsozialarbeit, lediglich etwa ein Zehntel der Befragten (11,3 %) sind der Kategorie Fokus auf BuT-bezogene Tätigkeiten zuzuordnen. Ein Vergleich

der Durchschnittswerte der acht Standorte insgesamt und der Werte für ganz NRW zeigt, dass an den untersuchten Standorten die Tätigkeit der But-Schulsozialarbeiter/innen etwas häufiger einen klaren Schwerpunkt auf BuT-bezogenen Tätigkeiten, etwas seltener auf allgemeiner Schulsozialarbeit hat und etwas häufiger etwa gleiche Anteile von BuT und allgemeine Schulsozialarbeit umfasst. (Tabelle 4.7) Die ausgewiesenen acht Standorte zeigen deutlich die oben beschriebenen konzeptionellen Grundsatzentscheidungen, auch wenn dies nicht bedeutet, dass an jedem Standort alle BuT-Schulsozialarbeiter/innen demselben Fokus zuzuordnen sind. Wie viele Abweichungen es gibt, kann der Tabelle entnommen werden.

Tabelle 4.7: Arbeitstätigkeiten der Fachkräfte nach Schwerpunkt

		Fokus BuT-bezogene Tätigkeiten	Etwa gleiche Anteile BuT und allgemeine Schulsozialarbeit	Fokus allgemeine Schulsozialarbeit	Gesamt
NRW gesamt	Anzahl	150	271	906	1.327
	Prozent	11,3	20,4	68,3	100
Standort 1	Anzahl	24	4	2	30
	Prozent	80	13,3	6,7	100
Standort 2	Anzahl	12	7	1	20
	Prozent	60	35	5	100
Standort 3	Anzahl	4	13	7	24
	Prozent	16,7	54,2	29,2	100
Standort 4	Anzahl	1	4	5	10
	Prozent	10	40	50	100
Standort 5	Anzahl	1	13	105	119
	Prozent	0,8	10,9	88,2	100
Standort 6	Anzahl	0	1	14	15
	Prozent	0	6,7	93,3	100
Standort 7	Anzahl	0	7	37	44
	Prozent	0	15,9	84,1	100
Standort 8	Anzahl	11	32	15	58
	Prozent	19	55,2	25,9	100
Summe der acht Standorte	**Anzahl**	**53**	**81**	**186**	**320**
Durchschnitt	**Prozent**	**16,6%**	**25,3%**	**58,1%**	**100,0%**
NRW gesamt ohne Standorte 1-8	Anzahl	97	190	720	1.007
	Prozent	9,6	18,9	71,5	100

Quelle: Fachkräftebefragung

Neben den beschriebenen Grundsatzentscheidungen der Kommunen lassen sich weitere Zusammenhänge finden, die die Wahrscheinlichkeit erklären, wann ein/e BuT-Schulsozialarbeiter/in eher dem einen oder anderen Schwerpunkt zugeordnet werden kann. Zunächst überrascht es wenig, dass Fachkräfte, die für eine Schule zuständig sind, häufiger ihren Fokus auf allgemeine Schulsozialarbeit legen, umgekehrt BuT-Fachkräfte, die für mehrere Schulen zuständig sind, häufiger ihren Fokus auf

die BuT-bezogenen Aufgaben legen. Der Anteil mit einem Fokus auf die BuT-Tätigkeiten wächst, wenn die BuT-Fachkräfte für mehrere Schulen zuständig sind.

Ein Zusammenhang besteht auch zur sozialstrukturellen Situation am Standort. So kann festgestellt werden, dass mit dem Anstieg der SGB II-Quote an den Standorten auch häufiger der Fokus auf allgemeine Schulsozialarbeit und seltener auf die eindeutig BuT-bezogenen Aufgaben gelegt wird. So weisen etwa ein Fünftel (19,5 %) der BuT-Fachkräfte an Standorten mit einer SGB II-Quote von mehr als fünf und weniger als zehn Prozent einen klaren BuT-Fokus auf, hingegen nur etwa 8 % der Fachkräfte an Standorten mit einer SGB II-Quoten von mehr als zehn bis 15 % und über 15 % (7,7 bzw. 7,8 %).

Der unterschiedliche thematische Fokus beeinflusst potenziell viele der im Folgenden dargestellten Befunde. Diese Zusammenhänge werden daher bei den folgenden Analysen der Ausrichtung der Arbeit oder der Bewertung der Arbeit und ihrer Effekte immer geprüft, und ausgewiesen, wo sich nennenswerte Differenzen zeigen.

Um die gebildete Variable zum Arbeitsfokus auch für die Befragungen der Lehrkräfte und Schüler/innen nutzbar zu machen, wurden den Angaben der Lehrkräfte und Schüler/innen auf der Basis der dem Forschungsteam verfügbaren Informationen die Arbeitsschwerpunkte den jeweiligen Schulen zugeordnet.

Neben dem prozentualen Anteil der BuT-bezogenen Tätigkeiten an der Arbeitszeit wurde auch danach gefragt, wie häufig verschiedene BuT-bezogene Tätigkeiten anfallen. Den Fachkräften wurde eine Liste von Tätigkeiten vorgelegt, zu denen sie angeben sollten, wie häufig sie mit diesen Tätigkeiten beschäftigt sind. Hierfür wurden ihnen fünf zeitliche Vorgaben gegeben (einmal im Schuljahr, einmal im Halbjahr, mehrmals im Schuljahr, einmal im Monat und mehrmals monatlich). In der folgenden Tabelle sind die Angaben der letzten beiden Kategorien zusammengefasst, d.h. es sind die Anteile der BuT-Fachkräfte ausgewiesen, die angaben, diese Tätigkeiten mindestens einmal monatlich auszuführen. Bis auf die Information zu den BuT-Leistungen auf Elternabenden oder Schulveranstaltungen, die nicht monatlich wiederholt werden müssen, wird bei allen Tätigkeiten jeweils von mehr als einem Drittel der BuT-Fachkräfte angegeben, dass sie diese mindestens einmal im Monat ausführen. Es wird deutlich, dass die individuelle Arbeit mit den Eltern der Schüler/innen am häufigsten genannt wird; diese umfasst die Unterstützung bei konkreten Anträgen und die Einzelberatung zu Fördermöglichkeiten. Danach folgen Kontakte zu den zuständigen Ämtern, sei es, um Anträge direkt weiterzuleiten oder aber, um Klärungen in Einzelfällen herbeizuführen.

Tabelle 4.8: Anteil von Nennungen zu BuT-bezogenen Tätigkeiten, die mind. einmal im Monat ausgeführt werden

Tätigkeiten	Häufigkeit	Gesamt	
		Anzahl	Anzahl der Spalten (in Prozent)
Unterstützung von Eltern zu konkreten Anträgen	Mindestens einmal im Monat	783	61,9
	Gesamt	**1.264**	**100,0**
Einzelberatung von Eltern zu Fördermöglichkeiten	Mindestens einmal im Monat	698	54,8
	Gesamt	**1.273**	**100,0**
Weiterleitung von Anträgen an die zuständigen Ämter bei der Kommune, die für die Bearbeitung der Anträge zuständig sind	Mindestens einmal im Monat	661	53,9
	Gesamt	**1.227**	**100,0**
Einzelfallbezogener Kontakt zu Ämtern der Kommune, die für die Bearbeitung der Anträge zuständig sind	Mindestens einmal im Monat	657	51,6
	Gesamt	**1.273**	**100,0**
Unterstützung von Schüler/innen zu konkreten Anträgen	Mindestens einmal im Monat	509	48,7
	Gesamt	**1.047**	**100,0**
Einzelberatung von Schüler/innen zu Fördermöglichkeiten	Mindestens einmal im Monat	509	45,5
	Gesamt	**1.118**	**100,0**
Unterstützung der organisatorischen Abwicklung an den Schulen (Einreichen von Sammelanträgen und -listen für die Abrechnung, Koordination von anderen Beteiligten wie z.B. Schulsekretariat)	Mindestens einmal im Monat	503	43,8
	Gesamt	**1.148**	**100,0**
Unterstützung von Schüler/innen beim Finden geeigneter Anbieter	Mindestens einmal im Monat	402	36,7
	Gesamt	**1.094**	**100,0**
Information zu Leistungen zur Förderung von Bildung und Teilhabe auf Elternabenden oder Schulveranstaltungen	Mindestens einmal im Monat	86	6,9
	Gesamt	**1.249**	**100,0**
Sonstiges	Mindestens einmal im Monat	225	47,3
	Gesamt	**476**	**100,0**

Quelle: Fachkräftebefragung

Auch hier lassen sich wieder standortspezifische Unterschiede feststellen, die genauso aus den Grundsatzentscheidungen vor Ort zu erklären sind. Zum Beispiel wird – erwartungsgemäß – die Information und Beratung von Schüler/innen seltener an Standorten genannt, an denen sich die BuT-Schulsozialarbeit auf Grundschulen konzentriert, und öfter an Standorten, an denen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen vor allem an weiterführenden Schulen eingesetzt werden. Auch – und ebenfalls zu erwarten – liegen diese Werte für die Standorte, die einen Fokus auf BuT-bezogenen Tätigkeiten haben, insgesamt höher. Die Schwerpunktentscheidung zur inhaltlichen Zuständigkeit vor Ort schlägt sich ebenfalls in der Häufigkeit nieder, mit der ämterbezogene Tätigkeiten genannt werden. Die Fachkräfte an den beiden Standorten mit einem Fokus auf BuT-bezogenen Tätigkeiten gaben zu 85,0 bzw. 72,4 % an, dass sie mehrfach im Monat einzelfallbezogene Kontakte zu Ämtern der Kommune hatten, während dieser Wert für alle BuT-Schulsozialarbeiter/innen in Nordrhein-Westfalen lediglich bei 37,7 % lag. An den Standorten mit einem Fokus auf allgemeine Schulsozialarbeit gaben hingegen nur 13,3 bis 25,0 % an, mehrfach im Monat solche einzelfallbezogenen Kontakte zu haben. Ähnliche, aber weniger ausgeprägte Zusammenhänge bestanden bei der Häufigkeit der Weiterleitung von Anträgen an die zuständigen Ämter bei der Kommune.

Eine Facette der BuT-bezogenen Aktivitäten, die vielfach relevant ist, ist die Organisation von Angeboten an oder im Umfeld der Schule, insbesondere während des Ganztagsangebotes. Diese Tätigkeiten wurden in der standardisierten Erhebung nicht abgefragt, aber in den qualitativen Befragungen mehrfach thematisiert. Viele BuT-Schulsozialarbeiter/innen initiieren, akquirieren und etablieren demnach beispielsweise Angebote zur soziokulturellen Teilhabe direkt an ihren Schulen als Angebote im Rahmen des Ganztags. Dazu suchen die Fachkräfte nach neuen Anbieter/inne/n, nutzen vorhandene Kontakte in ihren Netzwerken bzw. knüpfen neue. Zudem liegt vielfach bei den BuT-Schulsozialarbeiter/innen die Zuständigkeit für die Organisation und teils auch für die Durchführung von Lernförderangeboten an den Schulen. Sofern die Schule diese Angebote nicht in den Ganztag integriert und externe Anbieter/innen die Lernförderung auch außerhalb der Schule durchführen, besteht eine Aufgabe der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auch in der Vermittlung an Lernförderanbieter/innen.

Unmittelbar plausibel ist der Zusammenhang, dass BuT-Schulsozialarbeiter/innen dann mit mehr Kindern pro Klasse arbeiten, wenn ihre Tätigkeit nicht auf BuT-bezogene Themen konzentriert ist und wenn sie nur für eine Schule zuständig sind. Dieser Zusammenhang zeigt sich bei der Auswertung der standardisierten Befragung der Lehrkräfte der für eine intensivere Analyse ausgewählten Schulen und Klassen an den acht Standorten. Diese wurden danach gefragt, mit wie vielen Kindern in ihrer aktuellen Klasse die BuT-Schulsozialarbeiter/innen bereits gearbeitet haben. Sie gaben an, dass in ihren aktuellen Klassen die BuT-Fachkräfte durchschnittlich mit knapp sechs Kindern gearbeitet hatten. Diese Werte streuen stark; sie liegen zwischen null und 21 Kindern, die Standardabweichung ist fast so groß wie der Durchschnittswert. Der Durchschnittswert ist deutlich höher, wenn die BuT-Fachkräfte für eine Schule zuständig sind, wenn sie einen Fokus auf allgemeine Schulsozialarbeit haben und wenn sie an Grundschulen eingesetzt werden.

Tabelle 4.9: Anzahl von Kindern pro Klasse mit Einsatz der BuT-Schulsozialarbeiter/innen

	Mittelwert	N	Standardabweichung	Median	Minimum	Maximum
Grundschule	8,18	45	5,224	7	0	21
Weiterführende Schule	3,6	58	4,484	2	0	16
Zuständig für eine Schule	6,58	45	5,719	5	0	21
Zuständig für mehrere Schulen	4,84	58	4,888	4	0	18
Fokus BuT-bezogene Tätigkeiten	3,17	23	3,499	2	0	10
Fokus allgemeine Schulsozialarbeit	6,82	39	4,946	6	0	18
Fokus auf in etwa gleiche Anteile BuT und allgemeine Schulsozialarbeit	5,8	41	6,088	4	0	21
Insgesamt	**5,6**	**103**	**5,311**	**4**	**0**	**21**

Quelle: Lehrkräftebefragung

Während von den BuT-Schulsozialarbeiter/innen Angaben zu ihrem gesamten Tätigkeitsspektrum vorliegen, nannten die Lehrkräfte der ausgewählten Klassen, in welcher Angelegenheit bzw. zu welchen Themen die BuT-Fachkräfte die Schüler/innen in ihren Klassen unterstützt hätten. Nur

wenige Befragte (4) gaben hier an, die Anlässe für die Unterstützung nicht zu kennen. Die Befunde bestätigen den Stellenwert von BuT-bezogenen Fragestellungen auch für die direkte Interaktion mit den Schüler/innen und ihren Eltern. Unterstützung bzgl. Bildungs- und Teilhabeleistungen war im Durchschnitt in mehr als der Hälfte der Beratungsfälle relevant (55,6 %). In etwa einem Drittel der Beratungsfälle ging es um schulische Probleme (30,6 %), in etwa einem Viertel um soziale Konflikte/Probleme und um Hilfebedarf und Sozialleistungen allgemein (26,4 und 22,4 %). Familiäre Konflikte waren demgegenüber nur in etwa jedem siebten Fall Thema (13,9 %).

Tabelle 4.10: Anlässe für die Unterstützung von Schüler/innen durch BuT-Schulsozialarbeiter/innen (Anteil an Fällen, in denen BuT-Schulsozialarbeiter/innen konkret Kinder aus der Klasse bzw. deren Eltern unterstützt haben)

	N		Mittelwert	Median	Standardabweichung
	Gültig	Fehlend			
Unterstützungsbedarf bzgl. Bildungs- und Teilhabeleistungen	78	37	55,6	55	39,835
Schulische Probleme	78	37	30,6	20	32,535
Soziale Konflikte/Probleme	78	37	26,4	9	33,419
Hilfebedarf/Sozialleistungen allgemein	78	37	22,4	0	32,632
Familiäre Konflikte	78	37	13,9	0	20,803
Das weiß ich nicht	4	111	77,5	100	45,000

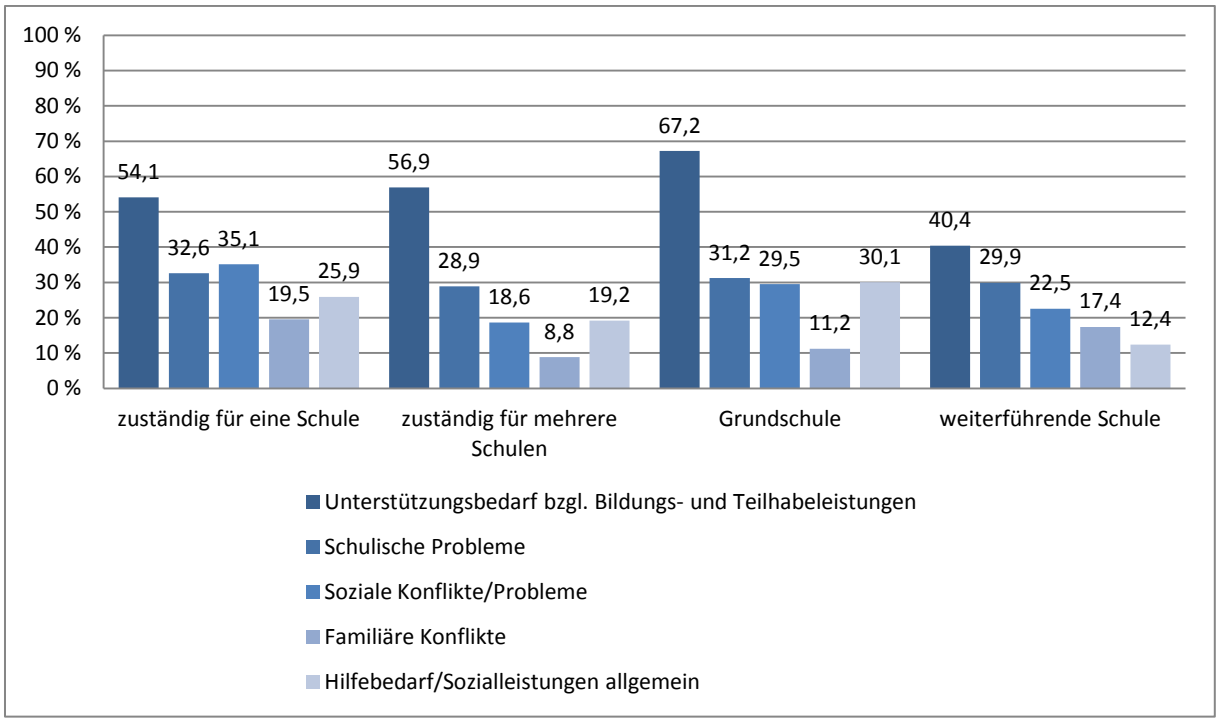
Quelle: Lehrkräftebefragung

Das Thema BuT-Leistungen bei den unterstützenden Aktivitäten für einzelne Schüler/innen beschrieben vor allem diejenigen Lehrkräfte als hoch relevant, an deren Schulen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen zu etwa gleichen Anteilen BuT und allgemeine Schulsozialarbeit abdecken (in 72,4 % der Fälle), gefolgt von den Lehrkräften, deren BuT-Fachkräfte einen BuT-Fokus aufweisen (47,1 % der Fälle). Erwartungsgemäß ist der Wert am niedrigsten bei den Lehrkräften, an deren Schulen BuT-Fachkräfte mit einem Fokus auf allgemeine Schulsozialarbeit arbeiten. Aber auch hier liegt er noch bei 40,3 %.

Ein deutlicher Schwerpunkt der Fachkräfte mit BuT-Fokus war aus Sicht der Lehrkräfte die Unterstützung bei schulischen Themen; dies kann damit zusammenhängen, dass BuT-Schulsozialarbeiter/innen häufig explizit für die Organisation von Lernförderung an ihren Schulen zuständig sind. BuT-Fachkräfte, die hauptsächlich für allgemeine Schulsozialarbeit eingesetzt wurden und solche, die in etwa gleiche Anteile BuT-Aufgaben und allgemeine Schulsozialarbeit haben, hatten aus Sicht der Lehrkräfte deutlich häufiger aufgrund von sozialen Problemen/Konflikten und familiären Konflikten mit den Schüler/innen zu tun als die Fachkräfte mit BuT-Fokus (siehe Abbildung 4.2:).

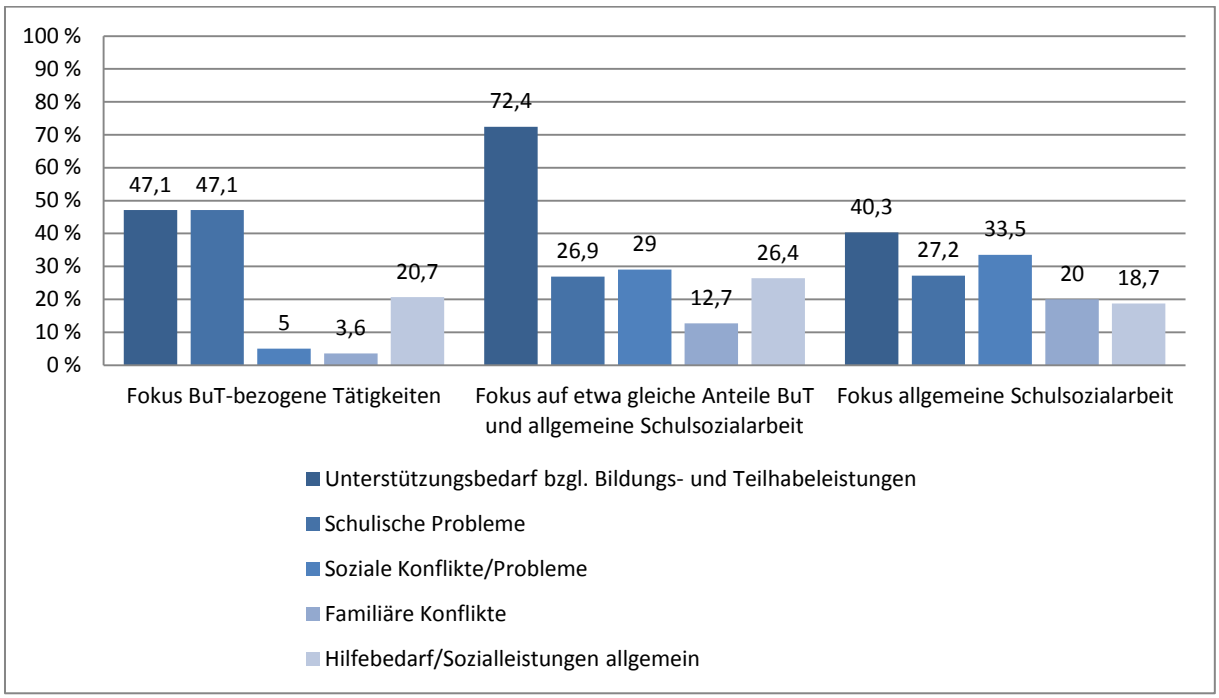
Ein Vergleich zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen zeigt, dass mit Ausnahme von familiären Konflikten alle Themen im Durchschnitt häufiger in den Beratungsfällen an den Grundschulen relevant waren als an weiterführenden Schulen. Diese Unterschiede sind bei der Unterstützung zu Bildungs- und Teilhabeleistungen sehr deutlich. Während dieses Thema in zwei Drittel der Beratungsfälle an Grundschulen angesprochen wird, geht es darum nur bei 40 % der Beratungsfälle an weiterführenden Schulen (siehe Abbildung 4.1:).

Abbildung 4.1: Anlässe für die Unterstützung von Schüler/innen durch BuT-Schulsozialarbeiter/innen (Anteil an Fällen mit BuT-Unterstützung) nach Anzahl und Form der Schulen, für die BuT-Schulsozialarbeiter/innen zuständig sind



Quelle: Lehrkräftebefragung

Abbildung 4.2: Anlässe für die Unterstützung von Schüler/innen durch BuT-Schulsozialarbeiter/innen (Anteil an Fällen mit BuT-Unterstützung) nach Aufgabenfokus der BuT-Schulsozialarbeit

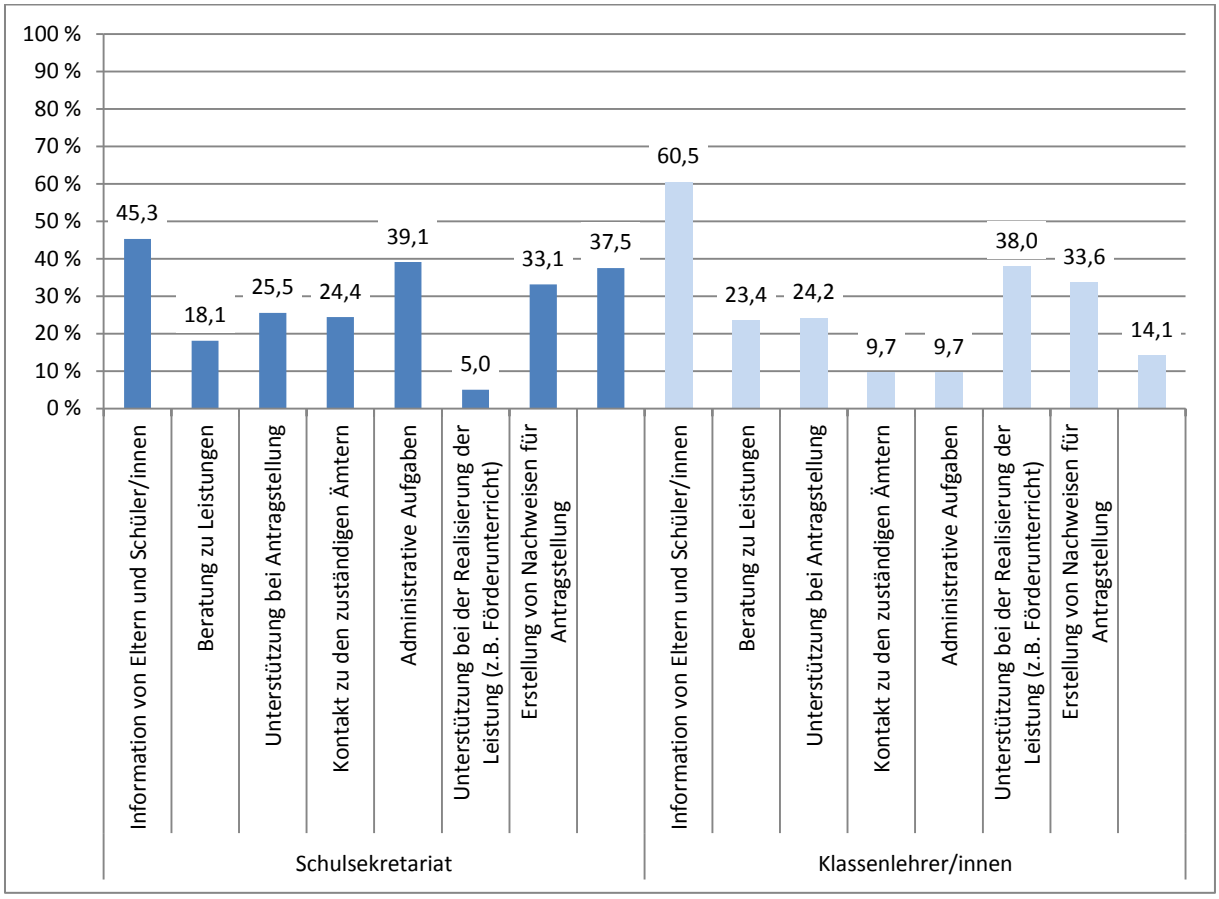


Quelle: Lehrkräftebefragung

Andere in BuT-bezogene Aufgaben involvierte Akteure und Akteurinnen

In der standardisierten Befragung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen wurde auch erfragt, ob weitere Akteurinnen und Akteure an den Schulen ebenfalls BuT-bezogene Aufgaben übernehmen. Es beeinflusst – wie in Kapitel 3 aufgezeigt wurde – unmittelbar das Tätigkeitsspektrum der BuT-Schulsozialarbeiter/innen, wenn an den Schulen auch andere Personen mit BuT-bezogenen Aufgaben betraut sind. Umgekehrt kann es auch auf die Initiative von BuT-Schulsozialarbeiter/innen zurückzuführen sein, dass auch weitere Akteurinnen und Akteure in BuT-bezogene Tätigkeiten eingebunden sind, insbesondere, wenn die BuT-Schulsozialarbeiter/innen nur begrenzte zeitliche Ressourcen an den einzelnen Schulen haben und damit nicht alle erforderlichen BuT-bezogenen Aufgaben ableisten können. Deshalb wurden die BuT-Schulsozialarbeiter/innen gefragt, welche Aufgaben das Schulsekretariat, die Klassenlehrer/innen, andere Lehrkräfte, andere Schulsozialarbeiter/innen und Sonstige übernehmen. Die Befunde zeigen, dass vor allem die Schulsekretariate und die Klassenlehrer/innen häufig BuT-bezogene Aufgaben übernehmen. Die Mehrzahl (60,5 %) der befragten Schulsozialarbeiter/innen berichtete, dass die Klassenlehrer/innen über BuT-Leistungen informieren. An den Schulen von knapp der Hälfte der BuT-Fachkräfte sind auch die Schulsekretariate mit Informations- (45,3 %) und administrativen Aufgaben (39,1 %) betraut. Alle anderen Personengruppen – so auch die in den Freitextantworten benannten Betreuer/innen des Ganztagsangebotes und die Schulleitungen – spielten im Vergleich hierzu eine untergeordnete Rolle.

Abbildung 4.3: Übernahme von BuT-bezogenen Aufgaben von Schulsekretariaten und Klassenlehrkräften (Angaben für ganz NRW)



Quelle: Fachkräftebefragung (N = 1.335)

Auch hier lassen sich größere Unterschiede zwischen den untersuchten Standorten feststellen. So gibt es einen Standort, an dem die BuT-Schulsozialarbeiter/innen angeben, dass die Schulsekretariate, die Klassenlehrer/innen und andere Schulsozialarbeiter/innen in großem Umfang BuT-bezogene Aufgaben übernehmen; dort gaben 80 % der befragten BuT-Schulsozialarbeiter/innen an, dass die Schulsekretariate administrative Aufgaben übernehmen und Nachweise erstellen und 60 % der BuT-Schulsozialarbeiter/innen zufolge unterstützten Klassenlehrer/innen die Eltern auch bei der Antragstellung. An diesem Standort wollten die Schulen bereits etablierte Lösungen zur BuT-Zuständigkeit nicht aufgrund einer befristeten Landesfinanzierung umstellen und haben stattdessen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen mit dem Schwerpunkt auf allgemeine Schulsozialarbeit eingesetzt. Dagegen sind es an anderen Standorten mal die Schulsekretariate, mal die Klassenlehrer/innen, die einzelne Aufgaben häufiger übernehmen, d.h. von mehr als 30 % der BuT-Fachkräfte genannt werden.

In der Befragung der Lehrkräfte wurden diese auch danach gefragt, wie – wenn es auch andere Schulsozialarbeiter/innen an ihrer Schule gab – sich deren Tätigkeiten von denen der BuT-Schulsozialarbeiter/innen unterschieden. Die Befunde bestätigen die oben beschriebene geringe Relevanz anderer Schulsozialarbeiter/innen für BuT-bezogene Aufgaben. Der Vergleich zwischen den Einsatzgebieten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen und denen der anderen Schulsozialarbeiter/innen zeigt, dass letztere deutlich seltener (nur bei einem Viertel der Beratungsfälle, 26,4 %) in den Klassen Unterstützung in Bezug auf Bildungs- und Teilhabeleistungen leisteten. Dagegen waren soziale Probleme und Konflikte in zwei Fünftel der Beratungsfälle (40,5 %) relevant, familiäre Konflikte und schulische Probleme in knapp einem Drittel bzw. einem guten Viertel (29,6 und 27,9 %) und allgemeiner Hilfebedarf/Sozialleistungen bei etwa einem Achtel der Fälle (13,6 %). Von den Lehrkräften, die angaben, dass es weitere Schulsozialarbeiter/innen an ihrer Schule gab, sagten gut zwei Drittel (67,9 %), dass eine dieser Fachkräfte speziell für alle Belange zu Bildungs- und Teilhabeleistungen zuständig ist. 16,7 % verneinten dies, 15,5 % wussten es nicht. Die BuT-Fachkräfte kümmerten sich nach Angaben der Lehrkräfte unabhängig von den möglichen Schwerpunkten der Tätigkeiten der BuT-Schulsozialarbeit an ihrer Schule deutlich häufiger um BuT-bezogene Aufgaben als die anderen Schulsozialarbeiter/innen.

Insgesamt lässt sich zudem sagen, dass in den Fällen, in denen die Schulsozialarbeit einen klaren BuT-Fokus aufweist, die anderen Akteure und Akteurinnen deutlich weniger Aufgaben übernehmen. Ein weiterer Unterschied zeigt sich beim Vergleich der Schulformen. Die BuT-Fachkräfte, die ausschließlich an weiterführenden Schulen eingesetzt sind, berichteten, dass die Klassenlehrer/innen deutlich häufiger BuT-bezogene Aufgaben übernehmen. Dies hat wahrscheinlich aber weniger mit dem Aufgabenzuschnitt der BuT-Schulsozialarbeiter/innen zu tun, sondern eher damit, dass an diesen Schulen Lernförderung eine größere Rolle spielt, für die der Bedarf von den Lehrkräften bestätigt werden muss. Die Klassenlehrer/innen kommen auch dann häufiger ins Spiel, wenn an Standorten die SGB II-Quote über 15 % liegt. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass den Lehrkräften der Förderbedarf präsenter ist, je mehr Schüler/innen davon betroffen sind.

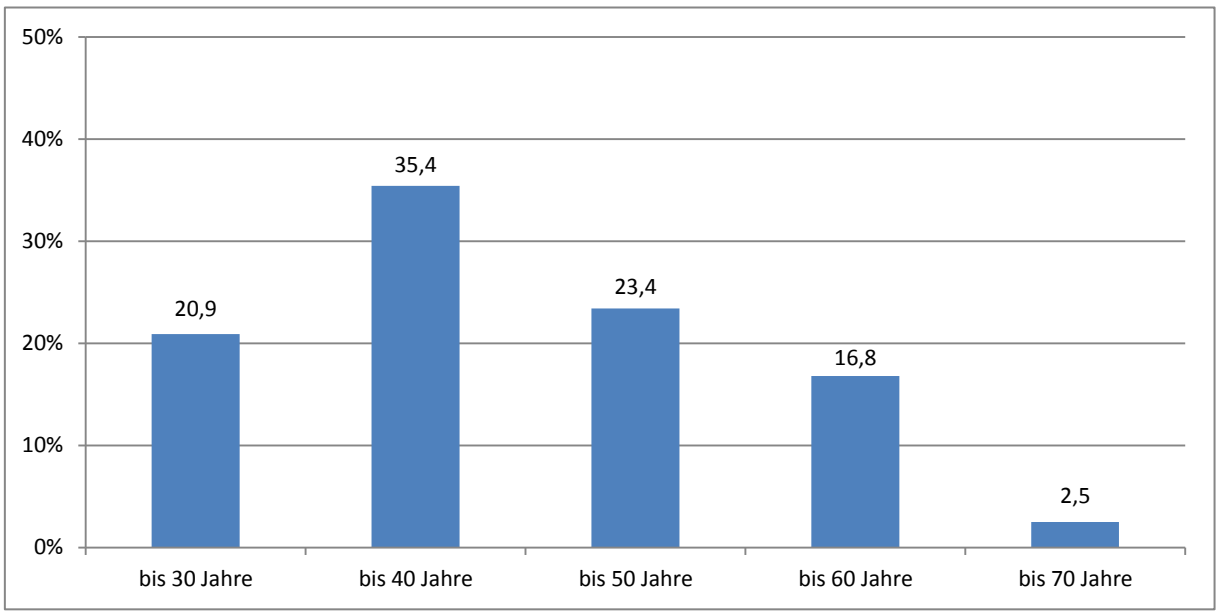
4.3.4. Wer sind die Fachkräfte

Zum Abschluss der Ausführungen zur Implementation des Programms soll nun noch ein Blick darauf geworfen werden, wer eigentlich die BuT-Schulsozialarbeiter/innen sind, die über das Programm finanziert werden. Wie oben ausgeführt, sind es mehr als 1.700 Personen, die als BuT-Schulsozial-

arbeiter/innen arbeiten. Wer aber verbirgt sich dahinter? Sind es Personen, die schon lange Erfahrungen im Bereich Sozialarbeit haben, sind es Quereinsteiger/innen, junge oder schon ältere Fachkräfte? Die Grundlage der Darstellung ist die standardisierte Befragung der Fachkräfte.

Das Geschlechterverhältnis der Befragten ist sehr ungleich verteilt. Mit 80,6 % sind deutlich mehr Frauen vertreten als Männer (19,4 %). Die Altersspanne der Fachkräfte liegt zwischen 22 und 65 Jahren mit einer breiten Streuung. Der Median liegt bei 38 Jahren, der Mittelwert bei 40 Jahren. Die größte Gruppe der Befragten (35,4 %) ist zwischen 30 und 40 Jahren alt.

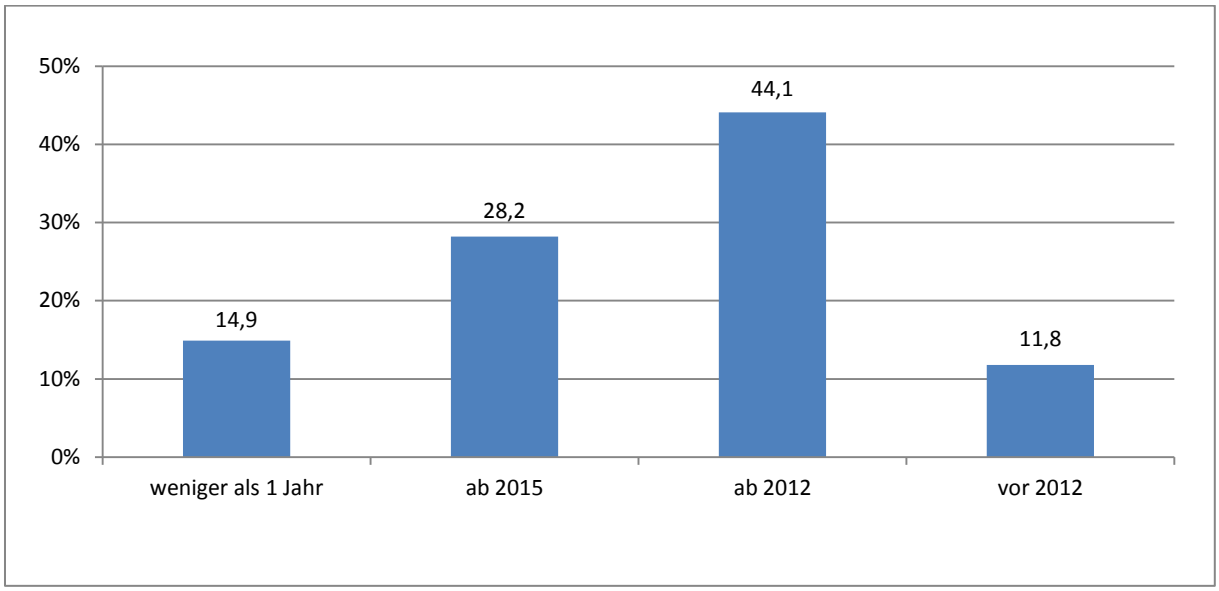
Abbildung 4.4: Alter der Bildungs- und Teilhabeberater/innen gebündelt nach 10-Jahres-Schritten



Quelle: Fachkräftebefragung (N=1321)

Die Förderung durch das Landesprogramm begann im Jahr 2015. Die Verweildauer in der konkreten durch das Landesprogramm geförderten Beschäftigung kann nicht früher als mit der Einführung der Bildungs- und Teilhabeleistungen im Jahr 2011 begonnen haben. Manche der Fachkräfte können aber schon länger bei demselben Anstellungsträger beschäftigt sein und dort auch davor Sozialarbeit an Schulen geleistet haben. Deshalb gab es auf die Frage nach der Dauer der aktuellen Beschäftigung durchaus deutlich längere Angaben als sechs Jahre. Im Durchschnitt (Mittelwert) sind die befragten Personen seit 2013 in ihrer derzeitigen Tätigkeit beschäftigt. Die Verweildauer in der aktuellen Tätigkeit weist jedoch eine große Spannbreite auf. Als Maximum wurde eine Beschäftigung seit 38 Jahren angegeben, zugleich sind manche Befragte zum Zeitpunkt der Befragung erst seit einigen Monaten mit ihren derzeitigen Tätigkeiten betraut. Diese sind in Abbildung 4.5: mit weniger als einem Jahr Beschäftigungsdauer angegeben, d.h. sie habe ihre Tätigkeit irgendwann nach dem 1.2.2016 begonnen. Als zweite Kategorie (Beschäftigung ab 2015) sind diejenigen angegeben, die mit Beginn des Förderprogramms angestellt wurden, als dritte Kategorie sind Fachkräfte ausgewiesen, die seit 2012, d.h. schon länger vor Einführung des Programms aber nach Einführung der Bildungs- und Teilhabeleistungen in der aktuellen Tätigkeit beschäftigt sind. Die letzte Kategorie erfasst Fachkräfte, die noch länger ihre aktuelle Tätigkeit ausüben. Fast die Hälfte der Befragten (44,1 %) ist bereits seit 2012 mit ihrer aktuellen Tätigkeit beschäftigt.

Abbildung 4.5: Beschäftigungsdauer in der aktuellen Tätigkeit gebündelt nach Zeiträumen



Quelle: Fachkräftebefragung (N=1335)

Die deutliche Mehrheit der befragten Fachkräfte (85 %) hat eine Ausbildung oder ein Studium als Sozialpädagoge/Sozialpädagogin oder Sozialarbeiter/in absolviert, etwa zehn Prozent hatten ein sozialwissenschaftliches Studium absolviert. Eher selten entfallen Nennungen auf andere pädagogische Ausbildungswege wie bspw. Erzieher/in oder Heilpädagoge und Heilpädagogin.

Der wöchentliche Stundenumfang, der den Befragten für ihre Arbeit als BuT-Schulsozialarbeiter/innen zur Verfügung steht, variiert zwischen zwei und 40 Stunden pro Woche. In ganz Nordrhein-Westfalen liegt der Median bei 35 Stunden pro Woche, d.h. die Hälfte der Befragten arbeitet 35 oder mehr Stunden pro Woche als BuT-Schulsozialarbeiter/in. Der Mittelwert liegt bei 29,7 Stunden, die Standardabweichung bei 10,2, was vor allem an starken Abweichungen nach unten liegt. In den genauer analysierten Standorten liegt der Median bei sieben von acht Standorten ähnlich hoch, d.h. zwischen 35 und 39 Stunden pro Woche. Lediglich ein Standort liegt mit einem Median von 16 Stunden pro Woche deutlich darunter. Hier wurde bei der Planung des Einsatzes der BuT-Schulsozialarbeiter/innen Wert darauf gelegt, alle Schulen zu versorgen. Gleichzeitig sollten die Aufgaben auf möglichst viele verschiedene Schultern verteilt werden, so dass die Stundenanteile bei insgesamt begrenzten Ressourcen deutlich geringer als an anderen Standorten ausfielen.

4.3.5. Zwischenfazit

Die Kommunen in Nordrhein-Westfalen mussten bei der Umsetzung des Programms „Soziale Arbeit an Schulen“ wichtige Grundsatzentscheidungen treffen. Diese betrafen die Auswahl der Schulen, die durch BuT-Schulsozialarbeiter/innen versorgt werden sollen, die Anstellung der BuT-Fachkräfte bei der Kommune oder bei freien Trägern und die Koordination der Arbeit in den kreisfreien Städten und Kreisen.

Bei der Auswahl der Schulen hatten die Kommunen zunächst für sich zu entscheiden, ob sie möglichst viele Schulen in die Umsetzung einbeziehen oder Schwerpunkte durch die Auswahl bestimmter Schulen setzen wollten. Daneben ging es um die Frage, welche Schulformen prioritär berücksichtigt werden sollten. Im Hinblick auf die Auswahl der Schulen spielte eine doppelte Bedarfsorientierung

eine Rolle; so waren wesentliche Auswahlkriterien das (Nicht-)Vorhandensein weiterer Schulsozialarbeiter/innen sowie der Bedarf der Schüler/innen an BuT-Leistungen, d.h. sozialstrukturelle Merkmale. Daneben entschieden sich die Kommunen zwischen einer möglichst flächendeckenden Absicherung mit BuT-Schulsozialarbeit und einer Konzentration auf Schulen mit besonderen Bedarfslagen. Die Entscheidung zwischen Grund- und weiterführenden Schulen erfolgte aufgrund der Erwägung, dass Eltern an ersteren leichter zugänglich sind und eine frühe Information und Nutzung von BuT-Leistungen zu einer weiteren Nutzung in weiterführenden Schulen führt.

In der Regel ergaben sich aus diesen Grundsatzentscheidungen zwei wichtige Umsetzungsformen, die für die weitere Auswertung von Relevanz sind und als Auswertungsvariablen für die Befragung der Fachkräfte, der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte verwendet wurden:

- Zuständigkeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen für eine oder für mehrere Schulen und
- Zuständigkeit für Grund- oder weiterführende Schulen

Insbesondere in den Kreisen finden sich teils uneinheitliche Umsetzungsarten. Die Anstellung bei freien Trägern findet sich sowohl in kreisfreien Städten als auch in Kreisen, die hier getroffenen Entscheidungen hängen viel mit den lokalen Erfahrungen und Traditionen in der Kooperation mit freien Trägern in Bezug auf Schulsozialarbeit zusammen. Aber auch hier gibt es Mischformen, an manchen Standorten sind einige der BuT-Schulsozialarbeit/innen bei den Kommunen angestellt, andere bei freien Trägern. Dies wirkt sich auf die Gesamtkoordination aus. Diese ist einfacher in die Praxis umzusetzen, wenn ein einheitliches Modell gewählt wird. Je besser die fachliche Steuerung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen organisiert ist, desto bessere Grundlagen für eine einheitliche Umsetzung des Landesprogramms stehen zur Verfügung.

Spätestens nach Überwinden von ersten Widerständen aus den Schulen hinsichtlich der Akzeptanz der BuT-Schulsozialarbeiter/innen wird flächendeckend von inzwischen fest etablierten Aufgaben der BuT-Fachkräfte gesprochen. Das Aufgabenspektrum der BuT-Schulsozialarbeiter/innen differiert jedoch erheblich. Je nach Grundsatzentscheidungen der Kommunen (Zuständigkeit für eine oder mehrere Schulen, Einsatz an Grund oder weiterführenden Schule, Einsatz zusätzlich zu anderen Schulsozialarbeiter/innen oder an Schulen, an denen es keine weitere Schulsozialarbeit gibt) ergeben sich schon grundsätzlich andere Aufgabenbereiche. Ein zentraler Unterschied in der Umsetzung liegt beim Schwerpunkt der Tätigkeiten. Während die Mehrheit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen den weitaus größten Teil Ihrer Arbeitszeit eher auf der allgemeinen Schulsozialarbeit zuzuordnende Tätigkeiten legt, gibt es andere, die ihren Schwerpunkt eindeutig bei BuT-bezogenen Tätigkeiten haben. An den acht genauer analysierten Standorten richten die Fachkräfte an zwei Standorten den überwiegenden Fokus auf BuT-bezogene Aufgaben, an drei weiteren den Fokus auf allgemeine Sozialarbeit und an drei Standorten lagen etwa gleiche Anteile von BuT-Aufgaben und Aufgaben allgemeiner Schulsozialarbeit vor. Die Fachkräfte mit einem Schwerpunkt auf BuT-bezogenen Tätigkeiten sind neben der verstärkten Information und Beratung zu BuT deutlich stärker mit schulischen Problemen und dem Kontakt ins Hilfesystem befasst, Fachkräfte mit einem Fokus auf allgemeinere Schulsozialarbeit kümmern sich deutlich häufiger um soziale Konflikte und private Probleme der Kinder und Jugendlichen.

Diese unterschiedlichen Umsetzungsarten weisen einen starken Zusammenhang mit der Entscheidung zwischen der Zuständigkeit für eine oder mehrere Schule auf. Wer nur für eine Schule zuständig ist, hat mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Schwerpunkt auf Tätigkeiten allgemeiner Schulsozial-

arbeit als diejenigen, die für mehrere Schulen zuständig sind. Die Entscheidung für Grund- oder weiterführenden Schulen als Einsatzorten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen ist hingegen weniger relevant.

Unabhängig vom Schwerpunkt der Aufgaben gibt es überall auch andere schulische Akteure und Akteurinnen, die mit der Information, Organisation und Durchführung von BuT-Leistungen befasst sind. Zum größten Teil sind dies die Schulsekretariate und die Klassenlehrer/innen. Insbesondere über letztere erfahren die BuT-Schulsozialarbeiter/innen auch vom Bedarf.

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass alle BuT-Schulsozialarbeiter/innen fachlich für die Arbeit qualifiziert sind. Die große Mehrheit der Fachkräfte ist weiblich.

Die Mehrheit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen ist nicht erst seit dem Beginn des Landesprogramms mit der aktuellen Tätigkeit betraut, sondern hat schon vorher diese Art der Arbeit ausgeführt. Die Hälfte der Fachkräfte arbeitet mindestens 35 Wochenarbeitsstunden. Es gibt aber einige Fachkräfte mit einem deutlich niedrigeren Stellenkontingent.

5. Wirkungen des Programms „Soziale Arbeit an Schulen“

Im folgenden Kapitel werden die Wirkungen des Programms „Soziale Arbeit an Schulen“ beschrieben. Wie bereits dargestellt, können keine statistischen Aussagen zu kausalen Zusammenhängen zwischen Informationsaktivitäten und dem Kenntnisstand gemacht werden, da aufgrund der Art der Umsetzung des Programms und der Laufzeit der Evaluation die Umsetzung eines klassischen Kontrollgruppendesigns mit mehreren Messzeitpunkten nicht möglich war. Dennoch liefert die Befragung vielfältige Befunde dazu, wie die Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen an den Schulen im Hinblick auf BuT-Leistungen wirkt. Der multimethodale und multiperspektivische Ansatz der vorliegenden Untersuchung erwies sich als ertragreich im Hinblick auf die Analyse der Wirkungen.

Für eine Analyse der Wirkungen des Programms sind ganz unterschiedliche Wirkungsebenen relevant. Zunächst geht es um die Wirkung der Tätigkeit der BuT-Fachkräfte auf den Kenntnisstand der relevanten Akteure und Akteurinnen. Hier interessiert vor allem der Einfluss auf die Eltern, denn diese sind als potenzielle Antragstellerinnen die Hauptzielgruppe von Hinwirkungsaktivitäten. Die Auswertung der Informationsquellen der Eltern gibt Hinweise darauf, ob BuT-Schulsozialarbeiter/innen oder andere schulische Mitwirkende relevanten Einfluss auf den Kenntnisstand der Eltern nehmen. Daneben interessiert, inwieweit es BuT-Schulsozialarbeiter/innen gelingt, auch Lehrkräfte und ältere Schüler/innen als Multiplikator/inn/en zu gewinnen. Weiter ist von zentralem Interesse, wie der Einfluss der BuT-Fachkräfte auf die tatsächliche Antragstellung und Nutzung der BuT-Leistungen einzuschätzen ist. In diesem Zusammenhang ist auch relevant, in welchem Umfang die einen Leistungsanspruch begründenden Aktivitäten von den Kindern überhaupt durchgeführt bzw. ausgeübt werden und welche Gründe für die Eltern bestehen, BuT-Leistungen nicht zu beantragen.

Eine Reihe von Bedingungen muss erfüllt sein, damit die Information, Beratung und Unterstützung der Eltern zu BuT-Leistungen überhaupt die angestrebten Wirkungen entfalten kann. Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen müssen sicherstellen, dass sie Zugang zu den Eltern bekommen. Hier spielt eine Rolle, ob und wie es gelingt, den Kontakt zu Eltern und Schüler/innen zu etablieren und positive Kontakterfahrungen zu ermöglichen, ob ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden kann, und wie die Zugänglichkeit von Schulsozialarbeiter/innen insgesamt erlebt wird. Im Kapitel 5.3 wird untersucht, inwieweit es den BuT-Fachkräften gelingt, diese Wirkungsbedingungen zu entfalten.

Während in den standardisierten Befragungen die Aspekte Information und Kenntnisnahme, Teilnahme an Angeboten und Antragstellung der BuT-Leistungen isoliert abgefragt wurden, bot sich im Rahmen der qualitativen Befragungen die Möglichkeit einer integrierten Perspektive auf diese Aspekte. Dabei wurde deutlich, dass diese Vorgänge in der Beratungspraxis nicht getrennt, sondern häufig zusammen relevant werden. Information und Unterstützung zu BuT-Leistungen ist in diesem Sinne ein komplexer Prozess, in dem die verschiedenen Schritte ineinandergreifen und sich wechselseitig bedingen, und auch nur so die angestrebten Wirkungen auslösen. Bedarfsfeststellung, Information der Eltern, Motivation und Unterstützung der Eltern zur Antragstellung und Vermittlung von Angeboten geschieht in der Praxis vielfach in einem Zuge. Dies wird ausführlich in Kapitel 5.2.5 beschrieben.

Darüber hinaus sind die BuT-Schulsozialarbeiter/innen auch auf anderen Ebenen tätig und können dort Wirkungen erzielen. Sie wirken auf die Angebotsseite, indem sie zum Teil direkt die Organisation der Lernförderung an Schulen übernehmen oder soziokulturelle Teilhabeangebote an den Schulen organisieren, und sie wirken auf die Leistungssysteme, indem sie im Austausch mit Leistungsstellen

stehen und dort Anregungen für Veränderungen geben. Zudem vermitteln sie im Prozess der Antragstellung zwischen den Leistungsstellen und Leistungsberechtigten und nehmen daher eine wichtige Funktion zwischen den Systemen ein. Diese Wirkungen werden in den Kapiteln 5.4 und 5.5 dargestellt.

Die Themen rund um die Wirkungen der BuT-Schulsozialarbeit werden aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, indem alle standardisierten und qualitativen Befragungen hier berücksichtigt werden und in die Auswertung einfließen. Dabei schätzen vielfach mehrere Akteursgruppen dieselben Sachverhalte ein. Es ist daher grundsätzlich sinnvoll, in den folgenden Kapiteln die Ergebnisse aller Befragungen miteinander zu verknüpfen und – wo dies möglich ist – integriert zu behandeln. Sofern es aber inhaltlich plausibler und aus Gründen einer übersichtlichen Darstellung erforderlich ist, werden die Befunde aus den einzelnen Erhebungen in eigenen Unterkapiteln wiedergegeben.

5.1. Wie informiert sind die verschiedenen Akteursgruppen?

Für eine Inanspruchnahme von BuT-Leistungen ist wesentliche Grundvoraussetzung die Kenntnis der Leistungen. Darüber hinaus ist auch das Wissen relevant, ob ein grundsätzlicher Anspruch auf die Leistungen vorliegt und wie ein Anspruch realisiert werden kann, d.h. welche Leistungsstellen zuständig sind und wie Leistungen beantragt werden können. Vielfältige Aktivitäten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen zielen darauf, den Kenntnisstand der Eltern über BuT-Leistungen zu verbessern. Weitere Aktivitäten von BuT-Fachkräften sollen dazu beitragen, vor allem Lehrkräfte, aber auch andere Multiplikator/inn/en an Schulen zu informieren, damit diese wiederum Informationen gezielt an Eltern weitergeben können. Da ältere Schüler/innen auch selbst Leistungen beantragen können und zudem auf den Informationsstand der Eltern und die Antragstellung einwirken können, können auch sie als potenziell relevante Zielgruppe von Informationsaktivitäten gelten.

Im folgenden Kapitel werden Antworten auf die Frage gegeben, ob es durch BuT-Schulsozialarbeit gelungen ist, den Wissensstand von Eltern, Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern zu verbessern. Dazu werden verschiedene Befunde herangezogen. Zum einen wird der Kenntnisstand der Lehrkräfte, Eltern und Schüler/innen zu den BuT-Leistungen, zum eigenen Anspruch und zu Möglichkeiten, diesen zu realisieren, beleuchtet. Weiter wird dargestellt, welche Informationsquellen die Befragten nennen, wobei besonders interessiert, welche Relevanz hier schulischen Akteuren und Akteurinnen und insbesondere den BuT-Schulsozialarbeiter/innen zugeschrieben wird.

5.1.1. Kenntnisstand der Eltern, Informationswege, Einflussfaktoren

Zum Kenntnisstand der Eltern liegen deren Selbsteinschätzungen vor sowie die Wahrnehmungen aus Sicht der Klassenlehrkräfte und der BuT-Schulsozialarbeiter/innen.

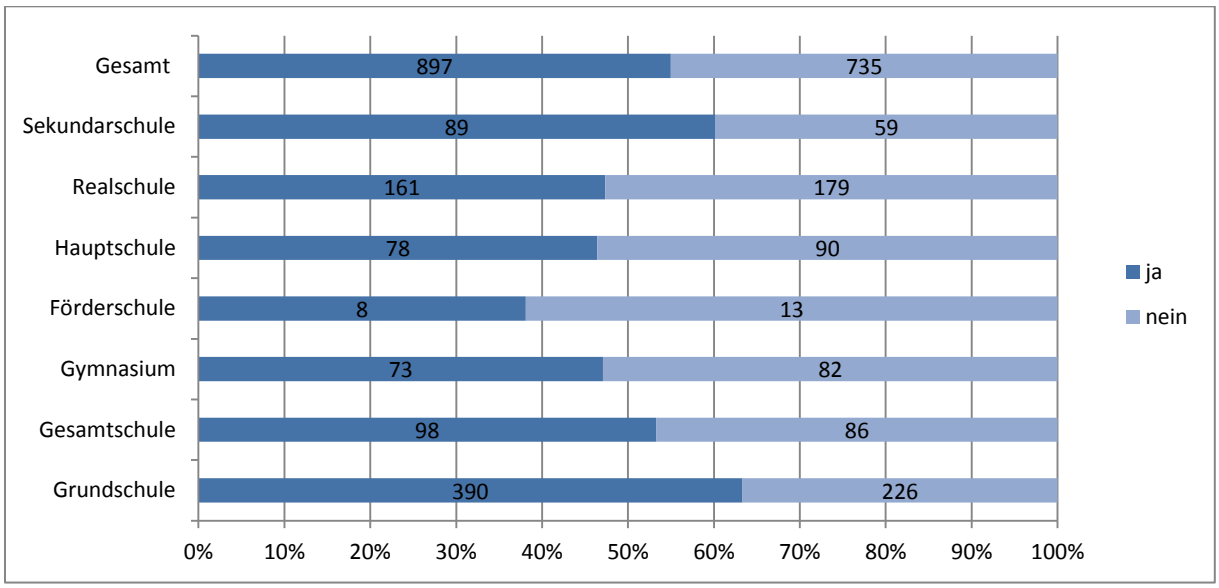
Kenntnisstand aus Sicht der Eltern

In der Befragung der Eltern an den acht Standorten wurden die Eltern zunächst gebeten, anzugeben, ob sie schon einmal von den Bildungs- und Teilhabeleistungen gehört haben. Im nächsten Schritt wurden sie danach gefragt, woher sie diese Information haben. Dabei wurden bei Kenntnisnahme über die Schule detaillierter nach möglichen schulischen Informant/innen und Informationswegen gefragt. Die Eltern wurden auch um Auskunft gebeten, wie gut sie sich informiert fühlen und ob sie

von einem BuT-Leistungsanspruch für ihr Kind wissen. Auch die weiteren Fragen an die Eltern enthielten einzelne Items, mit denen ihr Wissensstand über die Fördermöglichkeiten bei einzelnen BuT-Leistungen erhoben wurde.

Die an der Elternbefragung teilnehmenden Eltern waren zu über der Hälfte (55 %) über die Bildungs- und Teilhabeleistungen informiert (hier wurde nicht nach Leistungsarten unterschieden). Nach Schulformen differenziert, zeigten sich vor allem deutlich höhere Anteile von informierten Eltern bei den Grundschulen. Zwei Drittel der Grundschuleltern berichteten, BuT-Leistungen zu kennen, wobei der Anteil der informierten Eltern an allen Eltern von Dritt- zu Viertklässlerinnen und -klässlern noch um etwa 5 Prozentpunkte zunahm. Der Anstieg von den Dritt- zu Viertklässlern kann mit den in der vierten Klasse verstärkt durchgeführten Klassenfahrten und damit einem erhöhten Förderbedarf zusammenhängen. Bei allen weiterführenden Schulen waren die Anteile der informierten Eltern geringer, dabei gab es keine Unterschiede zwischen den Eltern von Kindern aus siebten und achten Klassen. Die Anteile der informierten Eltern lagen bei Gesamtschulen, Gymnasien, Haupt- und Realschulen in ähnlicher Größenordnung bei etwas über bzw. unter 50 %. Einen etwas schlechteren Informationsstand weisen die Eltern der Förderschülerinnen und -schüler auf, einen etwas besseren die Eltern an Sekundarschulen, allerdings schränken bei beiden Schulformen eher geringe Fallzahlen die Aussagefähigkeit ein (siehe auch Tabelle 7.7 im Anhang).

Abbildung 5.1: Kenntnis Bildungs- und Teilhabeleistungen der befragten Eltern nach Schulform



Quelle: Elternbefragung

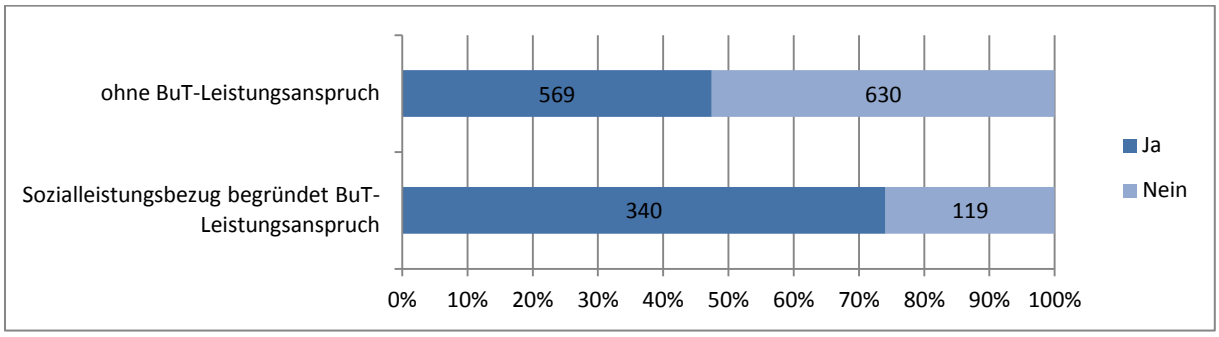
Der Unterschied im Kenntnisstand zwischen Eltern an Grund- und weiterführenden Schulen ist erklärungsbedürftig. Verschiedene Interpretationen sind hier denkbar. Zunächst war an den Standorten, an denen ausschließlich Grundschulen befragt wurden, häufiger eine BuT-Schulsozialarbeiter/in nur für eine Schule zuständig. An diesen Schulen kann daher die Information über BuT-Leistungen gründlicher erfolgen. Zugleich – darauf wiesen die Fachkräfte in den Gruppendiskussionen hin – sind Eltern von Grundschulkindern leichter zu erreichen, da die Bindung an die Schule größer ist und häufiger direkte Kontakte mit schulischen Akteuren und Akteurinnen stattfinden. Daher können Informationsaktivitäten dort möglicherweise eine größere Wirkung entfalten.

Der Anteil der Eltern, die die Bildungs- und Teilhabeleistungen kannten, lag bei den Befragten mit Migrationshintergrund mit 49,0 % etwa 10 Prozentpunkte niedriger als bei den befragten Eltern ohne Migrationshintergrund (59,1 %). Ähnliche Differenzen zeigen sich im Vergleich der Haushalte, die zuhause vorwiegend Deutsch sprechen (57,6 %) mit denen, die vorwiegend eine andere Sprache sprechen (49,4 %) bzw. Deutsch und eine andere Sprache in gleichem Umfang sprechen (50,5 %). Auffälliger ist der Befund, dass der Anteil der informierten Eltern in Haushalten ohne Schulabschluss mit knapp zwei Dritteln (64,9 %) im Vergleich zu allen anderen Eltern am höchsten ist. Auch bei den Berufsabschlüssen sind die Anteile der Informierten in den Haushalten ohne Berufsabschluss im Vergleich zu den anderen Personengruppen mit zwei Dritteln am höchsten (66,8 %). Einen guten Kenntnisstand weisen auch Eltern mit (Fach)-Hochschulabschluss auf (59,5 %), einen geringeren Eltern mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung (51,8 %).

Ein deutlicher Unterschied zeigt sich im Vergleich von Haushalten, die eine einen BuT-Leistungsanspruch begründende Sozialleistung beziehen und solchen, die dies nicht tun. Während knapp drei Viertel der Befragten aus Haushalten mit (theoretischem) BuT-Leistungsanspruch die BuT-Leistungen kannten, waren diese nur knapp der Hälfte der Befragten ohne Leistungsanspruch bekannt (siehe auch Tabelle 7.8 im Anhang). Im Vergleich zu Befunden anderer Untersuchungen ist auch dieser Wert gering. Der PASS-Befragung zufolge lag ein Jahr nach Einführung der BuT-Leistungen der Anteil derer, die die Leistungen kannten, an den grundsätzlich Leistungsberechtigten bei 74 % und stieg im Folgejahr auf 84 % (Bartelheimer et al. 2015, S. 198ff.).[26] Auch in der repräsentativen Erhebung des ISG von Anfang 2012 gaben bereits 71 % der leistungsberechtigten Familien an, von den Leistungen gehört zu haben (Apel/Engels 2012, S. 15). Zu ebenfalls höheren Werten kommt die Akzeptanzstudie für die Stadt Nürnberg; hier stimmten 81 % der befragten leistungsberechtigten Eltern zu, dass sie die Bildungs- und Teilhabeleistungen (konkret bezogen auf die Umsetzung in Nürnberg) kannten (Stadt Nürnberg 2016, S. 62). Ob dieser vergleichsweise niedrige Kenntnisstand damit zu tun hat, dass die Leistungen tatsächlich unbekannt sind oder nur unter dem Namen nicht bekannt sind, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben. Es wird deshalb im Kapitel zur Nutzung der BuT-Leistungen darauf geachtet werden müssen, ob sich die niedrigere Kenntnis als in anderen Studien auch in einer geringeren Nutzung niederschlägt.

[26] Die Zuwächse des Kenntnisstandes im Längsschnitt sind insofern als Vergleichswerte nicht verwendbar, als Befragungseffekte nicht auszuschließen sind. D.h. die Befragten hatten ja bereits bei der vorherigen Befragung Informationen über BuT-Leistungen erhalten. Im Hinblick auf verschiedene Merkmale selektive Teilgruppen – es handelte sich um Haushalte, die erstmals SGB-II-Leistungen bezogen haben - die aus Neuzugängen gebildet wurden, weisen dagegen niedrigere Werte auf. Der Anteil der Leistungsberechtigten, die BuT-Leistungen kannten, lag für diese Gruppe ein Jahr nach Einführung bei 61 Prozent und stieg auf 64 Prozent zwei Jahre nach Einführung der BuT-Leistungen an.

Abbildung 5.2: Kenntnisstand des Bildungs- und Teilhabepakets nach BuT-Leistungsanspruch aufgrund von Sozialleistungsbezug im Haushalt



Quelle: Elternbefragung (N=1.685)

In der vorliegenden Untersuchung interessiert besonders, wie sich die 119 Personen – dies entspricht 6,8 % aller Befragten – zusammensetzen, die einerseits einen BuT-Leistungsanspruch haben, zugleich aber angeben, die BuT-Leistungen nicht zu kennen. Knapp 70 % dieser Personen haben einen Migrationshintergrund (69,8 %), zugleich ist hier der Anteil derjenigen, die keinen Schul- bzw. Berufsabschluss erworben bzw. ihren Berufs- oder Schulabschluss im Ausland erworben haben, deutlich größer als in der Grundgesamtheit. Weitere deutliche Abweichungen zeigen sich bei einer Aufschlüsselung nach Familienform der Haushalte. Der Kenntnisstand der Befragten aus Haushalten von Alleinerziehenden ist erheblich besser – zwei Drittel der alleinerziehenden Müttern (69,5 %) und fast 60 % der alleinerziehenden Väter (58,6 %) kannten die Bildungs- und Teilhabeleistungen – als der Kenntnisstand in Paarhaushalten (51,9 %).

Diese Befunde zeigen einerseits, dass der Kenntnisstand von Personen aus Haushalten mit erhöhtem Armutsrisiko aufgrund des Familienstandes (Alleinerziehende) und geringem Bildungsniveau (kein Schul- und Berufsabschluss) sowie bei Sozialleistungsbezug deutlich überdurchschnittlich ist.[27]

Zusammenhänge zur Inanspruchnahme der Leistungen sind plausibel und Zusammenhänge zu gezielt auf Personen mit Armutsrisiken abzielende Hinwirkungsmaßnahmen sind denkbar. Entgegen diesem Trend zeigt sich ein im Vergleich geringer Kenntnisstand von Befragten aus Haushalten, in denen ein Elternteil einen Migrationshintergrund besitzt, aus Haushalten, in denen zuhause überwiegend eine andere oder neben Deutsch auch eine andere Sprache gesprochen wird und aus Haushalten, in denen der höchste Berufs- wie Schulabschluss im Ausland erworben wurde. Auch diese Merkmale sind mit erhöhten Armuts- und Exklusionsrisiken verbunden (Armutsbericht 2017, S. 551ff., Statistisches Bundesamt 2017, S. 328), die öfters zu Sozialleistungsbezug sowie BuT-Leistungsberechtigung führen können, offenkundig aber nicht zu einem besseren Kenntnisstand. Es gibt also unter den Haushalten mit erhöhtem Armutsrisiko, Untergruppen, die besonders schwer erreichbar sind bzw. besondere Schwierigkeiten haben, Informationen zu verstehen und zu verarbeiten. Die Ergebnisse der PASS-Befragung bestätigen diese Befunde (Bartelheimer et.al 2016, S.55).

Die Eltern wurden auch gebeten, ihren eigenen Kenntnisstand zu bewerten. Diese Frage wurde von 43,1 % der teilnehmenden Eltern nicht beantwortet. Entsprechend sind die Befunde vorsichtig zu

[27] Die PASS-Befragung von Personen mit Sozialleistungsbezug (prinzipielle BuT-Leistungsberechtigung) kommt zu ähnlichen Befunden, auch hier ist der Kenntnisstand in Alleinerziehendenhaushalten und bei Personen mit niedrigem Bildungsniveau überdurchschnittlich hoch (Bartelheimer et.al. 2016, S. 55).

interpretieren. Etwa 60 % der befragten Eltern, die diesbezüglich Aussagen machten, bewerteten ihren Informationsstand als „gut“ bzw. „eher gut“. Etwa jede/r zehnte Befragte gab an, die Angebote und Fördermöglichkeiten der Bildungs- und Teilhabeleistungen „überhaupt nicht“ zu kennen und über ein Viertel schätzten ihren eigenen Kenntnisstand als „nicht so gut“ ein. Verglichen damit lag der Anteil der Leistungsberechtigten Eltern, die sich sehr gut oder eher gut informiert fühlten, in der Nürnberger Akzeptanzstudie höher als in der vorliegenden Untersuchung, nämlich bei 77 % (Stadt Nürnberg 2016, S. 66).

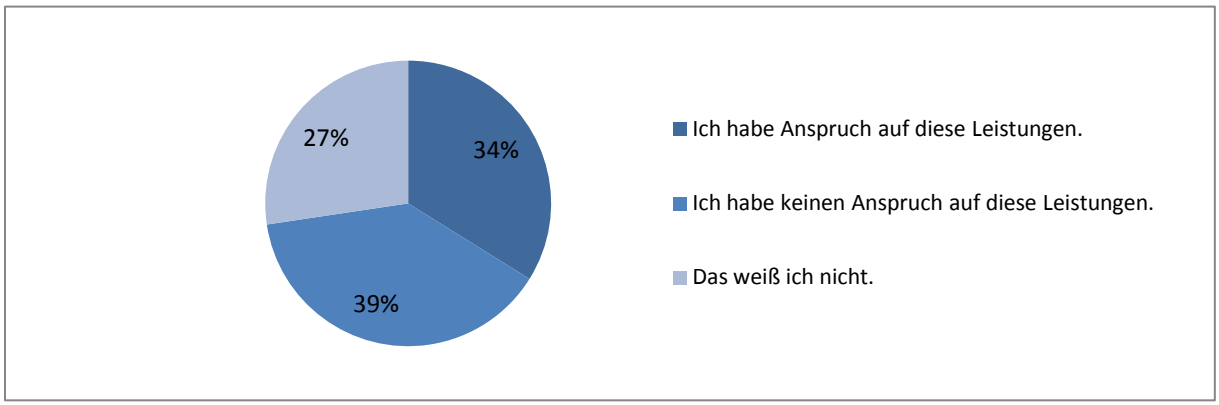
In der vorliegenden Untersuchung kristallisierten sich ebenso Unterschiede zwischen Grund- und weiterführenden Schulen sowie zwischen den verschiedenen weiterführenden Schulen heraus. Die Eltern der in die Untersuchung einbezogenen Grundschülerinnen und -schüler fühlten sich etwas besser informiert als die der Schülerinnen und Schüler von weiterführenden Schulen (siehe Tabelle 7.7 im Anhang).

Ein Vergleich der Bewertung des Informationsstandes zwischen den weiterführenden Schulen ergibt, dass Eltern von Kindern aus Schulformen mit einem vermutet höheren Anteil an leistungsberechtigten Kindern und solchen mit einem potenziell höheren Teilhabedefizit ihren Kenntnisstand auch besser einschätzten. Dies könnte auf Effekte des Umfelds zurückzuführen sein (mehr Erfahrungen damit in einem Umfeld mit höherer SGB II-Quote). Als „gut“ bzw. „eher gut“ bewerteten entsprechend über 60 % der Eltern von Haupt- und Sekundarschülerinnen und -schüler ihren Kenntnisstand (62,0 % bzw. 62,5 %) und knapp 60 % der Eltern von Gesamtschüler/innen (58,6 %). Die Werte für Eltern von Kindern aus Gymnasien liegen etwas darunter (55,0 %), die von Eltern von Kindern an Realschulen mit knapp über 50 % deutlich darunter (52,3 %).

Obwohl der Anteil der Eltern mit Migrationshintergrund geringer ist, die Leistungen und Angebote des Bildungs- und Teilhabepaketes kennen, als der Anteil von Eltern ohne Migrationshintergrund , fühlen sie sich im Schnitt besser informiert. Als „gut“ bzw. „eher gut“ bewerteten ihren Kenntnisstand etwa zwei Drittel der Eltern mit Migrationshintergrund (66,0 %), aber nur 56,8 % der Eltern ohne Migrationshintergrund. Eltern aus Haushalten, in denen vorwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, bewerteten ihren Kenntnisstand sogar zu drei Vierteln als „gut“ bzw. „eher gut“, dies gilt auch für Eltern, deren höchster Schul- oder Berufsabschluss im Ausland erworben wurde. Befragte Eltern aus Haushalten ohne Schul- und Berufsabschluss (76,8 % bzw. 71,8 %) und Haushalten mit Sozialleistungsbezug (71,8 %) fühlten sich deutlich besser informiert als Haushalte mit höheren Schul- und Berufsabschlüssen und solche, die keine Sozialleistungen bezogen (53,8 %). Unterschiede nach Haushaltsform zeigten sich hier nicht.

Die Frage, ob sie von ihrem Anspruch auf Bildungs- und Teilhabeleistungen wüssten, beantworteten nur knapp 60 % der Befragten (58,8 %). Dabei wird deutlich, dass etwa ein Viertel derer, die hier Angaben machten, über den eigenen Leistungsanspruch nicht informiert ist, ein Drittel weiß, dass sie Anspruch auf die Leistungen haben und knapp 40 % wissen, dass sie einen solchen Anspruch nicht haben (siehe auch Tabelle 7.10 im Anhang).

Abbildung 5.3: Einschätzung des BuT-Leistungsanspruchs

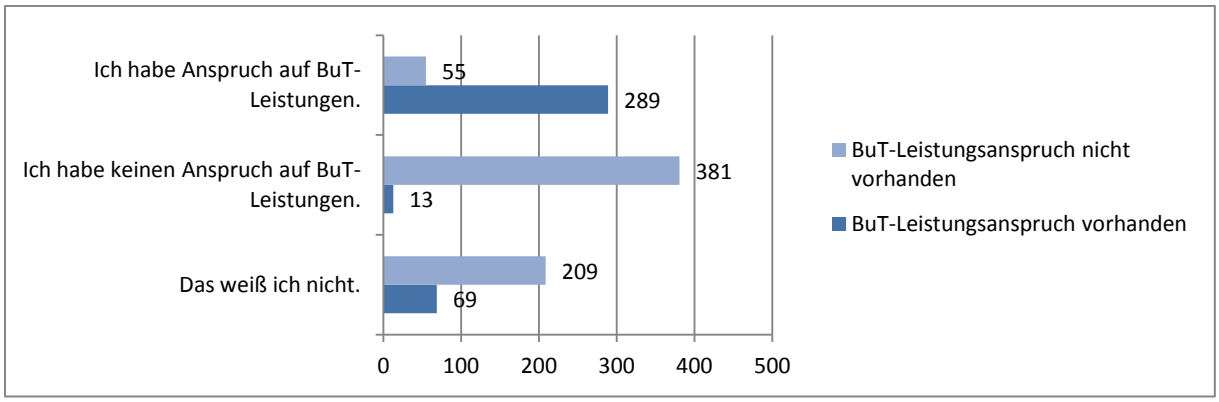


Quelle: Elternbefragung (N=1.016)

Die Elternbefragung erkundete an zwei Stellen, ob den Befragten die einzelnen Leistungsarten bekannt sind – zunächst allgemein und übergreifend für alle Leistungsarten, im Weiteren auch bei der Erforschung mangelnder Kenntnis der einzelnen Leistungsarten als einem möglichen Grund für die Nicht-Antragstellung. Die erstgenannte Frage wurde allen Befragten gestellt (allerdings nur von etwa der Hälfte der Befragten beantwortet), die letztgenannte Frage sollte nur von leistungsberechtigten Personen beantwortet werden, weniger als 20 % machten dazu Angaben. Die Antworthäufigkeiten unterscheiden sich entsprechend, allerdings werden diese hier auf die jeweilige Grundgesamtheit bezogen. Bei den einzelnen Leistungsarten geben jeweils zwischen 4 und 8 % aller Befragten an, dass sie nicht wussten, dass es die jeweilige Fördermöglichkeit gibt. Die Anteile liegen am niedrigsten bei Klassenfahrten (3,8 -6,4 %) und Mittagsverpflegung (4,1-5,6 %), sie sind etwas höher bei soziokultureller Teilhabe (4,9-7,4 %), Lernförderung (5,1-7,6 %) und am höchsten bei eintägigen Ausflügen (4,9 - 8,5 %).

Ein Vergleich mit den Angaben der Befragten zum eigenen Sozialleistungsbezug, der tatsächlich BuT-Leistungen begründet, zeigt geringe Abweichungen. Die überwiegende Mehrzahl schätzt richtig ein, ob sie einen bzw. keinen Leistungsanspruch besitzt. Nur wenige Eltern haben aufgrund des eigenen Sozialleistungsbezugs einen Anspruch auf BuT-Leistungen, schätzen dies aber anders ein. Damit ist der Anteil derer, die zwar einen BuT-Leistungsanspruch hätten, aber davon ausgehen, dass dies nicht der Fall ist, eher gering. Weitere 69 Personen, das sind knapp 4 % aller Befragten, berichten von eigenem Sozialleistungsbezug, geben aber an, nicht zu wissen, ob sie zum Bezug von BuT-Leistungen berechtigt sind. Eine klare Informationslücke, die zugleich ein Hindernis für die Inanspruchnahme von BuT-Leistungen darstellen kann, besteht damit bei 4,6 % der Befragten. Bezogen auf die Leistungsberechtigten sind dies immerhin 22,1 %. Etwas mehr Eltern gehen davon aus, dass sie Anspruch auf BuT-Leistungen haben, gaben aber zugleich nicht an, Sozialleistungen zu beziehen, die die BuT-Leistungen begründen würden. 278 Eltern wissen nicht, ob sie Anspruch auf BuT-Leistungen haben, bezogen aber mehrheitlich keine Sozialleistungen.

Abbildung 5.4: Einschätzungen zu eigenem Anspruch auf Bildungs- und Teilhabeleistungen nach eigenem Sozialleistungsbezug

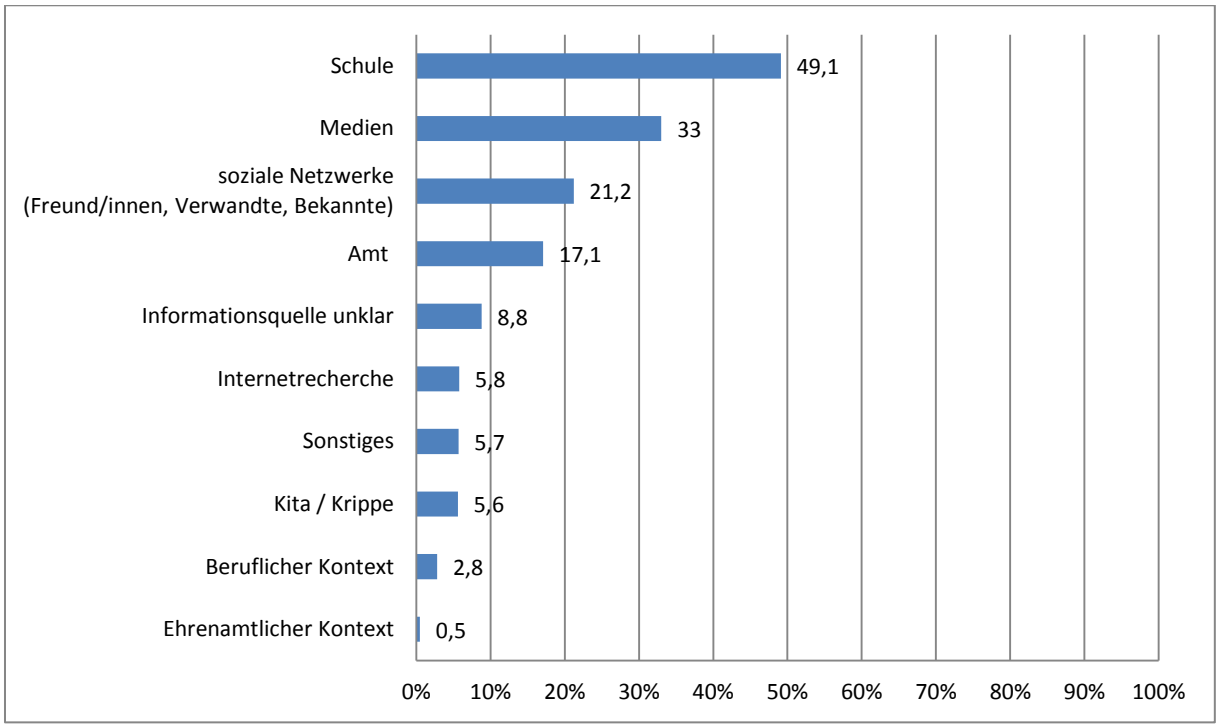


Quelle: Elternbefragung (N=1.016)

Informationsquellen der Eltern

Die Befragten wurden gebeten, anzugeben, woher ihre Informationen zu den Bildungs- und Teilhabeleistungen stammen. Dabei zeigt sich die überragende Bedeutung der Schule als Informationsquelle. Knapp 50 % derer, die Aussagen zu dieser Frage machten (die Grundgesamtheit sind 976 Personen), gaben an, in der Schule von Bildungs- und Teilhabeleistungen gehört zu haben. Ein Drittel nannte Medien als Informationsquelle, ein Fünftel soziale Netzwerke und etwa jede/r Sechste bezog die Information aus einem Amt. Damit wird deutlich, dass die zuständigen Leistungsstellen trotz Hinwirkungspflicht eine eher untergeordnete Wirkung diesbezüglich entfalten können (siehe auch Tabelle 7.11 im Anhang).

Abbildung 5.5: Informationsquellen der Eltern zu BuT-Leistungen in Prozent der Fälle (Mehrfachantworten)



Quelle: Elternbefragung (N=976)

In dieser Evaluation interessiert besonders, wie viele Personen auf anderen Wegen nicht erreicht wurden, aber im schulischen Kontext von den Bildungs- und Teilhabeleistungen erfuhren. 194 Befragte – das sind 11,2 % aller Befragten, 19.9 % derer, die Angaben zur Informationsquelle gemacht haben und 40,5 % derer, die die Schule als Informationsquelle angaben – führten hier keine weitere(n) Informationsquelle(n) an, d.h. für sie stellt die Schule die einzige Informationsquelle über Bildungs- und Teilhabeleistungen dar. Nur bezogen auf die Leistungsberechtigten zeigt sich in der vorliegenden Befragung ein Anteil von 13,3 %, ausschließlich (und damit auch erstmals) über die Schule über diese Leistungen informiert.

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung weisen also insgesamt darauf hin, dass Schule als Herkunftsort der Erstinformation ein besonders hoher Stellenwert zukommt. Ein direkter Vergleich mit anderen Untersuchungen ist nur bedingt möglich, da diese diesen Aspekt nicht in einer vergleichbaren Fragestellung bzw. einem vergleichbaren Forschungsdesign erhoben haben. Die Nürnberger Akzeptanzstudie kann – trotz ihres anderen Forschungszuschnitts, denn befragt wurden hier leistungsberechtigte Eltern von Kindern aller Altersgruppen – zum Vergleich herangezogen werden. Sie weist aus, dass dort nur 5,9 % der Eltern Lehrkräfte und Schulsekretariate und 1,1 % der Eltern Schulsozialarbeiter/innen als ihre erste Informationsquelle bezeichneten (Stadt Nürnberg 2016, S. 63).

Ein Vergleich der Personen, die ihre Information über Bildungs- und Teilhabeleistungen ausschließlich über die Schule haben, mit denen, die auch andere Informationsquellen nennen, zeigt, dass die nur über die Schule informierten Eltern etwas häufiger Migrationshintergrund aufweisen und zuhause vorwiegend eine andere Sprache sprechen, häufiger ihren Berufsabschluss im Ausland erworben haben, etwas häufiger keinen Berufsabschluss haben und etwas häufiger Sozialleistungen beziehen. Deutlich wird auch, dass Eltern von Grundschulkindern mit 14,6 % (bezogen auf alle Befragte) öfter ihre Informationen ausschließlich über die Schule beziehen als die Eltern von Kindern an weiterführenden Schulen (9,2 %). Die geringsten Anteile von Eltern, die von Bildungs- und Teilhabeleistungen nur über die Schule erfahren haben, finden sich an Gymnasien und Gesamtschulen mit jeweils etwa 7 %. Allgemein limitieren hier jedoch geringe Fallzahlen die Aussagekraft. Gleichwohl lässt sich als Trend festhalten, dass Personen mit tendenziell größeren Teilhabedefiziten und Armutsrisiken und Eltern von Grundschulkindern häufiger berichteten, nur über die Schule von Bildungs- und Teilhabeleistungen erfahren zu haben. Zu einem ähnlichen Befund kam die qualitative Befragung von leistungsberechtigten Eltern in der bundesweiten Evaluation der Bildungs- und Teilhabeleistungen. Auch hier bestand ein Zusammenhang zum Bildungsniveau der Eltern: je geringer der berufliche Abschluss der Befragten war, desto größer wurde die Bedeutung von Schule, Kindergarten und Krippe als Informationsquelle (Bartelheimer et al. 2015, S. 310).

Die Aussage der Eltern, dass sie die Information über die Bildungs- und Teilhabeleistungen aus einer Schule erhielten, bedeutet nicht automatisch, dass sie die Information auch aus der Schule bekamen, die in die Untersuchung einbezogen wurde. Dies ist mehrheitlich jedoch der Fall. Etwas über 60 % der Befragten erreichte die Information über die in die Untersuchung einbezogene Schule; jede/r zehnte Antwortende bezog die Informationen aus der Schule eines anderen Kindes, zwei Fünftel konnten dies nicht mehr genau sagen und 8,4 % hatten die Information aus der in die Untersuchung einbezogenen Schule und einer anderen Schule.

308 Personen äußerten sich dazu, über wen sie an den beteiligten Schulen von den Bildungs- und Teilhabeleistungen erfahren haben. Sie nannten mit knapp 60 % am häufigsten die Lehrkräfte, mit

40,3 % am zweithäufigsten die Schulsozialarbeiter/innen[28] und ein Viertel führte Schulsekretariat bzw. Schulleitungen als Informationsquellen an.

Tabelle 5.1: Schulische Informationsquellen der Eltern zu Bildungs- und Teilhabeleistungen (Mehrfachantworten)

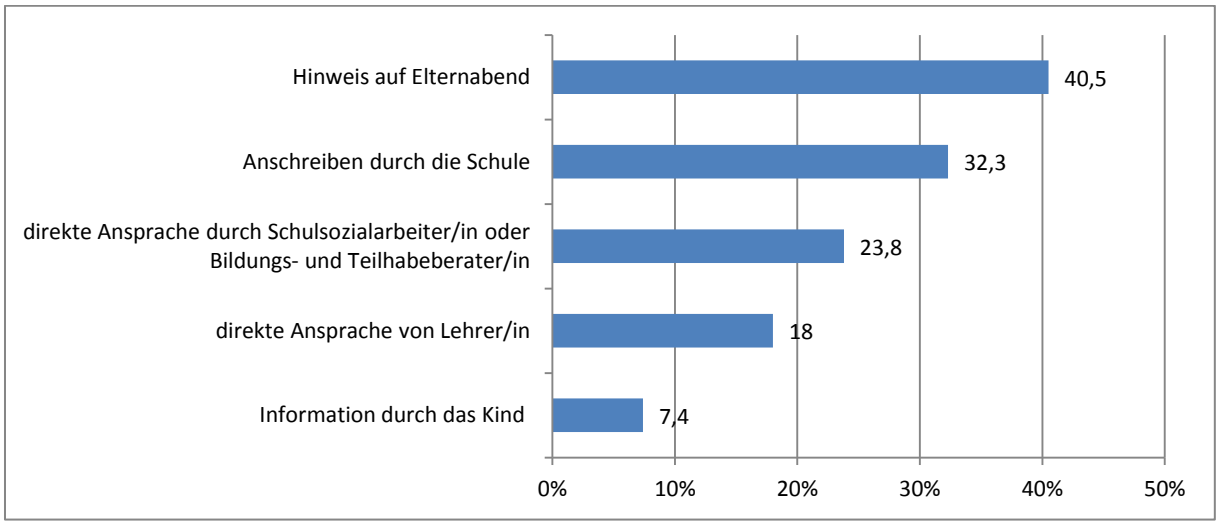
	Anzahl	Prozent
Lehrer/in	183	59,4
Schulsekretariat / Schulleitung	78	25,3
Schulsozialarbeiter/in oder Bildungs- und Teilhabeberater/in oder Bildungsbegleiter/in	124	40,3

Quelle: Elternbefragung (N=308)

Wenn die Informationen über das Bildungs- und Teilhabepaket direkt von Sozialarbeiter/innen an der Schule kamen, ist dies ein klarer und direkter Nachweis der Wirksamkeit der Arbeit dieser Fachkräfte im Bereich der Information von Eltern zum Thema Bildungs- und Teilhabeleistungen. Aber auch die Nennung der Informationsquellen Lehrkräfte sowie Schulsekretariat und Schulleitung könnte direkt im Zusammenhang mit Aktivitäten der Schulsozialarbeiter/innen stehen, die ja – insbesondere, wenn sie zugleich für mehrere Schulen zuständig sind und nur begrenzte Ressourcen für Informationstätigkeit der Eltern haben – auch darauf setzen, gezielt andere schulische Akteure und Akteurinnen als Multiplikator/innen einzubinden (siehe Kapitel 4).

378 Eltern gaben an, auf welchen Wegen oder bei welchen Anlässen sie genau durch die Schule informiert wurden. Der größte Teil (zwei Fünftel) erhielt die Information auf einem Elternabend, ein knappes Drittel durch Anschreiben der Schule. Ein knappes Viertel wurde direkt von Schulsozialarbeiter/innen, ein Sechstel von Lehrkräften direkt angesprochen. Die Information durch Kinder ist mit 7,4 % von untergeordneter Bedeutung, aber gleichwohl relevant, verweist sie doch auf die Bedeutung, die Schüler/innen für die Information der Eltern haben bzw. haben können.

Abbildung 5.6: Art der Information durch die Schule



Quelle: Elternbefragung (N=378)

[28] Im Fragebogen wurde an dieser Stelle nicht explizit nach Schulsozialarbeiter/innen gefragt, die mit Bildungs- und Teilhabeaufgaben beauftragt sind da für Eltern genauso wie für Schüler/innen diese Unterscheidung nicht vorausgesetzt werden kann. Daher wird an dieser Stelle nicht die Bezeichnung „BuT-Schulsozialarbeiter/innen“ sondern allgemein „Schulsozialarbeiter/innen“ verwendet.

Differenziert nach verschiedenen soziodemographischen Merkmalen der Eltern und Schulformen offenbaren sich – bei allerdings geringen Fallzahlen – verschiedene deutliche Tendenzen. Die Personengruppe, die von BuT-Schulsozialarbeiter/innen angesprochen wurden, unterscheidet sich von der Grundgesamtheit der befragten Eltern in vielerlei Hinsicht. Personengruppen mit erhöhtem Teilhabedefizit und Armutsrisiko berichten häufiger, direkt angesprochen worden zu sein. In dieser Gruppe sind überdurchschnittlich viele Personen vertreten, die

- einen Migrationshintergrund aufweisen (67,8 %),
- in deren Haushalten keine Person einen Schul- (22,1 %) und Berufsabschluss (39,5 %) hat,
- die Sozialleistungen beziehen, die einen Anspruch auf Bildungs- und Teilhabeleistungen begründen können (64,4 %),
- die Eltern von Grundschulkindern (65,1 %) sind,
- die alleinerziehende Mütter sind (25,0 %) und
- in deren Haushalten häufiger vorwiegend oder im gleichen Umfang eine andere Sprache als Deutsch gesprochen (31,1 %, 36,7 %) (siehe Tabelle Tabelle 7.14).

Bei den Eltern, die berichten, von Lehrkräften direkt angesprochen worden zu sein, finden sich ähnliche Verteilungen, allerdings nicht so stark ausgeprägt. Dies deutet darauf hin, dass BuT-Schulsozialarbeiter/innen zielgerichteter Informationen streuen und dabei auch besser die Personen erreichen, die besonders schwer den Zugang zu Bildungs- und Teilhabeleistungen finden.

Entgegen der Erwartung, dass schriftliche Informationsquellen eher hochschwellig sind, ist ein Anschreiben durch die Schule auch für überdurchschnittlich viele Familien mit größeren Teilhabedefiziten eine wichtige Informationsquelle. Diejenigen, die diese Informationsquelle angaben, waren zu über der Hälfte Personen mit Migrationshintergrund (56,6 %), bezogen zu über einem Drittel Sozialleistungen (34,7 %), verfügten zu knapp einem Fünftel nicht über eine abgeschlossene Berufsausbildung (19,8 %), hatten überdurchschnittlich häufig keinen Schulabschluss (11,8 %) und hatten einen schulischen Abschluss im Ausland erworben (12,6 %).

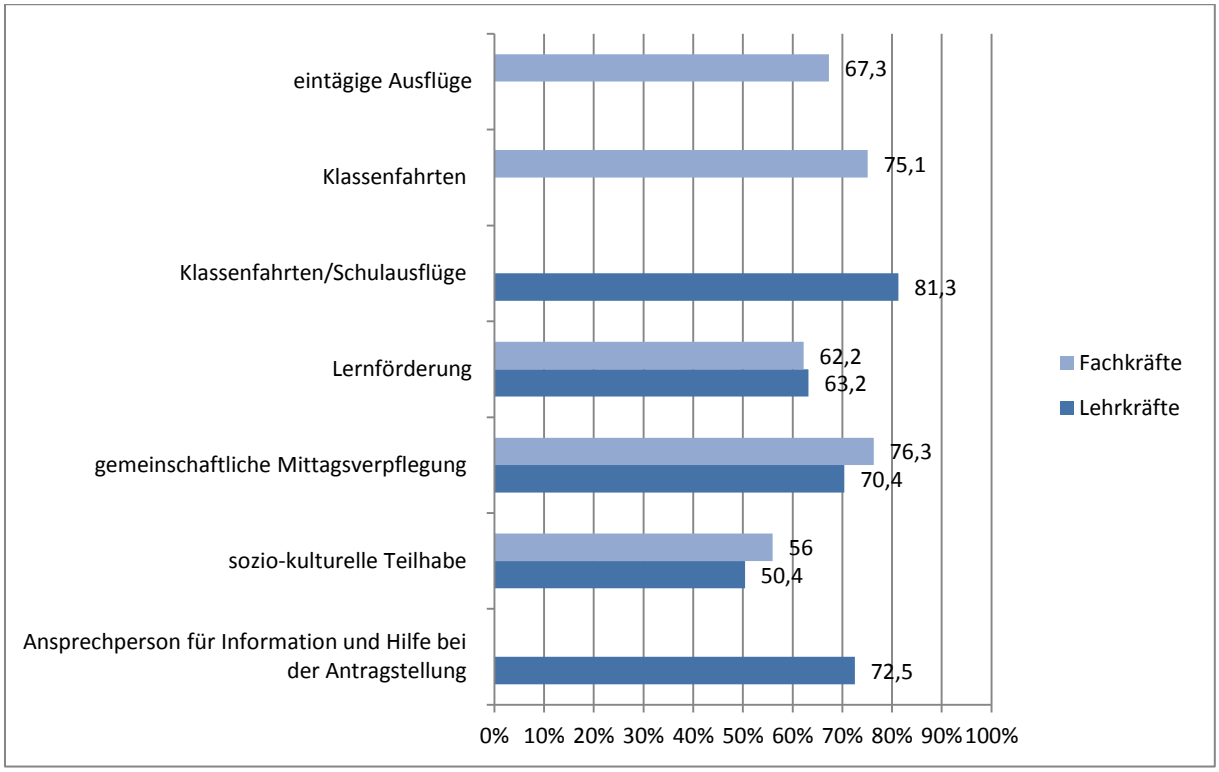
Deutlich niedriger ist dagegen der Anteil der Eltern aus Personengruppen mit erhöhten Armutsrisiken und Teilhabedefiziten im Vergleich zu anderen, die auf Elternabenden über den Zugang zu BuT-Leistungen Kenntnis erhalten. So haben nur ein Drittel von ihnen Migrationshintergrund und der Anteil derjenigen ohne Schul- bzw. Berufsabschluss ist etwas geringer als in der Grundgesamtheit (2,7 % bzw. 8,2 %). Leicht unterrepräsentiert sind bei dieser Informationsgelegenheit auch Eltern, die Sozialleistungen beziehen und alleinerziehend sind (18,2 % und 12 %).

Kenntnisstand der Eltern aus Sicht der Lehrkräfte und Fachkräfte

Die Lehrkräfte wurden gebeten, den Informationsstand der Eltern anspruchsberechtigter Kinder aus ihren Klassen zu den BuT-Leistungsarten sowie unterstützenden Ansprechpersonen einzuschätzen. Dabei sollten sie zu den jeweiligen Leistungsarten auf einer Zehnerskala von 0 bis 100 % den Anteil der darüber informierten Eltern an den Eltern, deren Kinder anspruchsberechtigt sind, angeben. Die BuT-Fachkräfte wurden analog gefragt, wie sie diesen Anteil bezogen auf die leistungsberechtigten Eltern an der Schule oder den Schulen einschätzen, an denen sie tätig sind. Während also die

Schätzung der Lehrkräfte sich auf ausgewählte Klassen und – je nach Schulform und Standort unterschiedliche – Klassenstufen bezog, schätzten die Fachkräfte diesen Anteil bezogen auf die Eltern aller Kinder an „ihren“ Schulen.

Abbildung 5.7: Von Lehrkräften geschätzter Kenntnisstand der Eltern (Anteil der Informierten an allen dem Grunde nach Leistungsberechtigten in Prozent)



Quelle: Lehrkräftebefragung

Die Lehrkräfte schätzten den Kenntnisstand der Eltern anspruchsberechtigter Kinder über die Möglichkeiten der Kostenübernahme für Ausflüge und Klassenfahrten und für das Mittagessen insgesamt gut ein. Sie veranschlagten im Durchschnitt, dass 81 % der Befragten die Unterstützungsmöglichkeiten bei Klassenfahrten und eintägigen Ausflügen kannten (die beiden Fördermöglichkeiten wurden zusammen abgefragt), der Median lag sogar bei 90 %. Das heißt, dass die Hälfte der Befragten annahm, dass 90 bis 100 % der anspruchsberechtigten Eltern diese Leistungen kannten. In Bezug auf die gemeinschaftliche Mittagsverpflegung waren die Befragten der Ansicht, dass durchschnittlich 70 % der Anspruchsberechtigten die Leistungsart kannten (Median = 80 %), in Bezug auf Lernförderung knapp zwei Drittel (63 %, Median =70). Der Kenntnisstand der Eltern über die Möglichkeiten einer Bezuschussung soziokultureller Teilhabeleistungen wurde schlechter bewertet, die Befragten gingen davon aus, dass nur die Hälfte der Anspruchsberechtigten diese Leistung kannte. Höhere Zustimmungswerte erhielt dagegen eine vermutete Kenntnis der Eltern von Ansprechpersonen für Information und Hilfe bei der Antragstellung (72 %).[29] Die Standardabweichungen liegen bei 20 bis 30 und die Durchschnittswerte sind außer bei soziokultureller Teilhabe bei allen Leistungsarten niedriger als der Median. Die Einschätzungen streuen zwischen 0 bzw. 10 % und 100 %. Das bedeutet, dass einige Lehrkräfte auch einen deutlich schlechteren

[29] Dieser Aspekt wurde bei den Fachkräften nicht abgefragt.

Informationsstand der anspruchsberechtigten Eltern in ihren Klassen vermuteten (siehe Tabelle 7.15 im Anhang).

Auch die BuT-Fachkräfte wurden gebeten, einzuschätzen, wie gut leistungsberechtigte Eltern über Leistungen zur Förderung des Bildungs- und Teilhabepakets informiert sind. Auf einer Skala von 0 bis 100 % konnten sie für ihre Klassen taxieren, wie hoch der Anteil der Eltern mit Kenntnis der jeweiligen Art der Bildungs- und Teilhabeleistungen an allen leistungsberechtigten Eltern ist. Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den Leistungsarten. Die leistungsberechtigten Eltern sind nach Einschätzung der Fachkräfte durchschnittlich am besten über die Möglichkeiten der Bezuschussung der gemeinschaftlichen Mittagsverpflegung (76,3 %) und über die Möglichkeiten der Übernahme der Kosten für Klassenfahrten (75,1 %) informiert. Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen schätzten, dass drei Viertel der Leistungsberechtigten diese Optionen kennen. Sie vermuteten, dass etwas weniger, nämlich etwa zwei Drittel der Leistungsberechtigten, auch die Fördermöglichkeiten für eintägige Ausflüge (67,3 %) sowie für Lernförderung (62,2 %) kennen. Die Befragten nahmen an, dass die anspruchsberechtigten Eltern die Förderungsmöglichkeiten von Aktivitäten der soziokulturellen Teilhabe (56,0 %) am seltensten kennen. Von der Grundtendenz findet sich dieses Muster auch an den acht untersuchten Standorten (siehe Tabelle 7.16 im Anhang).

Ein Vergleich der verschiedenen Perspektiven ergibt weitgehende Übereinstimmungen. BuT-Schulsozialarbeiter/innen schätzten den Informationsstand der Eltern zu sozio-kultureller Teilhabe etwas besser ein als Lehrkräfte, dagegen vermuteten die Lehrkräfte einen etwas besseren Kenntnisstand der Eltern im Hinblick auf Klassenfahrten und eintägige Ausflüge als die BuT-Fachkräfte.

Ein direkter Vergleich des Kenntnisstandes der Eltern mit den Einschätzungen der Lehrkräfte und der BuT-Fachkräfte ist nicht sinnvoll, weil letztere zu den einzelnen Leistungsarten und die Eltern summarisch zur Kenntnis aller BuT-Leistungen befragt wurden. Gleichwohl liegen die Werte nicht weit auseinander. Während die Elternbefragung ergab, dass knapp drei Viertel (74,1 %) der Befragten aus Haushalten mit (theoretischem) BuT-Leistungsanspruch die BuT-Leistungen kannten, lag der höchste geschätzte durchschnittliche Kenntnisstand für eine Leistungsart bei den Fachkräften ebenfalls bei drei Viertel (76,3 %), bei den Lehrkräften bei etwa 81 %.

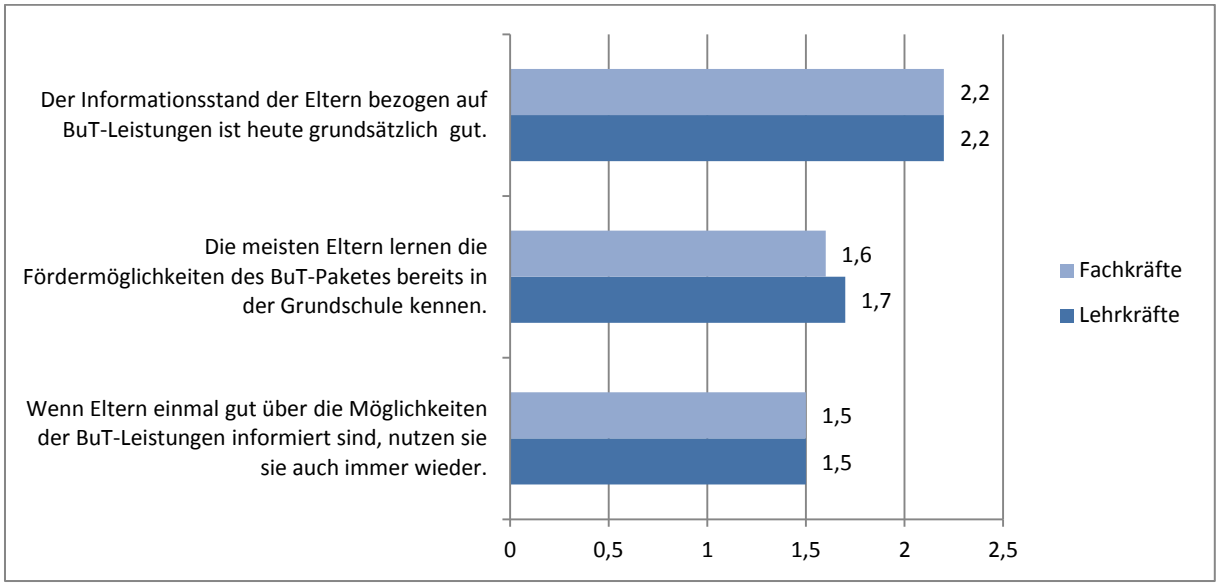
Bewertung Kenntnisstand, Einflussfaktoren und Zusammenhang Kenntnisstand und Antragstellung aus Sicht der Lehrkräfte und Fachkräfte

Die BuT-Sozialarbeiter/innen und die Lehrkräfte nahmen auch dazu Stellung, inwieweit der Informationsstand der Eltern und die Inanspruchnahme zusammenhängen, welche Auswirkungen eine Kenntnisnahme in der Grundschule hat und wie der Informationsstand der Eltern allgemein zu bewerten ist. Beide Befragtengruppen wurden gebeten, diesbezügliche Aussagen auf einer 4-stufigen Skala (1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht und 4= stimmt nicht) zu bewerten bzw. erhielten die Möglichkeit anzugeben, dass sie dies nicht beurteilen können. Niedrige Mittelwerte bedeuten hier starke Zustimmung. Die Einschätzungen von Lehrkräften und BuT-Fachkräften stimmen stark überein. Beide Gruppen stimmten im Durchschnitt der Aussage „eher“ zu, dass der Informationsstand der Eltern „heute grundsätzlich gut“ ist (Mittelwert=2,2).[30] Sie vertraten zudem die Auffassung, dass Eltern, wenn sie einmal gut über die Möglichkeiten der BuT-Leistungen

[30] Ein Fünftel der Lehrkräfte konnte dies allerdings nicht beurteilen.

informiert sind, diese auch immer wieder nutzen würden (Mittelwert=1,5). Ein Drittel der Lehrkräfte traute sich kein Urteil darüber zu, ob die meisten Eltern die BuT-Fördermöglichkeiten schon in der Grundschule kennenlernen. Diejenigen, die hier Einschätzungen abgaben und die befragten BuT-Fachkräfte stimmten der Aussage ebenfalls mehrheitlich zu. Hier stimmten erwartungsgemäß Lehrkräfte und BuT-Schulsozialarbeiter/innen an Grundschulen stärker zu (siehe auch Tabelle 7.17und Tabelle 7.18 im Anhang).

Abbildung 5.8: Information der Eltern aus Sicht der Lehrkräfte und BuT-Schulsozialarbeiter/innen (Mittelwerte auf einer vierstufigen Skala 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht und 4= stimmt nicht)



Quelle: Fachkräftebefragung, Lehrkräftebefragung

Sowohl Lehrkräfte als auch BuT-Schulsozialarbeiter/innen konnten mitteilen, was aus ihrer Sicht wichtige Gründe dafür sind, dass Eltern keine Anträge auf BuT-Leistungen stellen, obwohl sie dies könnten und auch entsprechende Angebote verfügbar wären. Die Befragten konnten diesen Items auf einer vierstufigen Skala zustimmen oder diese ablehnen bzw. angeben, dass sie dies nicht beurteilen können.

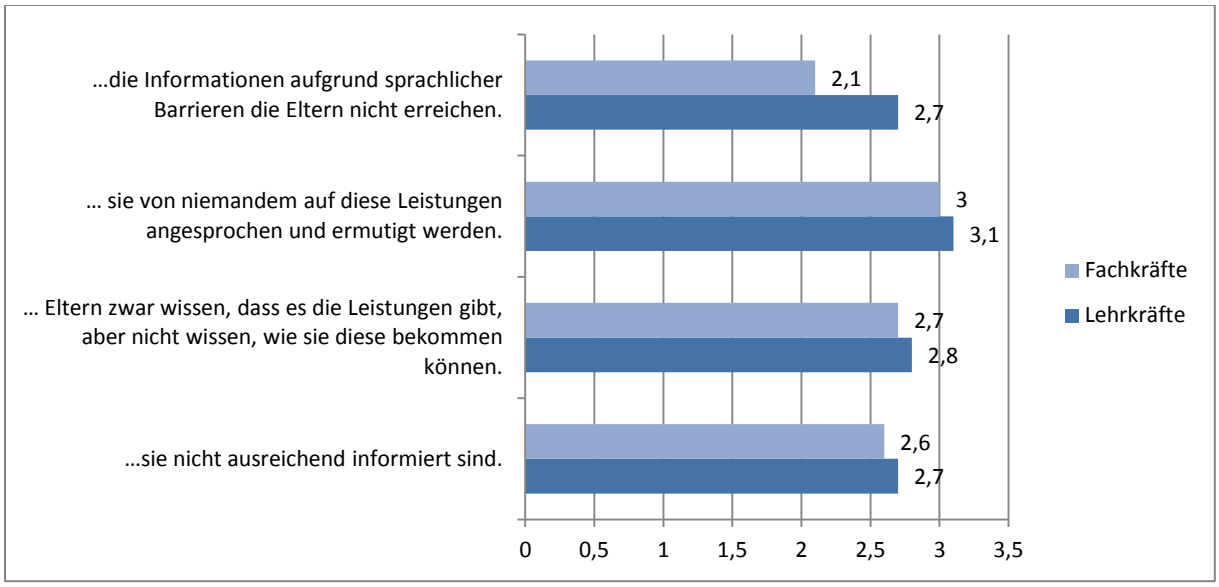
Die meisten befragten Lehrkräfte gingen nicht davon aus, dass grundsätzliche Informationsdefizite und Informationsdefizite bzgl. des Antragsverfahrens dazu führen, dass Eltern keine Anträge stellen, obwohl sie leistungsberechtigt sind, und noch weniger Befragte glaubten, dass Defizite bei der Ansprache und Motivation für die Antragstellung ein wichtiger Grund für Nicht-Antragstellung sind. Etwas stärkere Zustimmung erhielt die Aussage, dass Informationsdefizite aufgrund sprachlicher Barrieren eine Nicht-Antragstellung begründen. Daraus lässt sich ableiten, dass aus Sicht der meisten befragten Lehrkräfte die Information von Eltern grundsätzlich hinreichend ist, allerdings etwas größere Defizite bei der Information von Eltern gesehen werden, die kein Deutsch sprechen. In den Freitextantworten schilderte eine Befragte, dass schulische Informationsschreiben nur in einer begrenzten Zahl von Sprachen vorliegen und daher bestimmte Eltern nicht erreichen können.

Auch die BuT-Schulsozialarbeiter/innen bewerteten die genannten Items. Auch sie sahen das größte Problem bei sprachlichen Barrieren, allerdings schätzten sie das Problem als deutlich gravierender ein als die Lehrkräfte. Den Aussagen, dass die Eltern Leistungen nicht in Anspruch nehmen, weil sie generell nicht ausreichend informiert sind und dass sie zwar die grundlegende Information über die

Leistung haben, aber nicht wissen, wie sie diese beantragen sollen, stimmten die BuT-Fachkräfte mehrheitlich eher nicht zu. Deutlich klarer lehnten sie die Aussage ab, dass Eltern trotz Leistungsberechtigung keinen Antrag stellen, weil sie nicht auf diese Leistungen angesprochen und zu einer Antragstellung ermutigt wurden.

Es lässt sich also feststellen, dass sowohl BuT-Schulsozialarbeiter/innen wie auch Lehrkräfte mehrheitlich weder den allgemeinen und spezifischen Informationsstand noch mangelnde Informationsaktivitäten als wesentliche Ursachen einer Nicht-Antragstellung durch die Eltern ausmachen. Die Bedeutung von Sprachbarrieren wurde dagegen als größer eingeschätzt, Fachkräfte sahen diesbezüglich mehr Probleme als Lehrkräfte. Lehrkräfte hielten insgesamt Defizite bei allgemeinen und spezifischen Informationen und Ansprache der Eltern für weniger bedeutend. Bei beiden befragten Gruppen streuten die Werte jedoch stark (siehe auchTabelle 7.19und Tabelle 7.20 im Anhang).

Abbildung 5.9: Gründe für die Nichtantragstellung der Eltern aus Sicht der Fachkräfte und der Lehrkräfte (Mittelwerte auf einer Werteskala von 1 „stimmt genau“ bis 4 „stimmt gar nicht“); Leistungsberechtigte Eltern stellen keine Anträge auf Bildungs- und Teilhabeleistungen, weil…



Quelle: Lehrkräftebefragung, Fachkräftebefragung

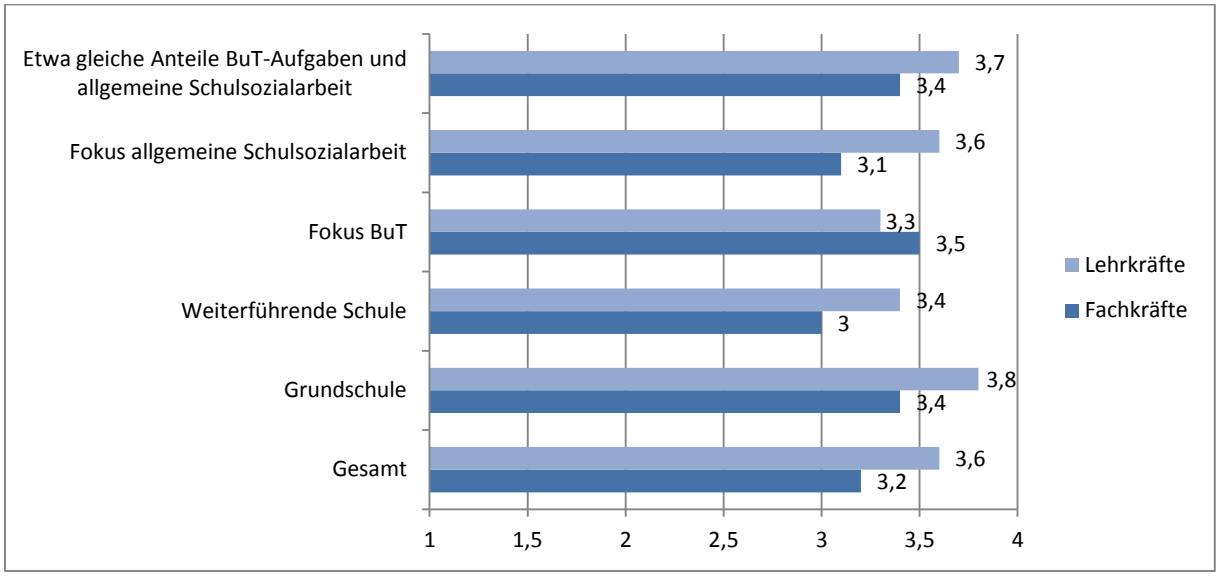
Einschätzung der Wirkung der Tätigkeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf den Kenntnisstand der Eltern aus Sicht der Lehrkräfte und Fachkräfte

Sowohl Lehrkräfte wie auch BuT-Fachkräfte sollten mögliche Wirkungen der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf den Informationsstand der Eltern auf einer 4-stufigen Skala von 1=sehr gering bis 4=sehr groß bewerten. Hohe Mittelwerte bedeuten hier also einen vermutet großen Einfluss. Die Befragten hatten außerdem die Möglichkeit anzukreuzen, dass sie dies nicht beurteilen können. Diese Option wurde von etwa 8 % der Lehrkräfte genutzt. Die Befragten schätzten den Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf den Informationsstand der Eltern als insgesamt sehr groß ein. Die Lehrkräfte an Grundschulen bewerteten die Wirkung noch häufiger als „sehr groß“ als die Lehrkräfte an weiterführenden Schulen. Unterschiede zeigen sich auch im Hinblick auf die thematische Zuständigkeit. Hier wird der Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen von Lehrkräften höher veranschlagt, wenn an ihren Schulen BuT-Fachkräfte einen Fokus auf allgemeine

Schulsozialarbeit legen bzw. in etwa gleichen Teilen BuT-Aufgaben und allgemeine Schulsozialarbeit umssetzen (siehe Tabelle 7.21 im Anhang).

Auch die Fachkräfte wurden danach gefragt, wie sie ihren eigenen Einfluss auf die Informiertheit der Eltern einschätzen. Sie bewerteten ihren Einfluss auf den Kenntnisstand der Eltern insgesamt etwas geringer als die Lehrkräfte, aber dennoch durchschnittlich als eher groß. Der eigene Einfluss wird etwas größer erachtet von BuT-Schulsozialarbeiter/innen an Grundschulen als an weiterführenden Schulen. Anders als die Lehrkräfte erachteten die Fachkräfte mit BuT-Schwerpunkt ihren Einfluss als größer als diejenigen, die für allgemeine Schulsozialarbeit zuständig sind (siehe Tabelle 7.22 im Anhang).

Abbildung 5.10: Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf Informationsstand der Eltern bzgl. BuT-Leistungen aus Sicht der Lehrkräfte und der BuT-Schulsozialarbeiter/innen (Mittelwerte Mittelwerte auf einer Werteskala 1=sehr gering, 2=eher gering, 3=eher groß, 4=sehr groß)



Quelle: Lehrkräftebefragung, Fachkräftebefragung

Insgesamt schätzten die Lehrkräfte den Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen höher ein als die Fachkräfte selbst, lediglich an Schulen, an denen Schulsozialarbeiter/innen einen eindeutigen Schwerpunkt auf BuT-bezogenen Aufgaben haben, schätzen diese ihren Einfluss höher ein als die Lehrkräfte.

Die Bewertungen der Fachkräfte hinsichtlich ihres Einflusses auf den Kenntnisstand der Eltern unterscheiden sich in den acht Standorten nicht wesentlich. Lediglich an einem Standort stuften die BuT-Schulsozialarbeiter/innen den Einfluss auf den Informationsstand der Eltern als erheblich geringer ein. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass die Fachkräfte dort deutlich weniger als anderswo in die konkrete Elternberatung bezüglich BuT-Leistungen eingebunden sind.

Gruppendiskussionen mit den BuT-Fachkräften

In den **Gruppendiskussionen** mit den BuT-Schulsozialarbeiter/innen an den acht Standorten wurden Informationswege, -niveau und -bedarfe der Eltern thematisiert. Die Befragten schrieben der Information über BuT-Leistungen eine große Bedeutung zu und schilderten, dass dies eine wichtige Aufgabe im Rahmen ihrer Tätigkeit sei. Sie hielten die Bedeutung von Schulsozialarbeit für die

Information der Leistungsberechtigten für sehr groß. Auf diesem Wege könnten Eltern erreicht werden, die über andere Wege deutlich schwieriger erreichbar seien. Dies liege zum einen daran, dass aufgrund der allgemeinen Schulpflicht in den Schulen alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden können. Zum anderen entstünden durch den Schulbesuch Kosten, die durch eine finanzielle Unterstützung durch BuT-Leistungen leichter getragen werden könnten. Und schließlich bestehe in der Regel ohnehin ein – unterschiedlich enger – Kontakt zwischen Eltern und Schule, der für die Informationsvermittlung genutzt werden könne.

Die Teilnehmenden an den Gruppendiskussionen berichteten entsprechend, dass die Information von Eltern mit im Zentrum ihrer Arbeit stünde. Allerdings bestehen diesbezüglich je nach lokaler Umsetzungsvariante Unterschiede zwischen den Standorten (siehe Kapitel 4). Während an einigen Standorten die BuT-bezogene Information als Kernaufgabe definiert wurde, ist dies an anderen Standorten weniger explizit festgeschrieben.

Zum einen informieren BuT-Fachkräfte die Elternschaft über Informationswege, die alle bzw. viele Eltern erreichen. Gängig sind hier Informationen über BuT-Leistungen bei Einschulungen oder dem Wechsel auf weiterführende Schulen, auf Elternabenden und über Elternbriefe, aber BuT-Fachkräfte berichteten auch, dass sie gezielt die Schulen für die Gemeinwesen öffnen und Informationen im Rahmen von Elterncafés oder Elternfrühstück verbreiten. Im Rahmen solcher Formate, aber häufiger noch in Einzelberatungssettings findet die Information der Eltern vielfach in Einzelgesprächen statt. Wenn Auskünfte im Rahmen einer Interaktion mit einzelnen Eltern gegeben werden, handelt es sich häufig um einen komplexen und interaktiven Prozess, in welchem Bedarfsfeststellung, Information, Beratung, Vermittlung und Unterstützung bei der Antragstellung miteinander verknüpft sein können. Diese komplexen Prozesse werden im letzten Abschnitt dieses Kapitels näher beleuchtet. Grundsätzlich versuchen viele BuT-Schulsozialarbeiter/innen – vor allem wenn sie für viele Schulen zuständig sind – Multiplikator/inn/en zu aktivieren und arbeitsteilige Prozesse zu etablieren. Sie binden andere Eltern, Lehrkräfte, Schulsekretariate und Schulleitungen ein, greifen aber auch auf externe Unterstützungsstrukturen zurück, so z.B. auf ehrenamtliche Helfer/innen von geflüchteten Familien.

Eine befragte Schulsozialarbeiterin schilderte, wie sie gezielt Eltern, die sich mehr zutrauen und schon das Bildungs- und Teilhabepaket kennen, dazu motiviert, andere Eltern aufzuklären. So nutzt sie die engeren Kontakte z.B. unter den rumänischen oder bulgarischen Eltern. Wenn Eltern wissen, dass auch andere BuT-Leistungen in Anspruch nehmen, haben sie mehr Selbstbewusstsein und kommen eher in die Beratung. Die BuT-Fachkraft versucht den Eltern zu vermitteln, dass es ihr Recht ist und ihren Kindern viele Möglichkeiten eröffnet.

In den Gruppendiskussionen sprachen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen auch über die Wirkung ihrer beratenden Tätigkeit auf den Kenntnisstand der Eltern. Dabei werden den Fachkräften zufolge Eltern je nach Bedarf über viele verschiedene Aspekte der BuT-Leistungen informiert. Sie erfahren ganz allgemein von den Fördermöglichkeiten durch BuT-Leistungen und von den einzelnen BuT-Leistungsarten, sie werden aber auch über Fördervoraussetzungen informiert, d.h. bekommen erklärt, welcher Personenkreis anspruchsberechtigt ist bzw. ob dies auf sie zutrifft und welche konkreten Voraussetzungen vorliegen müssen, damit eine Leistung erfolgreich beantragt werden kann (z.B. Versetzungsbedarf bei Lernförderung, Mindestdistanz zur Schule bei Schülerbeförderung). Weiter erläutern die BuT-Schulsozialarbeiter/innen dann die Verfahren der Antragstellung, benennen Ansprechpersonen und zuständige Leistungsstellen und informieren auch darüber, wie die Eltern die

Sozialleistungen erhalten können, die einen BuT-Leistungsanspruch begründen. Genauso aber werden Eltern von den BuT-Fachkräften auch über verfügbare förderfähige Angebote und Anbieter/innen aufgeklärt – z.B. welche Ferienfreizeiten angeboten werden, welche Musikschulen oder Sportvereine vor Ort in Frage kommen und wie die Familien Anbieter/innen von Lernförderung finden können – ebenso darüber, wie die Angebote in Anspruch genommen werden können.

Aus Sicht der BuT-Schulsozialarbeiter/innen sind Eltern unterschiedlich gut informiert. Im Hinblick auf die Entwicklung des Kenntnisstandes an den Standorten gab es unterschiedliche Einschätzungen. Teilweise wurde konstatiert, dass es auf Seiten der Eltern Lernprozesse gibt, was dazu führe, dass insgesamt seltener Unterstützung bei der Antragstellung nötig sei. Eine BuT-Fachkraft berichtete beispielsweise, dass an ihrer Schule viele Eltern nach fünf Jahren intensiver Informationsarbeit gut über die BuT-Leistungen Bescheid wüssten. Allerdings sei dennoch dauerhafte Aufklärungsarbeit erforderlich, weil zum einen jährlich neue leistungsberechtigte Kinder an die Schule kämen, und zum anderen die Nutzung bzw. Erneuerung des kartenbasierten Abrechnungssystems eine ständige Aktualisierung der Informationen erfordere. Viele BuT-Schulsozialarbeiter/innen betonten, dass sie häufig mit geflüchteten Familien zu tun hätten, und dass die Information dieser Personengruppe besondere Anstrengungen erfordere. Besonders große Informationsbedarfe wie auch Hürden bei der Vermittlung der Informationen wurden allgemein für Menschen mit geringen Deutschkenntnissen, für Analphabet/inn/en und allgemein bildungsferne Personen konstatiert. Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen berichteten, dass Kinder von Eltern mit geringen Deutschkenntnissen eine wichtige Funktion bei der Vermittlung von BuT-bezogenen Informationen einnehmen können. Eine fortlaufende Informationstätigkeit hielten alle BuT-Schulsozialarbeiter/innen für nötig. Auch wenn Eltern bereits an Grundschulen informiert würden, änderten sich an den weiterführenden Schulen die Bedarfe.

Aus Sicht der BuT-Fachkräfte unterscheidet sich der Kenntnisstand der Eltern zwischen den einzelnen BuT-Leistungen. So wurde zum Beispiel an einem Standort hervorgehoben, dass Eltern zwar meist über Unterstützungsmöglichkeiten bei Klassenfahrten und Mittagessen informiert seien, jedoch weniger bei der Lernförderung.

5.1.2. Kenntnisstand der Lehrkräfte

Lehrkräfte sind für die Inanspruchnahme von schulbezogenen BuT-Leistungen zentrale Akteure und Akteurinnen. Sie sind diejenigen, die im täglichen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern häufig Bildungs- und Teilhabedefizit am deutlichsten wahrnehmen können, sie sind über Bedarfe gut informiert und haben häufig Vorstellungen davon, wie diese gedeckt werden könnten. Sie sind am besten über schulische Leistungen und Defizite der Kinder und Jugendlichen informiert und wissen von geplanten Ausflügen und Klassenfahrten und den Kosten dafür und ob Kinder das schulische Mittagsangebot in Anspruch nehmen. Sie erfahren außerdem vielfach, wenn es Finanzierungsprobleme bezüglich dieser Angebote gibt. Erkannte Bedarfe können von Lehrkräften an BuT-Schulsozialarbeiter/innen weitergegeben werden und so eine gezielte Ansprache der Eltern ermöglichen. Zugleich – und dies ist insbesondere erforderlich an Standorten, an denen BuT-Schulsozialarbeiter/innen nur wenige Stunden wöchentlich an den jeweiligen Schulen tätig sind – können und müssen Lehrkräfte aber auch selbst Eltern (bzw. Jugendliche) hinsichtlich einer Inanspruchnahme von BuT-Leistungen beraten und informieren. So beschrieb eine Lehrkraft, dass an ihrer Schule BuT-Leistungen *„fast komplett aus dem Bereich Schulsozialarbeit ausgegliedert“* sind

„und es oft am Informationsstand der jeweiligen Kollegen liegt, über welche Möglichkeiten die Eltern beraten werden können.“ (Lehrkraft Hauptschule) Dass diese Funktionen vielfach von Lehrkräften übernommen werden, zeigte sich auch daran, dass Lehrkräfte als wichtige schulische Informationsquelle von den Eltern genannt wurden (siehe Kapitel 5.1.1).

Diese Funktionen – die Bedarfserkennung und Vermittlung dieser Information an BuT-Schulsozialarbeiter/innen und die eigenständige Beratung und Information der Eltern – erfordern einen unterschiedlich detaillierten, aber grundsätzlich guten eigenen Kenntnisstand der Lehrkräfte über die BuT-Leistungen. Für die Bedarfsfeststellung und Einschaltung von BuT-Schulsozialarbeiter/innen ist es hilfreich, wenn Lehrkräfte über die Anspruchsvoraussetzung und die Leistungsarten informiert sind, sie können aber die Beratungsarbeit an die BuT-Schulsozialarbeiter/innen delegieren; für die eigenständige Beratung und Information ist ein wesentlich besserer Informationsstand erforderlich.

Um zu klären, wie gut sich die Lehrkräfte informiert fühlen, wurden sie nach ihrem Kenntnisstand zu verschiedenen Aspekten der BuT-Leistungen befragt – nach den Leistungsarten, den Voraussetzungen für den BuT-Leistungsbezug, den Verfahren der Antragstellung und den für die Beantragung zuständigen Leistungsstellen.

Drei Viertel der Lehrkräfte schätzten, gut bis sehr gut über die BuT-Leistungsarten informiert zu sein. Auch über die Voraussetzungen eines But-Leistungsbezugs fühlten sich die meisten Befragten gut bis sehr gut unterrichtet. Die Mittelwerte der Antworten auf einer 4-stufigen Skala (1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht) lagen für alle Aspekte bei um 2,0. Etwa ein Fünftel der Befragten bewertete den eigenen Kenntnisstand zu den drei Aspekten als schlecht bzw. eher schlecht ein. Dabei beurteilten sie ihre Einsicht in die Verfahren der Antragstellung und die für die Beantragung zuständigen Leistungsstellen am schlechtesten. Bei allen Aspekten fühlten sich Lehrkräfte von Grundschulen grundsätzlich besser informiert, ihre Zustimmungswerte lagen um 0,2 bis 0,4 höher als die Zustimmungswerte der Lehrkräfte von weiterführenden Schulen. Wie anhand der Mittelwerte deutlich wird, schätzten die Lehrkräfte den eigenen Informationsstand zu allen Aspekten der BuT-Leistungen besser ein, wenn sie an Schulen arbeiteten, an denen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen hauptsächlich allgemeine Schulsozialarbeit leisten bzw. ihr Fokus zu etwa gleichen Teilen auf BuT-Aufgaben und allgemeiner Schulsozialarbeit liegt. Dies kann auf eine höhere Kontakthäufigkeit der Lehrkräfte mit diesen nicht auf BuT-bezogene Tätigkeiten spezialisierten Fachkräften mit längeren Präsenzzeiten an den Schulen hindeuten. Differenziert nach einzelnen Standorten gibt es keine nennenswerten Abweichungen.

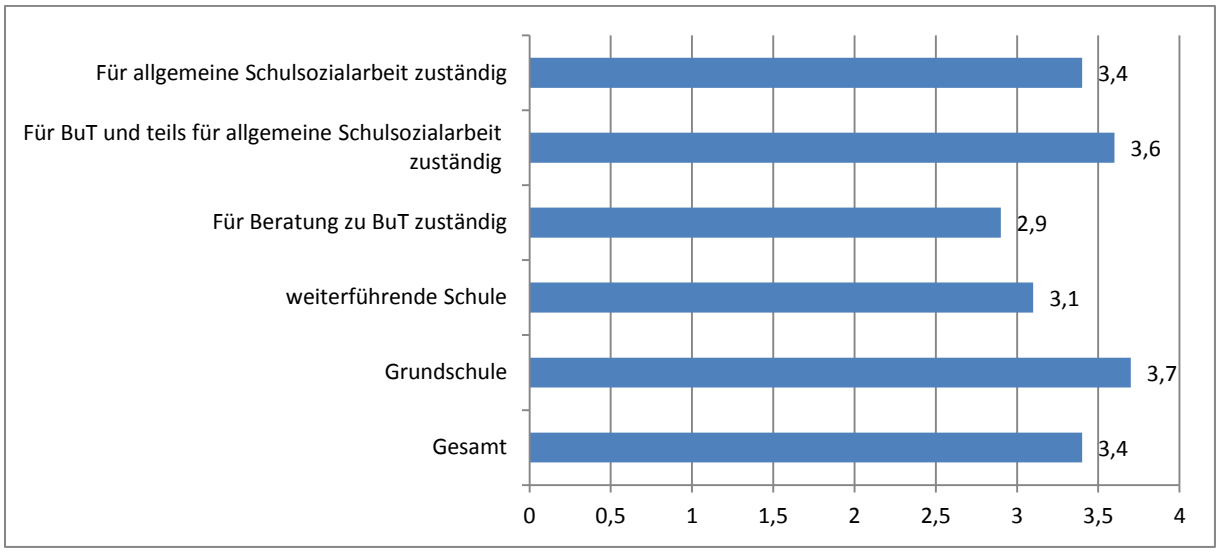
Tabelle 5.2: Kenntnisstand der Lehrkräfte über Bildungs- und Teilhabeleistungen (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht)

		Mögliche Leistungsarten	Voraussetzungen für Leistungsbezug	Verfahren und Zuständigkeiten
Grundschule	Mittelwert	1,9	1,9	1,8
	N	46	45	46
	Standardabweichung	0,574	0,726	0,934
weiterführende Schule	Mittelwert	2,2	2,1	2,2
	N	67	68	67
	Standardabweichung	0,769	0,710	0,941
zuständig für eine Schule	Mittelwert	2,1	2,1	2,1
	N	47	47	48
	Standardabweichung	0,477	0,667	0,905
zuständig für mehrere Schulen	Mittelwert	2,1	2,0	2,0
	N	66	66	65
	Standardabweichung	0,836	0,764	0,992
Für Beratung zu BuT zuständig	Mittelwert	2,3	2,2	2,4
	N	28	28	28
	Standardabweichung	0,772	0,876	1,026
Für BuT und teils für allgemeine Schulsozialarbeit zuständig	Mittelwert	2,0	1,9	2,0
	N	42	42	41
	Standardabweichung	0,697	0,692	0,973
Für allgemeine Schulsozialarbeit zuständig	Mittelwert	2,1	2,0	1,9
	N	43	43	44
	Standardabweichung	0,648	0,636	0,858
Insgesamt	**Mittelwert**	**2,1**	**2,0**	**2,0**
	N	**113**	**113**	**113**
	Standardabweichung	**0,707**	**0,725**	**0,954**

Quelle: Lehrkräftebefragung

Die einzelnen Lehrkräfte wurden auch gebeten, mögliche Wirkungen der Arbeit der BuT- Schulsozialarbeiter/innen auf ihren eigenen Informationsstand insgesamt auf einer 4-stufigen Skala von 1=sehr gering bis 4=sehr groß zu bewerten. Hohe Mittelwerte bedeuten hier also einen großen Einfluss. Die Befragten schätzten den Einfluss der BuT-Fachkräfte auf ihren Kenntnisstand als groß ein, Lehrkräften an Grundschulen veranschlagten ihn als „sehr groß“. Unterschiede zeigen sich auch im Hinblick auf den Aufgabenfokus der BuT-Fachkräfte. Hier wurde der Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen von den Lehrkräften höher veranschlagt, wenn diese ihren Schwerpunkt auf allgemeine Schulsozialarbeit legen bzw. mit in etwa gleichen Anteilen BuT-bezogene Aufgaben und Aufgaben allgemeiner Schulsozialarbeit wahrnehmen.

Abbildung 5.11: Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf Informationsstand zu und Inanspruchnahme von BuT-Leistungen (Mittelwerte auf einer Werteskala 1=sehr gering, 2=eher gering, 3=eher groß, 4=sehr groß)



Quelle: Lehrkräftebefragung

Auch die BuT-Schulsozialarbeiter/innen konnten angeben, wie sie ihren eigenen Einfluss auf die Informiertheit der Lehrkräfte sehen. Sie bewerteten diesen mit einem Mittelwert von 3,4 ebenfalls sehr hoch. Dieser Wert entspricht exakt der Einschätzung der Lehrkräfte.

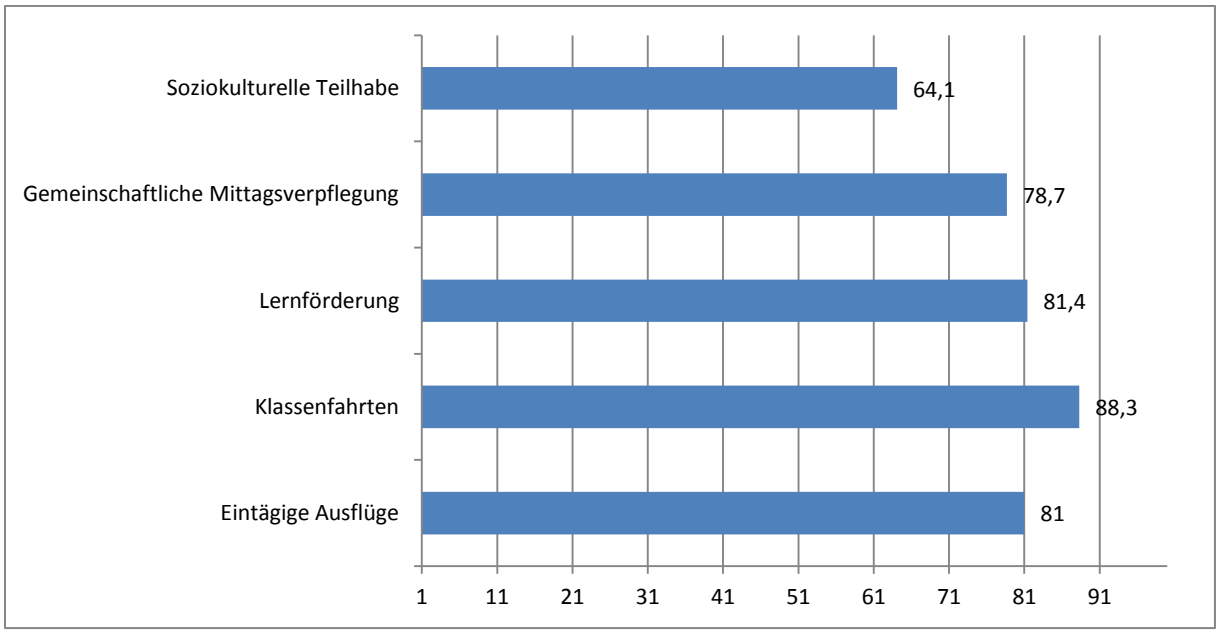
Tabelle 5.3: Einschätzung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen zu ihrem Einfluss auf den Informationsstand der Lehrkräfte (4-stufige Skala: 1=sehr gering, 2=eher gering, 3=eher groß, 4=sehr groß)

	N	Kann ich nicht beurteilen	Fehlend	Mittelwert	Median	SD
Einfluss auf den Informationsstand der Lehrkräfte zu BuT-Leistungen	1.276	45	14	3,4	4	0,677

Quelle: Fachkräftebefragung

Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen wurden zudem darum gebeten, auf einer Skala von 0 bis 100 % einzuordnen, wie hoch der Anteil der Lehrkräfte ist, die von den Möglichkeiten der verschiedenen Bildungs- und Teilhabeleistungen wissen. Der geschätzte Kenntnisstand der Lehrkräfte zu den verschiedenen BuT-Leistungen liegt im Mittel zwischen 64 und 88 % – und damit insgesamt nicht wesentlich höher als die veranschlagte Informiertheit der Eltern. Am höchsten wird das Wissen über Klassenfahrten, Lernförderung und eintägige Ausflüge eingeschätzt. Am geringsten sind die Lehrkräfte nach Beurteilung der Fachkräfte über die Möglichkeiten der Förderung zur sozio-kulturellen Teilhabe informiert. Auch diese Verteilung entspricht weitgehend den Annahmen, die die But-Schulsozialarbeiter/innen über den Kenntnisstand der Eltern haben.

Tabelle 5.4: Einschätzungen der BuT-Schulsozialarbeiter/innen zur Kenntnis der Lehrkräfte von BuT-Leistungen in Prozent (Mittelwert, Median und Standardabweichung)



Quelle: Fachkräftebefragung

Die aus den Lehrkräfte und –Fachkräftebefragungen gewonnenen Befunde zum Kenntnisstand der Lehrkräfte können gut durch Hinweise aus den Gruppendiskussionen mit den BuT-Schulsozialarbeiter/innen ergänzt werden. Hier berichteten die Fachkräfte, dass die Information der Lehrkräfte ein wichtiger Bestandteil ihrer Arbeit sei. Sie beschrieben Lehrkräfte als zentrale Multiplikator/inn/en, die gut informiert sein müssten, weil sie besser als die BuT-Schulsozialarbeiter/innen die Bedarfe der Schüler/innen feststellen könnten und damit eine wichtige Informationsfunktion für die Schulsozialarbeit hätten. Auch hier schätzten die BuT-Schulsozialarbeiter/innen ihren eigenen Einfluss auf den Informationsstand der Lehrkräfte als relativ groß ein. Eine BuT-Fachkraft nahm sogar an, dass an Standorten, an denen es keine BuT-Schulsozialarbeiter/innen gäbe, Lehrkräfte so gut wie nicht informiert seien. Einige Gesprächsteilnehmer/innen beobachteten einen verbesserten Kenntnisstand der Lehrkräfte und eine offensivere Einbeziehung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen. Demnach hätten viele Lehrerinnen und Lehrer früher gar nicht gewusst, was BuT-Leistungen seien, würden aber mittlerweile selbst aktiv werden und bei Finanzierungsbedarfen auf die BuT-Schulsozialarbeiter/innen zukommen. Wie auch bei den Eltern, sahen die BuT-Fachkräfte einen Bedarf an kontinuierlicher Information der Lehrkräfte. Die Information der Lehrkräfte über BuT-Leistungen wurde auch deshalb für wichtig gehalten, weil ein besserer Kenntnisstand zu veränderten Einstellungen der Lehrkräfte führen könne. Diese, so eine BuT-Fachkraft, bezögen dann BuT-Leistungen stärker in ihre Planungen ein. Dies sei oft eine Voraussetzung dafür, dass Angebote an Schulen überhaupt stattfänden. In besonderem Maße treffe dies auf Lernförderung zu.

Beispielhaft beschrieb eine BuT-Schulsozialarbeiterin, dass in einer Klasse im Rahmen von Projekttagen ein kostenpflichtiges Teamtraining, das von externen Anbietern durchgeführt wurde, vorgesehen war. Die Finanzierung der Teilnahme stellte für die Eltern von mehreren Jungen ein Problem dar. Den Lehrkräften war die Finanzierungsmöglichkeit über BuT-Leistungen nicht bekannt. Die BuT-Schulsozialarbeiterin erfuhr davon, informierte umgehend die Lehrkraft und organisierte zusammen mit den Eltern die Antragstellung.

5.1.3. Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler

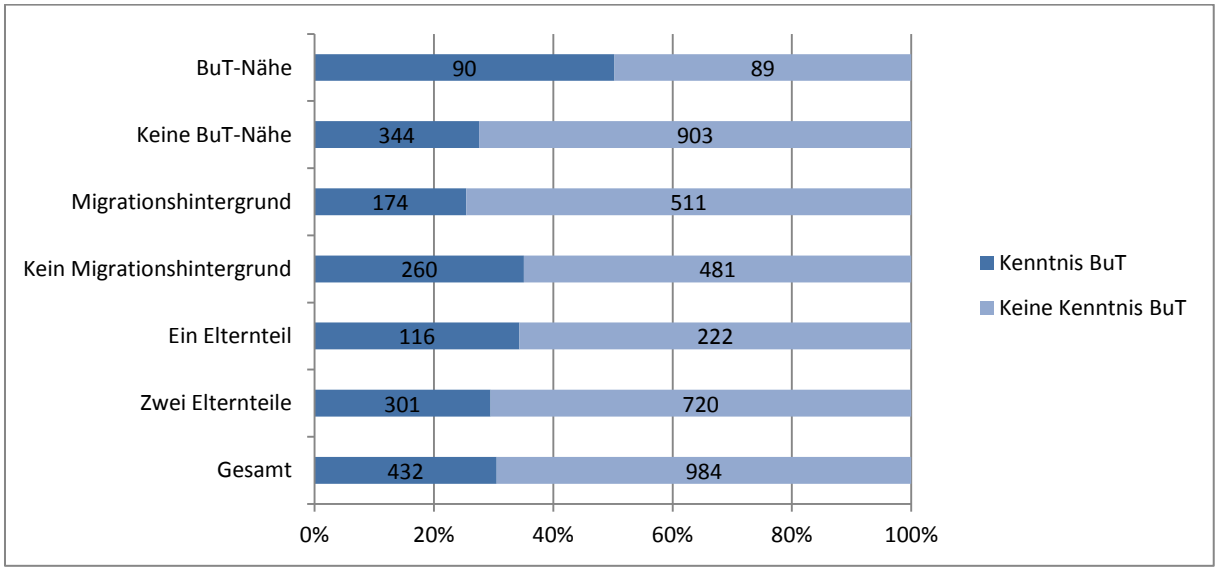
Üblicherweise werden Schülerinnen und Schüler kaum direkt über Bildungs- und Teilhabeleistungen informiert, als Hauptzielgruppe von Hinwirkungsaktivitäten gelten die Eltern. Ältere Schülerinnen und Schüler können allerdings auch schon selbst BuT-Leistungen beantragen. Sind sie selbst noch nicht antragsberechtigt, können sie Einfluss nehmen, indem sie die Eltern informieren, zur Antragstellung motivieren und ihnen Hilfen vermitteln oder diese selbst anbieten. Wie bereits erwähnt, wird diese Funktion häufiger relevant, wenn Eltern wenig Deutsch können.

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Schüler/innen die korrekten Bezeichnungen von unterstützenden Programmen kennen, auch wenn sie die so bezeichneten Leistungen in Anspruch nehmen. Den Schüler/innen wurde daher in ihrem Fragebogen ein kurzer Abschnitt mit einer kurzen und leicht verständlichen Beschreibung der BuT-Leistungen vorangestellt:

„Seit 2011 gibt es das sogenannte Bildungs- und Teilhabepaket für Kinder und Jugendliche (abgekürzt: BuT). Mit diesem Bildungspaket werden Familien bei Bedarf finanziell unterstützt. Für sie werden zum Beispiel anfallende Kosten für die Mittagsverpflegung, für Klassenfahrten, Nachhilfestunden oder die Mitgliedschaft in einem Verein übernommen.“

Bei den dazugehörigen Fragen wurden die Schüler/innen gefragt, ob und von wem sie etwas über BuT gehört haben. Etwa ein Drittel (30,4 %) aller Schüler/innen hatte schon einmal von BuT gehört; von den Schüler/innen mit BuT-Nähe 50,3% (siehe Kapitel 2.3.3). Dies kann mit einer mangelnden Vertrautheit der Schüler/innen mit den Fachbegriffen zusammenhängen. Ähnlich wie bei den Eltern hatten Schüler/innen mit Migrationshintergrund unterdurchschnittlich oft von BuT-Leistungen gehört und Schüler/innen, die nur mit einem Elternteil zusammenleben, vergleichsweise häufiger von BuT erfahren.

Abbildung 5.12: Kenntnis von BuT-Leistungen nach BuT-Nähe, Migrationshintergrund und Haushaltstyp



Quelle: Schüler/innenbefragung

Auf die Frage, von wem die Schüler/innen etwas über BuT gehört haben, gaben die meisten, nämlich knapp die Hälfte (45,2 %) der Befragten, die Lehrkräfte an. Über ein Viertel äußerte, diese Information von den Eltern oder von „jemand anders“ erhalten zu haben (28,8 % und 28,1 %). Die

Schulsozialarbeiter/innen wurden mit 5,5 % am seltensten genannt und werden entsprechend von den Schüler/innen nicht als wichtige Informationsquelle zu BuT-Leistungen gesehen. Die Zahlen liefern einen klaren Hinweis darauf, dass den Lehrkräften nicht nur eine wichtige Rolle als Multiplikator/inn/en für die Eltern, sondern auch für die Schülerinnen und Schüler zukommt.

Die Lehrkräfte schätzten die potenzielle Bedeutung der Schülerinnen und Schüler für die Inanspruchnahme von BuT-Leistungen als sehr hoch ein und bewerteten die Information der Schülerinnen und Schüler als wichtige Voraussetzung dafür. Sie stimmten mehrheitlich der Aussage zu, dass die Information von Schülerinnen und Schülern sehr wichtig sei, weil diese auch Einfluss auf die Inanspruchnahme der Förderangebote haben. Die Wichtigkeit einer Information der Schülerinnen und Schüler strichen deutlich mehr Lehrkräfte an weiterführenden Schulen heraus, aber auch drei Viertel der Grundschullehrkräfte stimmte zu, dass die Information von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die Inanspruchnahme von BuT-Leistungen bedeutsam sei.

Auch die Fachkräfte bewerteten diese Aussage. Sie schätzten die Bedeutung der Schülerinnen und Schüler ähnlich hoch ein, wie die Lehrkräfte.

Tabelle 5.5: Bedeutung der Information von Schülerinnen und Schüler aus Sicht von BuT-Fachkräften und Lehrkräften (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht)

		N	Kann ich nicht beurteilen	Fehlend	Mittelwert	Median	SD
Die Information von Schüler/innen ist sehr wichtig, weil sie auch Einfluss auf die Inanspruchnahme der Förderangebote haben.	Fachkräfte	1.119	169	47	1,94	2	0,773
	Lehrkräfte	103	9	3	1,77	2	0,756

Quelle: Fachkräftebefragung, Lehrkräftebefragung

Auch in Bezug auf den Informationsstand der Schülerinnen und Schüler wurden die Lehrkräfte und BuT-Schulsozialarbeiter/innen gebeten, mögliche Wirkungen der Arbeit der BuT-Fachkräfte auf einer 4-stufigen Skala von 1=sehr gering bis 4=sehr groß einschätzen. Hohe Mittelwerte bedeuten hier also einen großen Einfluss. 15,7 % der Lehrkräfte und 13,6 % der BuT-Schulsozialarbeiter/innen gaben hier an, nicht beurteilen zu können, welche Wirkung die BuT-Schulsozialarbeiter/innen diesbezüglich entfalten. Im Vergleich zu den anderen Wirkungsdimensionen schätzten beide Befragtengruppen den Einfluss der BuT-Fachkräfte auf den Informationsstand der Schülerinnen und Schüler etwas geringer, aber dennoch durchschnittlich eher hoch ein. Dies steht im Widerspruch zum oben beschriebenen Befund der Schüler/innenbefragung, dass diese Schulsozialarbeiter/innen kaum als Informationsquelle zu BuT-Leistungen angaben.

Tabelle 5.6: Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf den Kenntnisstand der Schüler/innen aus Sicht der Fachkräfte und Lehrkräfte (4-stufige Skala 1=sehr gering, 2=gering, 3= eher groß, 4=sehr groß)

		N	Kann ich nicht beurteilen	Fehlend	Mittelwert	Median	SD
Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf den Kenntnisstand der Schüler/innen	Fachkräfte	1.113	182	41	2,9	3	0,917
	Lehrkräfte	94	18	3	3	3	0,892

Quelle: Lehrkräfte- und Fachkräftebefragung

Die Zustimmungswerte liegen bei Lehrkräften und BuT-Schulsozialarbeiter/innen an weiterführenden Schulen höher (Lehrkräfte MW=3,1, Fachkräfte MW=3,1) als bei solchen an Grundschulen (Lehrkräfte MW=2,8, Fachkräfte MW=2,5) und anderen Schulen (hier nur Fachkräfte MW=2,8), ein Zusammenhang zum Alter der Schüler/innen und damit verknüpft einem besseren Verständnis der Thematik liegt nahe. Außerdem richten sich Information und Beratung bezüglich der BuT-Leistungen an den Grundschulen nicht primär an die Schüler/innen selbst, wie auch in Freitextangaben zu dieser Frage betont wurde.

Konkrete Hinweise zum Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler über BuT-Leistungen gaben die BuT-Schulsozialarbeiter/innen in den Gruppendiskussionen nur vereinzelt. Allerdings wurde angemerkt, dass die Schülerinnen und Schüler häufig nicht wüssten, ob die Familien leistungsberechtigt seien. BuT-Schulsozialarbeiter/innen werden vielfach ohne das Wissen der Schüler/innen in Bezug auf BuT-Leistungen tätig und unterstützen deren Eltern. Auch bleiben bestimmte Verfahren der Leistungsgewährung in besonderem Maße für die Schüler/innen „unsichtbar“, so z.B. wenn aufgrund von Listenverfahren eine Antragstellung nicht mehr erforderlich ist. Insgesamt wurde deutlich, dass Schüler/innen in der Regel keine wesentliche Zielgruppe der Informationsaktivitäten der BuT-Fachkräfte sind - dies gilt insbesondere, aber nicht nur für Grundschulen. Einzelne BuT-Schulsozialarbeiter/innen an weiterführenden Schulen berichteten dennoch, dass sie sich um eine gezielte Information älterer Schüler/innen bemühen. So schilderte eine BuT-Fachkraft, dass sie den Schüler/innen in einer zielgruppenangepassten Sprache in den Klassen die BuT-Leistungen vorstelle. Dies könne über einzelne Schüler und Schülerinnen hinauswirken, da sie dann auch immer nach Geschwistern frage und darauf hinweise, dass auch diese Leistungen beziehen können. Diese Fachkraft verwies auch darauf, dass insbesondere im Übergang von SGB II-Berechtigung der Eltern und Ausbildungs-BaFög immer wieder Schülerinnen und Schüler keine BuT-Leistungen erhielten, weil sie von den Jobcentern über Leistungsberechtigung nach dem Abgang aus der Schule nicht gezielt informiert wurden.

5.1.4. Zwischenfazit

Einflussfaktoren auf die Wirkung der BuT-Schulsozialarbeit auf den Kenntnisstand von Eltern, Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern

In den Gruppendiskussionen und in den Analysen der standardisierten Befragungen zeigten sich verschiedene Faktoren, die die Wirkung der Tätigkeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf den Kenntnisstand der relevanten Zielgruppen beeinflussen. Zunächst zeigte sich wiederholt der Einfluss der jeweiligen Rahmenbedingungen des Einsatzes der Schulsozialarbeiter/innen. Demnach macht es einen erheblichen Unterschied, ob BuT-Fachkräfte an Grund- oder weiterführenden Schulen eingesetzt werden, ob sie an einer oder mehreren Schulen tätig sind, ob sie hauptsächlich zum Thema BuT-Leistungen beraten oder als allgemeine Schulsozialarbeiter/innen ein breiteres Themenfeld bearbeiten sollen. In der Tendenz zeigten sich Eltern wie Lehrkräfte an Grundschulen besser informiert, und sie sind besser informiert, wenn die Fachkräfte nur an einer Schule tätig sind und wenn sie ihren Aufgabenfokus auf allgemeine Schulsozialarbeit bzw. einen auf in etwa gleiche Anteile von BuT und allgemeiner Schulsozialarbeit richten. In Bezug auf den Informationsstand der Schüler/innen erweist sich die Schulform als ausschlaggebender Einflussfaktor. Schüler/innen an weiterführenden Schulen sind – so die Einschätzung der Lehrkräfte und der BuT-Schulsozialarbeiter/innen – deutlich besser informiert.

Während die übergreifende Information der Eltern an den Schulen sich nicht gezielt an Bedarfslagen orientiert, sondern alle Eltern anspricht, gilt dies nicht für die gezielte Information einzelner Eltern. In den Gruppendiskussionen beschrieben die teilnehmenden BuT- Fachkräfte, dass die gezielte individuelle Ansprache und Information von leistungsberechtigten Eltern, für deren Kinder Förderbedarf wahrgenommen wurde, davon abhänge, dass Lehrkräfte und Schulsekretariate sie über solche Bedarfslagen informierten und sie „einschalteten“. Diese Voraussetzung wird in Kapitel 5.3 ausführlicher erörtert. An dieser Stelle ist relevant, dass eine gute Kooperation, ein enger Austausch und eine Einbindung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen durch die Lehrkräfte diese gezielte Informationstätigkeit erheblich erleichtert. Allerdings wissen Lehrkräfte nur zum Teil, welche Kinder leistungsberechtigt sind, und können dies daher auch nicht zuverlässig weitergeben. Besonders wenn der Scham der Eltern sehr groß ist – dies kommt häufiger an Schulformen vor, wo Leistungsberechtigte eher in der Minderheit sind – offenbaren sich diese auch Lehrkräften gegenüber nicht unbedingt. Daher betonten einige BuT-Schulsozialarbeiter/innen, dass noch bessere Ansprachemöglichkeiten bestünden, wenn sie von den Leistungsstellen die Information hätten, welche Schüler/innen Sozialleistungen bezögen. Diese Informationsweitergabe ist wegen der Datenschutzbestimmungen aktuell nicht möglich. Daher plädierten einige BuT-Fachkräfte teilweise für eine Veränderung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen. In einem Fall wurde auch berichtet, dass die Eltern den Datenabgleich mit den Ämtern gestattet hätten, was die Tätigkeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen sehr erleichtert habe.

Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen erzählten, dass gute Kooperationen zwischen BuT-Schulsozialarbeit und Leistungsstellen die Effektivität der Hinwirkung / Information der Leistungsberechtigten erhöhe. Als problematisch und unproduktiv haben einige erlebt, dass sich Leistungsstellen aus der Hinwirkung / Informationsaufgabe weitgehend zurückziehen und diese Tätigkeit komplett den BuT-Schulsozialarbeiter/innen überlassen. In dieser Situation könne die Schulsozialarbeit das Informationsdefizit nur abfedern. Die BuT-Fachkräfte berichteten demgegenüber, dass es ihre Arbeit erleichtere, wenn möglichst viele Stellen Hinwirkungsaktivitäten übernähmen; so wurde teilweise hervorgehoben, dass Schulsozialarbeiter/innen weniger Kontakt zu den Leistungsberechtigten hätten als die Leistungsstellen – etwa Jobcenter – selbst.

Vereinzelt betonten die Gesprächspartner/innen in den Gruppendiskussionen, dass eine frühzeitige und kontinuierliche Information der Familien sinnvoll wäre. Gut wäre demnach eine frühe Information der Eltern bereits in Kitas und Grundschulen („Grundaufklärung“) und eine Fortsetzung der Informationstätigkeit an weiterführenden Schulen, da dort neue Bedarfe entstünden. Auch könnte die diesbezügliche Kooperation zwischen Grund – und weiterführenden Schulen verbessert werden.

Als einen weiteren Aspekt hoben die BuT-Fachkräfte hervor, dass sich die genaue Umsetzung der BuT-Leistungen und der Leistungsprozesse vor Ort immer wieder verändern würde. Um gut informieren zu können, seien sie darauf angewiesen, dass sie von den Leistungsstellen frühzeitig und umfassend über solche Veränderungen informiert würden. Wenn Leistungsstellen dieser Aufgabe nicht oder nur ungenügend nachkämen, Neuerungen nicht verbreiteten und auf Nachfragen der BuT-Schulsozialarbeiter/innen keine Auskunft gäben, müssten sich die BuT-Fachkräfte mühsam selbst den aktuellen Informationsstand beschaffen. Dies behindere die Informationsaktivitäten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen. An einem der untersuchten Standorte wurde diesbezüglich geklagt.

Relevanz der BuT-Schulsozialarbeiter/innen für Information und Kenntnisstand

Was sagen die Befunde über die Wirkung von BuT-Schulsozialarbeit auf den Kenntnisstand der Eltern? Zunächst ergibt die Evaluation einen im Vergleich zu anderen Untersuchungen eher geringen allgemeinen Kenntnisstand der Eltern. Demnach kannten 55 % der Befragten und knapp 75 % der befragten Leistungsberechtigten BuT-Leistungen. Die Ergebnisse bestätigen den Befund aus anderen Studien, dass soziodemographische Merkmale, die mit höheren Armutsrisiken und Teilhabedefiziten einhergehen können, tendenziell mit einer besseren Kenntnis von BuT-Leistungen einhergehen. Dies betrifft insbesondere Alleinerziehendenhaushalte sowie Haushalte ohne Bildungs- oder Berufsabschlüsse. Allerdings gilt dies nicht für Haushalte mit Personen mit Migrationshintergrund und wenn dort überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. In diesen Haushalten gibt es nach wie vor überdurchschnittlich häufig Informationsdefizite.

Überwiegend schätzten die befragten Leistungsberechtigten richtig ein, ob sie einen Anspruch auf BuT-Leistungen haben. Für ein gutes Fünftel der Leistungsberechtigten besteht diesbezüglich aber eine Informationslücke, d.h. aufgrund eines Sozialleistungsbezugs hätten sie eigentlich einen BuT-Leistungsanspruch, glaubten aber, dass dies nicht so sei oder wussten dies nicht. Diese kann eine Hürde für eine zukünftige Inanspruchnahme darstellen.

Schulen sind für die Befragten die wichtigste Informationsquelle über BuT-Leistungen. Die Hälfte der Befragten weiß von BuT-Leistungen aus der Schule, andere Informationsquellen – auch die zuständigen Leistungsstellen – wurden deutlich seltener genannt. Ein maßgeblicher Befund ist, dass 40 % dieser Personengruppe die Information über BuT-Leistungen nur über die Schule erhielten, und dass es sich dabei häufiger um Personengruppen mit größeren Armutsrisiken und Teilhabedefiziten (Migrationshintergrund, kein Berufs- und Schulabschluss, Sozialleistungsbezug) handelte. Informationen über BuT-Leistungen erhielten die befragten Eltern in erster Linie von Lehrkräften (zu etwa 60 %) und an zweiter Stelle von BuT-Schulsozialarbeiter/innen (ca. 40 %). Für Personen mit höherem Armutsrisiko und Teilhabedefiziten war eine besonders wichtige Informationsquelle die persönliche Ansprache durch BuT-Fachkräfte; hier ergaben sich Hinweise, dass den BuT-Schulsozialarbeiter/innen die gezielte Ansprache dieser Personengruppen besonders gelingt. Darüber hinaus wird auch die Bedeutung von Elternabenden und schulischen Anschreiben für die genannten Personengruppen deutlich. Diese Ergebnisse können erklären, warum die Wirkung der Tätigkeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf den Kenntnisstand der Eltern insgesamt als sehr hoch eingeschätzt wird – von Lehrkräften dabei sogar noch höher als von den BuT-Fachkräften selbst. Dazu passt auch der Befund, dass aus der Sicht der befragten Lehrkräfte und BuT-Fachkräfte eine Nicht-Antragstellung nur zu einem geringen Teil mit fehlendem Wissen und Defiziten bei Ansprache und Motivation zusammenhängt. Von etwas größerer Bedeutung seien demgegenüber sprachliche Hürden; vor allem die BuT-Schulsozialarbeiter/innen sahen dies als wichtiges Hindernis.

Die in den Gruppendiskussionen angesprochenen Themen bewiesen zum einen die Vielfalt der Aufgaben im Rahmen der Informationsarbeit an den Schulen, und sie machten deutlich, dass die Information und Aufklärung der Personengruppen mit hohen Armutsrisiken und Teilhabedefiziten einen Schwerpunkt der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen bildet.

In der Gesamtschau zeigt sich, dass der Einfluss der schulischen Akteure und Akteurinnen – und dabei insbesondere der BuT-Schulsozialarbeiter/innen – auf den Kenntnisstand der Eltern als sehr hoch zu bewerten ist. Insbesondere für die Personengruppen mit hohen Armutsrisiken und

Teilhabedefiziten ist die Informationsvermittlung durch BuT-Fachkräfte offensichtlich wesentlich. Die Befunde zeigen, dass BuT-Schulsozialarbeiter/innen von Eltern wie Lehrkräften als wichtige Informationsquelle wahrgenommen werden. Schwieriger ist die Bewertung des allgemeinen Kenntnisstandes. Dieser lag im Vergleich zu anderen Studien eher niedrig. Denkbar sind hier Selektionseffekte der Standorte und Schulen, denkbar ist aber auch, dass durch einen Rückgang allgemeiner Hinwirkungsaktivitäten der Leistungsstellen das allgemeine Informationsniveau zurückgegangen ist. Vereinzelt fanden sich Hinweise darauf in den Gruppendiskussionen.

Der Kenntnisstand der Lehrkräfte ist insofern in dieser Untersuchung von Interesse, als diese zum einen Schlüsselakteure für die Bedarfsfeststellung sind, und zum anderen für Eltern wie Schüler/innen auch verglichen mit BuT-Fachkräften- eine noch wichtigere Informationsquelle sind. Die Informations- und Beratungsfunktion von Lehrkräften ist da wichtiger, wo BuT-Schulsozial-arbeiter/innen nur geringe zeitliche Ressourcen an den einzelnen Schulen haben und daher stärker auf Lehrkräfte als Multiplikator/inn/en angewiesen sind. Dies trifft aber auch allgemein auf Schulen zu, an denen BuT-Schulsozialarbeiter/innen – in Einzelfällen – die Funktion der Information und Beratung über BuT-Leistungen kaum wahrnehmen. Drei Viertel der Lehrerinnen und Lehrer fühlten sich gut bis sehr gut über BuT-Leistungen informiert; auch die BuT-Fachkräfte schätzten den Kenntnisstand der Lehrkräfte als überwiegend gut ein. Allerdings gingen sie auch davon aus, dass ein Achtel bis gut ein Drittel der Lehrkräfte über die einzelnen BuT-Leistungsarten nicht informiert ist. Lehrkräfte an Grundschulen und solche, an deren Schulen die BuT-Fachkräfte den Fokus auf allgemeine Schulsozialarbeit legen bzw. auf in etwa gleiche Anteile von BuT- und allgemeinen Schulsozialarbeitsaufgaben, fühlten sich besser informiert und wurden als besser informiert eingeschätzt. Dabei ist aus der Sicht der befragten Lehrkräfte genauso wie aus Sicht der BuT-Schulsozialarbeiter/innen der Einfluss der BuT-Fachkräfte auf den Kenntnisstand der Lehrkräfte groß. In den Gruppendiskussionen wurde hier einerseits auf einen mittlerweile verbesserten Kenntnisstand der Lehrkräfte, andererseits auf einen Bedarf an kontinuierlicher Information der Lehrkräfte hingewiesen.

Ältere Schülerinnen und Schüler können schon selbst BuT-Leistungen beantragen; jüngere Schülerinnen und Schüler können Einfluss nehmen, in dem sie ihre Eltern informieren, zur Antragstellung motivieren und ihnen Hilfen vermitteln oder diese selbst anbieten. Insofern stellen Schüler/innen potenziell eine wichtige Zielgruppe für die Informationstätigkeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen dar. Dies sahen auch die befragten Lehrkräfte wie BuT-Schulsozial-arbeiter/innen so; sie schätzten den potenziellen Einfluss der Schüler/innen auf eine mögliche Inanspruchnahme der Leistungen als sehr hoch ein, wobei hier erwartungsgemäß ein großer Unterschied zwischen Grund- und weiterführenden Schulen bestand. Der Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler – hier wurden nur die Schüler/innen der weiterführenden Schulen befragt – über BuT-Leistungen ist erwartungsgemäß geringer als der der Eltern; nur ein Drittel aller Schüler/innen hat schon einmal von BuT-Leistungen gehört; die Schülerinnen und Schüler bezogen ihre BuT-Kenntnisse vor allem von Lehrkräften und Eltern. Schulsozialarbeiter/innen waren diesbezüglich kaum relevant, obwohl Lehrkräfte und BuT-Fachkräfte den Einfluss der BuT-Schulsozialarbeit auf den Informationsstand der Schülerinnen und Schüler als eher groß einschätzten. Jedoch bestätigten die Gruppendiskussionen die eher untergeordnete Bedeutung der Information der Schülerinnen und Schüler im Tätigkeitsspektrum der But-Schulsozialarbeiter/innen. Dabei wurde auch dort auf das Potenzial einer gezielten Ansprache der Schüler/innen und diesbezügliche Defizite verwiesen.

Aus den Gruppendiskussionen und den Analysen der standardisierten Befragungen ergeben sich verschiedene Faktoren, die die Wirkung der Tätigkeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf den Kenntnisstand der relevanten Akteur/innen mit bestimmen. Zunächst zeigten sich wiederholt die Einflüsse der jeweiligen Rahmenbedingungen für den Einsatz der Schulsozialarbeiter/innen. Bezogen auf Schulformen sind Eltern wie auch Lehrkräfte an Grundschulen besser informiert. Im Hinblick auf die Schulzuständigkeit der BuT-Fachkräfte sind Eltern und Lehrkräfte besser informiert, wenn die BuT-Fachkräfte nur an einer Schule tätig sind. Differenziert nach Aufgabenschwerpunkten der BuT-Fachkräfte zeigten sich Eltern und Lehrkräfte besser informiert, wenn die BuT-Schulsozial-arbeiter/innen einen Fokus auf allgemeine Schulsozialarbeit legen bzw. in etwa gleichen Anteilen BuT-Aufgaben und Aufgaben allgemeiner Schulsozialarbeit übernehmen. Die BuT-Schulsozial-arbeiter/innen halten eine gute und enge Kooperation mit den Lehrkräften für sehr förderlich um gezielte bedarfsorientierte BuT-Ansprache und proaktive Information einleiten zu können. Begrenzt wird dies dadurch, dass auch die Informationen der Lehrkräfte über Leistungsbezug und individuelle Bedarfe eingeschränkt sind. Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen verstehen ihre Informationstätigkeit als komplementär zu der der Leistungsstellen, keinesfalls als ein Ersatz. Vereinzelt betonen die Befragten, dass eine frühzeitige und kontinuierliche Information der Familien sinnvoll wäre. Sie verweisen zudem darauf, dass sie darauf angewiesen sind, dass sie von den Leistungsstellen frühzeitig und umfassend über Veränderungen im Hinblick auf Antragstellung und Gewährung von BuT-Leistungen informiert werden.

5.2. Nutzung von Bildungs- und Teilhabeleistungen

Nach der Darstellung der erzielten Wirkungen im Bezug auf die Kenntnis der BuT-Leistungen soll nun der Blick auf die Wirkungen im Bezug auf die tatsächliche Nutzung von Bildungs- und Teilhabeleistungen gerichtet werden.

Ein Anspruch auf die nicht pauschalierten- wie die Leistungen für Schulbedarf - sondern am individuellen Bedarf ausgerichteten Bildungs- und Teilhabeleistungen entsteht dann, wenn erstens Angebote genutzt werden, die über Bildungs- und Teilhabeleistungen förderfähig sind, zweitens die den Leistungsanspruch begründende Sozialleistung bezogen wird und drittens – so bei einigen Leistungsarten wie Lernförderung oder Schülerbeförderung – bestimmte Voraussetzungen vorliegen, die einen individuellen Bedarf begründen (z.B. Versetzungsgefährdung, Mindestabstand der Schule zur Wohnung o.ä.). Die Leistungsart Schulbedarf wird, außer im Rechtskreis BKGG, automatisch und ohne notwendigen weiteren Antrag als Pauschale bezahlt (MAIS 2013, S. 29), daher ist ihre Gewährung weitgehend unabhängig von Anträgen und Hinwirkungsaktivitäten (zur lokalen Varianz Bartelheimer et al. 2015, S. 176ff). Die Leistungsart Schülerbeförderung wird bei Bedarf für die Schüler/innen aus den in die Befragung einbezogenen Klassenstufen in der Regel vom Land Nordrhein-Westfalen übernommen, so dass auch diese Leistungsart für die Untersuchung grundsätzlich nicht relevant ist.

Wie in Kapitel 3 schon ausführlich dargelegt, ist der quantitative Vergleich zwischen Nutzungsquoten an verschiedenen Standorten oder zwischen verschiedenen Leistungen nicht einfach zu erstellen. Viele der Leistungsarten sind angebotsabhängig, so z.B. Ausflüge, Klassenfahrten und gemeinschaftliche Mittagsverpflegung, in dem Sinne, dass geprüft werden muss, ob sie überhaupt stattfinden oder ob es an der Schule ein entsprechendes Angebot gibt. Auch die Leistungen zur soziokulturellen Teilhabe und zur Lernförderung sind angebotsabhängig, aber eher in dem Sinn, ob

das von den Kindern und Jugendlichen bzw. von ihren Eltern gewünschte Angebot verfügbar ist. Neben der Abhängigkeit von Angeboten gilt es auch die Teilhabepräferenzen zu berücksichtigen. Möchten Kinder und Jugendliche überhaupt in einem Verein Mitglied sein, möchten sie in einer Musikschule ein Instrument erlernen, wollen die Familien lieber zusammen Mittagessen, schmeckt das Essen in der Mensa – dies alles sind Einflussfaktoren, die nicht wesentlich von der BuT-Schulsozialarbeit beeinflusst werden können. Deshalb ist es wichtig, bei der Beurteilung von Wirkungen auf die Nutzungen bzw. Inanspruchnahme von BuT-Leistungen diese Faktoren im Blick zu behalten.

Nach der Analyse der einzelnen Erhebungen kann gesagt werden, dass die Eltern am besten über die Nutzung der BuT-Leistungen Auskunft geben können, die Schülerinnen und Schüler wissen dagegen sehr selten, ob ihre Eltern die Leistungen beantragen oder nicht. Deshalb wird bei der folgenden Darstellung zunächst immer auf die Ergebnisse der Elternbefragung zurück gegriffen. Die Befunde aus den anderen Erhebungen werden ergänzend hinzu gezogen.

Das Kapitel beginnt mit einem Blick darauf, welche Angebote und dazugehörigen Leistungen tatsächlich genutzt werden. Anschließend werden die von den acht untersuchten Standorten gelieferten statistischen Angaben zur Inanspruchnahme der BuT-Leistungen analysiert. Danach wird darauf eingegangen, wie die dargestellte Nutzung durch die BuT-Schulsozialarbeiter/innen beeinflusst wird.

5.2.1. Inanspruchnahme von Angeboten, die prinzipiell zur Inanspruchnahme von Bildungs- und Teilhabeleistungen berechtigen

Um einen Überblick darüber zu bekommen, ob und in welchem Umfang die Angebote in Anspruch genommen werden, die einen Anspruch auf Bildungs- und Teilhabeleistungen begründen können, wurden die Eltern danach gefragt, ob die Kinder in der Regel an eintägigen Ausflügen und Klassenfahrten teilnehmen, ob sie in der Schule zu Mittag essen, Nachhilfe in Anspruch nehmen und an Angeboten der soziokulturellen Teilhabe teilnehmen (Sportverein, Musikschule, Ferienfreizeit).

Wie die folgende Tabelle zeigt, nehmen fast alle Kinder in der Regel an eintägigen Ausflügen teil, immer noch mehr als 90 % an Klassenfahrten und fast drei Viertel an Angeboten soziokultureller Teilhabe.

Tabelle 5.7: Teilnahme an Angeboten, die über die BuT-Leistungen gefördert werden können (Mehrfachantworten)

	Anzahl	Prozent
Teilnahme eintägige Ausflüge	1.664	97,9
Teilnahme Klassenfahrt	1.592	93,7
Teilnahme Mittagsverpflegung	646	38,0
Nutzung Nachhilfe oder Lernförderung	321	18,9
Teilnahme an Angeboten soziokultureller Teilhabe	1.255	73,9

Quelle: Elternbefragung (N=1699)

Bis auf die Teilnahme an der Mittagsverpflegung sind dies ausgesprochen hohe Werte. Mit der PASS-Befragung lassen sich nicht alle Angaben vergleichen, weil die Zeiträume, für die die Angaben gemacht wurden, zwischen der Elternbefragung dieser Evaluation und der PASS-Befragung nicht

immer identisch sind. Vergleichen lassen sich aber die Zahlen zu Mittagessen, Nachhilfe/ Lernförderung und Nutzung von Angeboten zur soziokulturellen Teilhabe. Bei der PASS-Befragung wird zwischen BuT-Leistungsberechtigten und Nicht-Leistungsberechtigten unterschieden. Hier liegt der höchste Wert bei der Nutzung von Angeboten soziokultureller Teilhabe bei Kindern und Jugendlichen aus nicht-leistungsberechtigten Familien (68,1 %), die Kinder und Jugendliche aus leistungsberechtigten Familien nutzen diese deutlich weniger (42,2 %) (Bartelheimer et al. 2016, S. 47). In dieser Evaluation beträgt der Anteil 73,9 %. Laut PASS-Befragung erhalten ca. 12 % der leistungsberechtigten wie nicht-leistungsberechtigten Kinder und Jugendlichen Nachhilfe (Bartelheimer etal. 2016, S. 47), in der vorliegenden Untersuchung sind es 18,9 %. Dies spricht dafür, dass bei den im Rahmen dieser Evaluation befragten Eltern eine grundsätzliche Präferenz zur Nutzung von förderfähigen Angeboten gegeben ist.

Wie sind jedoch die niedrigen Werte für die Teilnahme an der gemeinschaftlichen Mittagsverpflegung zu erklären? Nur knapp zwei Fünftel (38,6 %) der befragten Eltern berichteten, dass ihre Kinder an der schulischen Mittagsverpflegung teilnehmen würden. Während etwas über 60 % der Kinder aus den dritten Klassen dieses Angebot in Anspruch nahmen, waren es knapp über 50 % der Kinder der vierten und 27,0 % der Kinder der siebten bzw. 29,7 % der Kinder aus den achten Klassen. Besonders wenige der Kinder, die eine Realschule oder eine Förderschule besuchen, aßen dort auch zu Mittag (15,6 % und 18,2 %). Bei den weiterführenden Schulen war der Anteil der teilnehmenden Schüler/innen in den Gymnasien am höchsten (41,7 %), bei den Hauptschüler/innen lag er bei 30,1 %, bei den Schüler/innen der Sekundarschulen bei 32 % und an den Gesamtschulen bei 35,5 %.

Die generell eher geringe Teilnahme an der schulischen Mittagsverpflegung hängt primär mit den Präferenzen von Kindern und Eltern zusammen; aber auch das vorgehaltene Angebot spielt eine Rolle. So gab es an einem Teil der Schulen, die in die Untersuchung einbezogen waren, kein Ganztagsangebot und damit für die Schülerinnen und Schüler auch keine Möglichkeit, die BuT-Leistung für gemeinschaftliche Mittagsverpflegung in Anspruch zu nehmen. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, für die kein Ganztagsangebot zur Verfügung stand, lag insgesamt bei etwas über zehn Prozent (11,9 %). Differenziert nach Schulformen war dieser Anteil besonders gering bei den Gymnasien (0,6 %) und Gesamtschulen (2,1 %), leicht unterdurchschnittlich bei den Grundschulen (8,3 %) und Sekundarschulen (7,5 %) und überdurchschnittlich hoch bei den Förderschulen (50,0 %, hier allerdings bei geringen Fallzahlen), Realschulen (26,0 %) und Hauptschulen (16,2 %). Stärker ins Gewicht fällt, dass ein großer Teil – nämlich etwa die Hälfte – der Befragten angab, dass ihr Kind nicht an der schulischen Mittagsverpflegung teilnahm, weil die Eltern bzw. das Kind dies nicht möchten (49,5 %). In den Grundschulen liegt dieser Anteil bei etwa einem Drittel (35,6 %), in den weiterführenden Schulen bei deutlich über der Hälfte (58 %).[31]

[31] Nach Schulformen differenziert zeigen sich wenig Unterschiede (53,8% bis 62,2%), allein die befragten Eltern von Förderschülerinnen und –schülern nehmen nur zu etwa einem Drittel aus diesem Grund die Mittagsverpflegung nicht in Anspruch; dies liegt aber vor allem daran, dass für die Hälfte der Schüler/innen kein Ganztagsangebot zur Verfügung steht, und sich daher die Frage auch nicht stellt.

Tabelle 5.8: Nutzung der gemeinschaftlichen Mittagsverpflegung in Schulen nach Schulformen

		Ja	Nein, die Schule hat kein Ganztagsangebot	Nein, weil wir bzw. das Kind das nicht möchten	Gesamt
Grundschule	N	346	51	219	616
	%	56,2	8,3	35,6	100,0
Gesamtschule	N	66	4	117	187
	%	35,3	2,1	62,6	100,0
Gymnasium	N	65	1	90	156
	%	41,7	0,6	57,7	100,0
Förderschule	N	4	11	7	22
	%	18,2	50,0	31,8	100,0
Hauptschule	N	52	28	93	173
	%	30,1	16,2	53,8	100,0
Realschule	N	54	90	202	346
	%	15,6	26,0	58,4	100,0
Sekundarschule	N	47	11	89	147
	%	32,0	7,5	60,5	100,0
Gesamt	**N**	**634**	**196**	**817**	**1.647**
	%	**38,5**	**11,9**	**49,6**	**100,0**

Quelle: Elternbefragung

Ein Vergleich mit den Befunden einer Schulerhebung in Nordrhein-Westfalen in den Jahren 2010/2011 zum Ganztagsangebot und der Nutzung des gemeinschaftlichen Mittagessens bestätigt, dass die Inanspruchnahmequote der Mittagsverpflegung an Grundschulen erheblich höher ist als an weiterführenden Schulen. Diese Schulerhebung zeigte, dass sich an Grundschulen zwar nur etwa ein Drittel (32 %) der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsangebot beteiligte, diese aber fast alle (91 %) auch am Mittagessen teilnahmen. Bei den weiterführenden Schulen war der Anteil der Ganztagsschülerinnen und Schüler mit 80 % deutlich höher, von diesen beteiligten sich aber lediglich 38 % auch am Mittagessen (Kufeld et al. 2013, S. 13).

Bei der Befragung der Schüler/innen in dieser Evaluation bestätigten sich diese Angaben im Wesentlichen. Mit 22,6 % ist der Anteil derjenigen, die regelmäßig in der Schule zu Mittag essen, etwas niedriger als die Eltern angaben. Dabei ist zu beachten, dass bei der Schüler/innen-Befragung ausschließlich Schüler/innen weiterführender Schulen einbezogen wurden. Da auch bei den Eltern deutlich wurde, dass der Anteil an Schüler/innen, die am Mittagessen teilnehmen in den Grundschule höher ist, sind diese Abweichungen sehr plausibel. Differenziert nach BuT-Leistungsberechtigung, Migrationshintergrund, Bildungs- oder Berufsabschlüssen und Haushaltskonstellationen zeigt sich, dass Familien mit BuT-Leistungsberechtigung häufiger am Mittagessen teilnehmen, gleiches gilt für Familien mit Migrationshintergrund. Differenziert nach in der Familie anzutreffenden Bildungs- und Berufsabschlüssen finden sich die höchsten Teilnahmequoten bei Familien mit Abitur bzw. Hochschulausbildung sowie Familien ohne Schul- oder Berufsausbildung. Auch der Anteil der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen aus Alleinerziehendenhaushalten ist überdurchschnittlich (siehe Tabelle 7.24 im Anhang).

Die relativ hohen Werte im Bezug auf die Teilnahme an Nachhilfe- bzw. Lernförderangeboten lassen sich durch eine hohe Zahl von kostenfreien oder –pflichtigen Angeboten erklären, die an der Schule direkt organisiert werden (siehe Kapitel 5.4).

Tabelle 5.9: Angaben der Lehrkräfte zu schulischen Lernförderangeboten

	Angaben	Prozent
Schulisch organisiertes kostenloses Angebot Lernförderung	31	27,0
Schulisch organisiertes kostenpflichtiges Angebot Lernförderung	21	18,3
Kein Lernförderangebot	63	54,8
Gesamt	**115**	**100,0**

Quelle: Lehrkräftebefragung (N=115)

Insgesamt berichteten 45,3 % der Lehrkräfte von schulisch organisierten Lernförderangeboten. Diese lassen sich an allen Standorten finden, auch wenn die Spannbreite zwischen 15,4 und 91,0 % der Lehrkräfte eines Standortes schwankt, die dies angaben (siehe Tabelle 7.25im Anhang).

Auch die Schüler/innen wurden danach gefragt, ob sie der Meinung sind, ob sie, wenn sie keine Nachhilfe bekommen, glaubten, dass sie welche gebrauchen könnten. Insgesamt dachten 18,2 % derjenigen, die keine Nachhilfe erhalten, dass sie welche benötigen könnten. Diesen Eindruck hatten 29,0 % der Schüler/innen mit BuT-Berechtigung sowie 26,7 % der Schüler/innen mit BuT-Nähe. Hierauf wird später zurück zu kommen sein.

Wie oben betont, liegen die Werte für die Teilnahme an Angeboten soziokultureller Teilhabe sehr hoch. Den Angaben der Eltern zufolge nutzten fast drei Viertel der Kinder (73,9 %) solche Angebote. Etwas über die Hälfte der Kinder nahm demnach Angebote von Sportvereinen wahr (52,7 %), 44,6 % besuchten Ferienfreizeiten und ein knappes Drittel Musikschulen oder andere Kurse (siehe Tabelle 7.27, Tabelle 7.28 und Tabelle 7.29 im Anhang).

Bei den Eltern jedoch, für die ein besonderes Armutsgefährdungsrisiko besteht, fällt dieser Anteil geringer aus. Die Differenz beträgt für Schüler/innen mit Migrationshintergrund neun Prozent (43,8 %) und für Schüler/innen, die mit nur einem Elternteil zusammenleben 15 Prozent (40,3 %). Nur gut ein Drittel der Eltern von Kindern mit BuT-Leistungsberechtigung (34,8 %) gab an, dass ihr Kind Mitglied in einem Sportverein sei. Dabei erzielten Familien ohne Schul- bzw. Berufsabschluss die niedrigsten Werte von jeweils unter 30 %.

Auch hier wurden die Schüler/innen – die vergleichbare Werte nannten – gefragt, ob sie, wenn sie bislang nicht in einem Sportverein Mitglied sind, dies gerne wären. Etwas mehr als ein Drittel der Schüler/innen (36,5 %), die nicht in einem Sportverein sind, gab an, dass sie es gerne wären. Jedoch würden auch 33,2 % der Schüler/innen, die bereits in einem Sportverein Mitglied sind, gerne in einem weiteren Verein aktiv sein. Hier kann also von einem deutlichen Wunsch der Schüler/innen nach stärkerer Nutzung soziokultureller Angebote gesprochen werden.

Die Werte für den Besuch einer Musikschule und für die Teilnahme an Ferienfreizeiten bewegen sich insgesamt auf einem niedrigeren Niveau, bestätigen aber dieselbe Tendenz bei den Differenzierungen wie bei den Sportvereinen.

5.2.2. Inanspruchnahme der BuT-Leistungen

Angaben zur tatsächlichen Nutzung von BuT-Leistungen finden sich am verlässlichsten in der Elternbefragung. Sowohl die Schüler/innen als auch die Lehrkräfte wussten häufig nicht, ob tatsächlich Anträge zur Nutzung der BuT-Leistungen gestellt werden. Die Antworten dieser befragten Gruppen fielen deutlich niedriger oder deutlich höher als die der Eltern aus. Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen lagen jedoch deutlich dichter an Angaben der Eltern. Sie wussten die tatsächliche Nutzung besser, aber etwas geringer als von den Eltern angegeben, einzuschätzen.

Die Eltern konnten angeben, ob sie in den letzten zwei Jahren schon einmal eine finanzielle Unterstützung des Bildungs- und Teilhabepakets, aufgeschlüsselt nach den Leistungsarten, beantragt hatten. Hier machten nur etwa 50 % der Befragten Angaben, was aber vor allem auf eine hohe Quote von fehlenden Antworten bei Eltern von nicht leistungsberechtigten Kindern und Jugendlichen zurückzuführen ist.

433 Personen bzw. ein Viertel der Befragten haben danach bereits Bildungs- und Teilhabeleistungen für mindestens eine Leistungsart beantragt. Hierunter finden sich in etwa zu gleichen Anteilen wie bei den Leistungsberechtigten insgesamt Haushalte mit Migrationshintergrund (57,7 % gegenüber 58,3 % unter allen Leistungsberechtigten) und Haushalte von Alleinerziehenden (32,6 % gegenüber 36,3 % bei allen Leistungsberechtigten). Auch differenziert nach Schulformen erwies sich, dass die Anteile der jeweils besuchten Schulform der Leistungsberechtigten auch denen der Gruppe der Antragstellenden entsprechen.

Damit haben 91,7 % der Befragten, die grundsätzlich berechtigt waren, Bildungs- und Teilhabeleistungen zu beziehen, in den letzten zwei Jahren schon mindestens eine Leistungsart einmal beantragt. Diese Antragstellungen bezogen sich zu einem Drittel auf Lernförderung und soziokulturelle Teilhabe, etwa die Hälfte zielte auf eintägige Ausflüge und Mittagsverpflegung und mehr als zwei Drittel auf Klassenfahrten.

Dies sind ebenfalls hohe Werte. Die mehrfach genannte Studie aus Nürnberg weist zwar 93 % der leistungsberechtigten Eltern aus, die schon einmal für mindestens eine Leistungsart BuT-Leistungen beantragt haben, fragte aber anders als in der vorliegenden Untersuchung nicht nach den letzten beiden Jahren, sondern danach, ob „irgendwann“ schon einmal eine Leistung beantragt wurde (Stadt Nürnberg 2016, S. 36). In der PASS-Befragung wurde lediglich ein Wert von 57,1 % ermittelt (Bartelheimer et.al. 2016, S. 57).

Die Quote derjenigen, deren Anträge abgelehnt wurden, war sehr gering (0,2 bis 0,3 % aller Befragten). Die folgende Tabelle listet auch auf, wie viele Leistungsberechtigte regelmäßig die jeweiligen Angebote in Anspruch nahmen und wie hoch der Anteil an diesen ist, die in den letzten zwei Jahren auch einen Antrag auf BuT-Leistungen gestellt haben. Danach haben durchgehend über 70 % derer, die Sozialleistungen beziehen und zugleich Angebote in Anspruch nehmen, die einen BuT-Leistungsanspruch begründen können, auch BuT-Leistungen in Anspruch genommen. Am höchsten lag dieser Anteil bei der Mittagsverpflegung mit knapp 95 %, am zweithöchsten bei

Klassenfahrten mit gut 90 %, am dritthöchsten bei Lernförderung (82,6 %) und schließlich ähnlich bei soziokultureller Teilhabe sowie eintägigen Ausflügen (72,6 und 74,4 %).[32]

Tabelle 5.10: Antragstellung für Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets

	Eintägige Ausflüge	Klassen-fahrten	Mittags-verpflegung	Lern-förderung	Sozio-kulturelle Teilhabe
Personen, die in den letzten zwei Jahren Antrag auf BuT-Leistung gestellt haben N	237	362	249	151	158
Anteil bezogen auf alle dem Grunde nach Leistungsberechtigten (Sozialleistungsbezug) (N=472)	50,2%	76,7%	52,8%	32,0%	33,5%
Leistungsberechtigte mit regelmäßiger Teilnahme an dem Angebot N	254	323	152	69	157
Leistungsberechtigte mit regelmäßiger Teilnahme an dem Angebot, die Antrag auf BuT-Leistung gestellt haben	189	293	143	57	114
Anteil	74,4%	90,7%	94,1%	82,6%	72,6%

Quelle: Elternbefragung

Es ist darauf hinzuweisen, dass etwa ein Fünftel der Befragten, die angaben, Anträge für BuT-Leistungen gestellt zu haben, zugleich keinen Leistungsanspruch haben (92 von 433 Personen). Die wahrscheinlichste Erklärung ist, dass die Befragten zum Zeitpunkt der Befragung keinen Leistungsanspruch hatten, dieser aber im Lauf der letzten beiden Jahre durchaus bestand und sie entsprechend Leistungen beantragt und gegebenenfalls auch erhalten haben.

Wie bereits erwähnt, wussten die Schüler/innen nicht gut darüber Bescheid, ob ihre Eltern für sie BuT-Leistungen beantragen. Über die Hälfte der Schüler/innen (52,7 %) teilten mit nicht zu wissen, ob Bildungs- und Teilhabeleistungen für sie genutzt werden. Weitere 36,6 % brachten vor, dass diese Leistungen nicht genutzt wurden. Aus diesem Grund kann an dieser Stelle auf eine Darstellung der Zahlen zur Nutzung von BuT-Leistungen aus Sicht der Schüler/innen verzichtet werden.

Bei den Lehrkräften gab ungefähr ein Viertel an, nicht zu wissen, wie hoch der Anteil unter ihren Schüler/innen ist, die BuT-Leistungen beantragt haben. Gleichzeitig streuten die Werte bei den antwortenden Lehrkräften erheblich. Die Schätzungen für Anträge auf Übernahme der Kosten für eintägige Ausflüge, für Klassenfahrten, für die gemeinschaftliche Mittagsverpflegung und für Lernförderung waren im Vergleich zu den Antworten der Eltern deutlich überhöht, für soziokulturelle Teilhabe lagen sie eher ein bisschen zu niedrig.

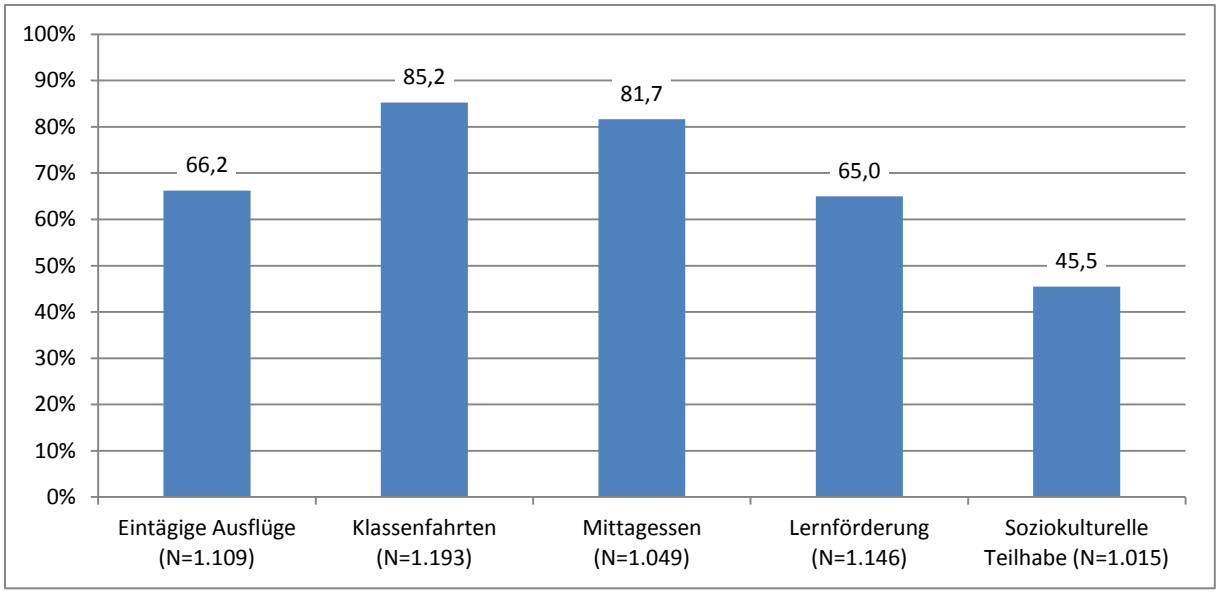
Mehr als die Hälfte der Fachkräfte (59,2 %) sagte, dass sie in der Regel darüber informiert werde, ob die beantragten Leistungen bewilligt worden seien. Weitere 27,1 % gaben an, dass sie in Ausnahmefällen darüber informiert werden, die übrigen 12,7 % erhielten in der Regel keine

[32] Die Differenz kann bei einigen Angeboten damit zusammen hängen, dass sich die Erkundung zur BuT-Antragstellung auf die letzten zwei Jahre bezieht, bei den Klassenfahrten, eintägigen Ausflügen und Ferienfreizeiten die Referenzzeiträume dagegen nicht eingegrenzt wurden (Nutzung bei Angebot im Regelfall bzw. „schon einmal an einer Ferienfreizeit teilgenommen“). Demgegenüber bezogen sich die Antworten zur Mittagsverpflegung, der Nachhilfe, der Mitgliedschaft im Sportverein oder der Besuch eines kostenpflichtigen Kurses (Musikschule o.ä.) auf den Zeitpunkt der Befragung.

Information darüber. Dies bedeutet, dass den Fachkräften in den meisten Fällen eine bessere Schätzung zur Nutzung der BuT-Leistungen möglich ist als den Schüler/innen und Lehrkräften.

Die Fachkräfte bestätigten, dass leistungsberechtigte Familien am häufigsten BuT-Leistungen für Klassenfahrten und die gemeinschaftliche Mittagsverpflegung nutzen würden. Mit etwas niedrigeren Werten als die antwortenden Eltern selbst, glaubten die Fachkräfte, dass jeweils gut vier Fünftel der Eltern die Übernahme der Kosten für Klassenfahrten und für Mittagessen beantragen würden. Danach veranschlagten sie die BuT-Antragstellungen für eintägige Ausflüge und Lernförderung auf jeweils knapp zwei Drittel der Leistungsberechtigten. Am niedrigsten schätzten die Fachkräfte die Quote der leistungsberechtigten Eltern, die Anträge zur Förderung soziokultureller Teilhabeleistungen stellen würden.

Abbildung 5.13: Einschätzungen der Fachkräfte zur Antragstellung von Eltern leistungsberechtigter Kinder (Prozent)

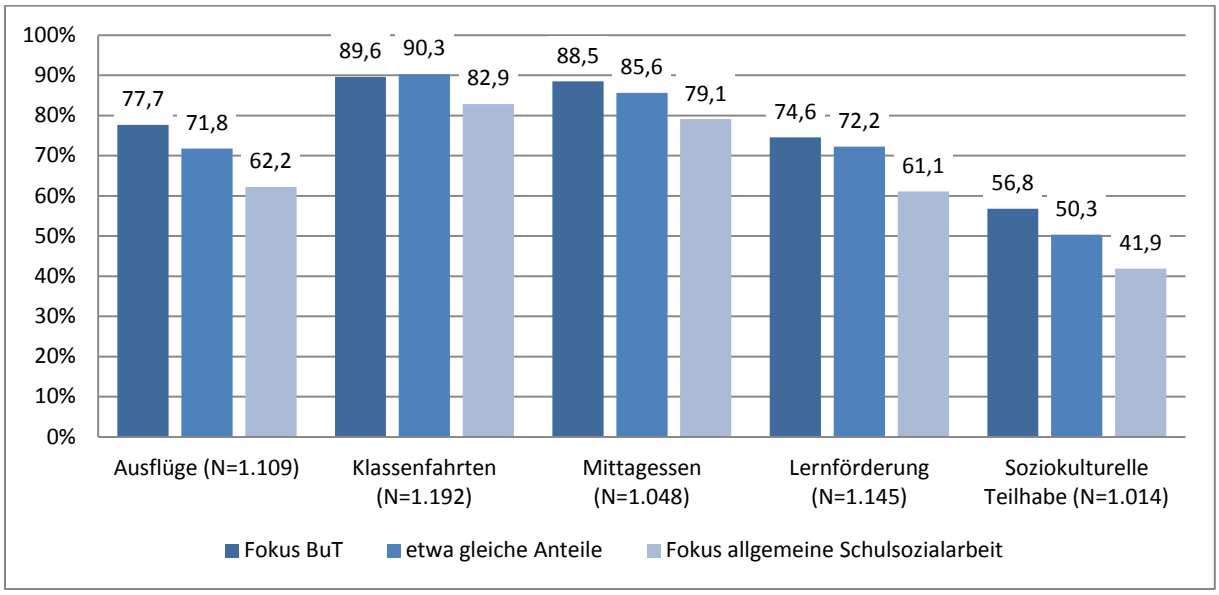


Quelle: Fachkräftebefragung

Bei diesen Einschätzungen zeigten die einzelnen Standorte deutliche Schwankungen. Insbesondere die Einschätzung zur Inanspruchnahme von Lernförderung ist standortspezifisch sehr unterschiedlich. Bei der Lernförderung liegen der niedrigste Mittelwert bei 40,8 % und der höchste bei 90,3 %. Für die soziokulturelle Teilhabe sind es 24,0 % als niedrigster Mittelwert und 72,7 % als höchstem Wert.

Teilweise lassen sich auch deutliche Differenzen bei den Einschätzungen zur Inanspruchnahme ausmachen, wenn man nach dem Aufgabenfokus der BuT-Fachkräfte unterscheidet. Fachkräfte mit dem Fokus auf BuT-Leistungen schätzen die Inanspruchnahme aller Leistungsarten höher ein als Fachkräfte mit etwa gleichen Anteilen von BuT-Aufgaben und Aufgaben allgemeiner Schulsozialarbeit sowie Fachkräfte mit einem Schwerpunkt auf allgemeiner Schulsozialarbeit. Letztere bewerteten die Inanspruchnahme bei allen Leistungsarten am geringsten. Ob dies dem tatsächlichen Verhalten der Eltern entspricht oder aber der Einschätzung der Fachkräfte entsprechend ihres eigenen Tätigkeitsschwerpunkts, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden.

Abbildung 5.14: Geschätzte Inanspruchnahme von BuT-Leistungen differenziert nach Aufgabenschwerpunkten der Fachkräfte



Quelle: Fachkräftebefragung

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass es an den untersuchten Standorten und, wenn man die Aussagen der BuT-Schulsozialarbeiter/innen einbezieht, auch für das Land insgesamt gelungen ist, eine hohe Quote von Anträgen auf BuT-Leistungen zu erreichen. Bei sehr niedrigen Ablehnungsquoten der gestellten Anträge, die von den Eltern berichtet werden, kann die Antragstellung mit der Inanspruchnahme nahezu gleichgesetzt werden. Allerdings lassen sich Unterschiede vor allem bei der Nutzung der den BuT-Leistungen zugrunde liegenden Leistungen insgesamt feststellen. Insbesondere Personen mit Migrationshintergrund, mit niedrigeren Bildungs- und Berufsabschlüssen, aber auch Kinder von Alleinerziehenden nutzten – bis auf die gemeinschaftliche Mittagsverpflegung – insgesamt seltener die den BuT-Leistungen zugrunde liegenden Angebote.

5.2.3. Statistische Daten aus den acht Standorten

Aufgrund des Untersuchungsdesigns, das keine Wiederholungsbefragungen vorsieht, können die bisher dargestellten Ergebnisse keine Entwicklung aufzeigen. Um dennoch Hinweise auf Entwicklungen bei der Anzahl von Anträgen auf BuT-Leistungen und bei der Bewilligung derselben zu erhalten, kann man als Hilfsmittel die statistischen Erfassungen der untersuchten Standorte über gestellte Anträge und bewilligte Mittel aus den vergangenen Jahren heran ziehen. Die acht Standorte wurden daher gebeten, dem Forschungsteam die lieferbaren BuT-Statistiken zur Verfügung zu stellen.

Leider gibt es bis heute keinen einheitlichen Standard zur Erfassung der durch Leistungen zur Förderung von Bildung und Teilhabe unterstützten Personen, der Anzahl der gestellten und bewilligten Anträge sowie der dafür eingesetzten Mittel (Bartelheimer et.al. 2015, S. 64ff.). Für das SGB II sind alle Jobcenter verpflichtet, der Bundesagentur für Arbeit die Zahl der leistungsberechtigten Personen und der geltend gemachten Bedarfe zu berichten. Diese Angaben werden von der Bundesagentur für Arbeit geprüft, plausibilisiert und seit Dezember 2015 monatlich

veröffentlicht.[33] Das Problem für die Zwecke einer Entwicklungsmessung ist, dass aus diesen Daten nicht hervor geht, wie viele Personen pro Jahr BuT-Leistungen in Anspruch genommen haben. Die Monatsdaten lassen sich hier nicht einfach addieren, weil beispielsweise mehrere eintägige Ausflüge pro Jahr stattfinden können und für ein Kind mehrere Anträge gestellt werden können. Auf diesem Weg ist es nicht möglich, herauszufinden, wie hoch die Quote der Inanspruchnahme ist.

Fehlende einheitliche fachlichen Standards zur Erfassung der geförderten Personen sind auch die Ursache, dass die aus den untersuchten Standorten übermittelten Daten sehr heterogen und nicht vergleichbar sind. Sie unterscheiden sich sowohl hinsichtlich der Bezugsgrößen (Ausgaben, Anträge, Bewilligungen, geförderte Personen), wie auch hinsichtlich der erfassten Rechtskreise sowie der Zeiträume, für die Daten vorhanden sind. Für einige Standorte liegen die gewünschten Zahlen zu den geförderten Kindern und Jugendlichen vor, für andere nur die Anzahl der gestellten Anträge oder die bewilligten Mittel in Euro pro Jahr. Für einige Standorte liegen die Daten für 2015 und 2016 vor, für andere nur bis 2014. Deshalb können auf Basis dieser Daten mögliche stattgefundene Veränderungen bei der Inanspruchnahme für alle Rechtskreise und alle Leistungsarten nicht belegt werden.

Dennoch können die Daten Hinweise darauf geben, an welchen Stellen sich signifikante Veränderungen ergeben haben. In keinem Fall sind diese Daten der Beleg für einen direkten Kausalzusammenhang zwischen der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen und der Inanspruchnahmequote. Wenn aber positive Entwicklungen absehbar sind, ist dies ein Beleg dafür, dass das System, in dem die Fachkräfte als eine Kraft mitwirken, funktioniert.

Grundsätzlich sind drei Aspekte bei der Interpretation zu beachten:

- Eine Veränderung bei der Anzahl von Anträgen und Bewilligungen muss ins Verhältnis zu der Anzahl der Leistungsberechtigten gesetzt werden. Wenn es mehr Leistungsberechtigte gibt, bedeutet ein Anstieg von Anträgen potentiell nur, dass bei der Inanspruchnahmequote der Status Quo gehalten wird.

- Der Anstieg von Kosten ist nicht gleichbedeutend mit einer höheren Inanspruchnahme. Gerade bei Ausflügen, Klassenfahrten und Lernförderung kann dies auch Ergebnis von Kostensteigerungen sein. Im Unterschied dazu stellen Ausgabensteigerungen bei Leistungen zur Förderung der soziokulturellen Teilhabe immer einen Indikator für eine gesteigerte Nutzung dar, weil der monatliche Maximalbetrag von 10,-- Euro seit der Einführung der BuT-Leistungen nicht verändert wurde.

- Nicht jede Veränderungen der Anzahl von Anträgen und Bewilligungen ist auf die verstärkte Hinwirkung zurückzuführen, sondern kann auch ein Hinweis auf ein verändertes Angebot sein. Weil dem Forschungsteam z.B. keine Indizien für veränderte Ganztagsangebote und damit verbundene zusätzlich entstehende Mittagessensangebote vorliegen, können die Veränderungen von Anträgen für Förderung des Mittagessens nicht sinnvoll interpretiert werden.

Aus diesen Gründen soll zunächst ein kurzer Blick auf die Veränderungen bei der Anzahl der Leistungsberechtigten geworfen werden. Da dies nicht für alle Rechtskreise funktioniert, soll dies auf das SGB II beschränkt bleiben, wobei aufgrund der deutlich angestiegenen Zahl von

[33] https://statistik.arbeitsagentur.de

Asylbewerber/innen im Jahr 2015 und 2016 flächendeckend von einem Anstieg der Leistungsberechtigten im Rechtskreis AsylbLG ausgegangen werden kann.

Leistungsberechtigte im SGB II

Da die Jahresangaben für bestimmte Altersgruppen von BuT-Leistungsberechtigten in den Daten der acht Standorte nicht vollständig sind, wird hierfür ergänzend auf die Daten der Bundesagentur für Arbeit zur Nutzung von BuT-Leistungen zurückgegriffen. Die folgende Tabelle weist die Zahlen der Leistungsberechtigten zwischen sechs und unter 15 Jahren aus, weil diese am ehesten der Zielgruppe der BuT-Schulsozialarbeit entsprechen.

Tabelle 5.11: Bestand Leistungsberechtigter mit Anspruch auf Leistungen für Bildung und Teilhabe in der Alterskategorie sechs bis unter 15 Jahren, Dezember 2015 und Dezember 2016

	Bestand Leistungsberechtigter SGB II		
	Dez 15	Dez 16	%
Nordrhein-Westfalen	**258.582**	**267.658**	**3,5%**
Standort 1	4.046	4.005	-1,0%
Standort 2	3.635	3.539	-2,6%
Standort 3	6.156	6.315	2,6%
Standort 4	2.024	2.089	3,2%
Standort 5	18.248	18.368	0,7%
Standort 6	2.793	2.819	0,9%
Standort 7	11.319	12.278	8,5%
Standort 8	10.918	11.679	7,0%

Quelle: Bundesagentur für Arbeit o.J.

Für Nordrhein-Westfalen gesamt lässt sich ein leichter Anstieg feststellen. Beim Blick auf die untersuchten Standorte zeigt sich, dass vor allem zwei Standorte einen größeren Anstieg in Höhe von 8,5 bzw. 7,0 %und alle anderen einen leichten Anstieg bis leichten Rückgang verzeichneten.

Aus den vorliegenden Daten der Standorte zur Inanspruchnahme lassen sich zwei wesentliche Befunde heraus lesen: Der erste bezieht sich auf die Unterstützung von jungen Geflüchteten, auch wenn hier nur für einen Standort von einer klaren Datenlage gesprochen werden kann. Der zweite auf deutliche Steigerungen der geförderten Personen oder der gestellten und bewilligten Anträge bei der Lernförderung und der soziokulturellen Teilhabe.

Mehr Anträge von Flüchtlingen

Es liegt nur für einen Standort eine nach Rechtskreisen getrennte Erfassung von geförderten Personen, Anträgen und bewilligten Mitteln vor. Aus dieser geht jedoch hervor, dass von 2015 bis 2016 die Anzahl der geförderten Kinder im Rechtskreis AsylbLG um 73,5 % gestiegen ist.

Tabelle 5.12: Geförderte Kinder von 2015 bis 2016 im Rechtskreis AsylbLG in einem der untersuchten Standorte

	Jahr	Anzahl Kinder
Geförderte Kinder	2015	922
	2016	1.600
Anstieg	%	73,5%

Quelle: Eigene Zusammenstellung aus Daten der Standorte

Da diese Steigerung fast exakt der Steigerung der Anträge auf Leistungen zum Schulbedarf entspricht, kann davon ausgegangen werden, dass diese der Größenordnung des Anstiegs an Leistungsberechtigten entspricht. Eine Betrachtung einzelner Leistungsarten ergibt, dass es an diesem Standort gut gelungen ist, die neu hinzu gekommenen Leistungsberechtigten in die Förderung der Leistungen für Bildung und Teilhabe einzubinden.

So konnte die Anzahl der Anträge für Schulausflüge und Klassenfahrten um deutlich mehr als 100 % gesteigert werden, die für Lernförderung und soziokulturelle Teilhabe sogar um über 200 %. Wenn man bei den schulbezogenen Leistungsarten[34] den Schulbedarf als Referenzgröße für die Anzahl der Leistungsberechtigten nimmt, kann sowohl für Klassenfahrten wie für Mittagessen und Lernförderung eine Steigerung der Inanspruchnahmequote festgestellt werden.

Tabelle 5.13: Anträge von 2015 bis 2016 nach Einzelleistungen im Rechtskries AsylbLG mit Steigerungen

	2015	2016	Steigerung in Prozent	2015 in % von Schulbedarf	2016 in % von Schulbedarf
Eintägige Ausflüge	163	466	185,9		
Klassenfahrten	61	161	163,9	8,4	12,7
Mittagessen	423	768	81,6	57,9	60,7
Lernförderung	64	200	212,5	8,8	15,8
Soziokult. Teilhabe	78	287	268,0		
Schulbedarf	730	1.266	73,4		

Quelle: Eigene Zusammenstellung aus Daten der Standorte

Aus den anderen Standorten liegen, wie gesagt, keine gesonderten Daten vor. Die Rückmeldungen aus den Gesprächen mit Expert/inn/en und BuT-Schulsozialarbeiter/innen zeigen aber, dass die Unterstützung von jungen Geflüchteten bei der Inanspruchnahme von Förderungen zur Bildung und Teilhabe auch an anderen Standorten ein wichtiges Aufgabenfeld für die BuT-Schulsozialarbeit gewesen ist.

Größere Anstiege bei Lernförderung und Leistungen zur soziokulturellen Teilhabe

Lernförderung und Leistungen zur Förderung der soziokulturellen Teilhabe sind in zweierlei Hinsicht besondere Leistungen. Besonders intensiv ist der Unterstützungsbedarf bei der Beantragung von Lernförderung, am wenigsten angebunden an Schule sind die Leistungen zur Förderung der soziokulturellen Teilhabe. Daher stellt es in beiden Fällen für die Eltern noch einmal eine zusätzliche

[34] Bei eintägigen Ausflügen und Leistungen zur soziokulturellen Teilhabe sind nicht nur Schüler/innen leistungsberechtigt.

Hürde dar, diese Leistungen zu beantragen, wenn sie nicht, zum Beispiel durch die BuT-Schulsozialarbeit dabei unterstützt werden.

Sofern Daten aus den Standorten vorliegen, lässt sich gerade bei diesen beiden Leistungsarten in vielen Standorten eine besondere Steigerung bei der Anzahl der geförderten Personen oder bei der Anzahl der Anträge bzw. bewilligten Leistungen feststellen. Wie oben ausgeführt, kann dies bei der soziokulturellen Teilhabe nicht auf gestiegene Kosten zurück zu führen sein. Die Steigerungen bei der Lernförderung sind teilweise so groß, dass nicht davon auszugehen ist, dass dies allein an Kostensteigerungen liegt; überdies zeigt sich dies auch an Standorten, wo die geförderten Personen ausgewiesen werden.

Dazu lassen sich verschiedene Einzelbelege feststellen:

- Für einen Standort, von dem nur die bewilligten Mittel für die Rechtskreise SGB II und BKGG vorliegen, ist eine Steigerung der Ausgaben für Leistungen zur soziokulturellen Teilhabe von 174.202 € im Jahr 2014 auf 289.587 € im Jahr 2016 festzuhalten.

- An einem anderen Standort, für den nur die bewilligten Mittel für den Rechtskreis SGB II verfügbar sind, lässt sich von 2012 bis 2015 eine Zunahme der Ausgaben für Lernförderung von 218.670 € Euro auf 1.338.172 € belegen, der sich im letzten Jahr noch einmal um mehr als 200.000 € steigerte. Auch für soziokulturelle Teilhabe lässt sich ein solcher Trend zeigen, wenn auch auf niedrigerem Niveau.

- In einem dritten Standort, für den nur die Anzahl der geförderten Personen aus allen Rechtskreisen pro Leistungsart zu nennen ist, wird zwischen 2014 und 2016 ein Anstieg der Personen mit bewilligter Lernförderung von 1.658 auf 2.529 verzeichnet. Während die ebenfalls deutlich zugenommenen Anträge auf Übernahme der Kosten für eintägige Ausflüge und Klassenfahrten mit der Einführung von konkludenten Listenverfahren erklärt werden können, trägt diese Begründung bei der Lernförderung nicht; hier spricht diese Steigerung deutlich für eine bessere Ansprache und Unterstützung bei der Antragstellung für Lernförderung.

- An einem vierten Standort, zu dem Daten über die Anzahl der bewilligten Anträge und der Ausgaben für 2014 und 2016 vorhanden sind, lässt sich bei der Lernförderung eine Zunahme von 1.330 auf 1.964 Anträge beobachten und ein Anstieg von 3.227 auf 4.093 Anträge auf Leistungen zur soziokulturellen Teilhabe registrieren.

Diese Beispiele ließen sich auch noch für hier nicht erwähnte Standorte weiter führen. Lediglich an zwei Standorten finden sich gegenläufige Tendenzen. Hier nehmen die Antragszahlen für Lernförderung und soziokulturelle Teilhabe ab. Dies, obwohl an einem Standort wenigstens an den bewilligten Schulbedarfsleistungen und den oben präsentierten Zahlen zu den Leistungsberechtigten zu erkennen ist, dass die Anzahl der leistungsberechtigten Kinder keinesfalls abgenommen hat.

Es handelt sich bei diesen beiden Standorten um diejenigen, die am wenigsten eine zentrale, fachliche Steuerung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aufweisen und die beide kein einheitliches Konzept für die Nutzung der BuT-Schulsozialarbeit besitzen. Dies ist zwar kein eindeutiger Nachweis, aber doch ein starkes Indiz dafür, dass je klarer das Konzept zu den Schwerpunkten der Arbeit der BuT-Fachkräfte ist, desto deutlicher Effekte vor allem bei der Inanspruchnahme von Lernförderung

und Leistungen zur soziokulturellen Teilhabe sichtbar werden. Auf der Basis der hier dargestellten Daten ist dies unabhängig davon, ob der Fokus der BuT-Schulsozialarbeit auf BuT-bezogenen Aktivitäten liegt oder auf allgemeiner Schulsozialarbeit. Wichtig sind die zentrale fachliche Steuerung und die Klärung der Aufgaben der Fachkräfte.

5.2.4. Wie wirken die BuT-Schulsozialarbeiter/innen?

Nachdem bislang vor allem eine Bestandaufnahme gemacht wurde, ob die den BuT-Leistungen zugrunde liegenden Angebote überhaupt genutzt werden, in welchem Umfang Anträge auf BuT-Leistungen gestellt und bewilligt werden und welche Veränderungen bei der Inanspruchnahme an den untersuchten Standorten festzustellen sind, soll es nun um die konkrete Rolle der BuT-Schulsozialarbeit gehen und darum, in welcher Form die BuT-Fachkräfte zu einer Nutzung der BuT-Leistungen beitragen.

Hier wird zunächst die Unterstützung bei der Antragsstellung und beim Zugang zu Leistungen beschrieben. Dann wird dargestellt, wie diese Unterstützung von den Nutzer/inne/n bewertet wird. Schließlich wird in einem eigenen Abschnitt auf die möglichen Gründe für ausbleibende Antragstellung und Inanspruchnahme von Leistungen eingegangen. Die verschiedenen Wirkungsmöglichkeiten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen werden mit Beispielen illustriert. Die BuT-Schulsozialarbeit entfaltet ihre Wirkung am unmittelbarsten bei der Unterstützung der Leistungsberechtigten bei der Antragsstellung. Dazu kann die Bereitstellung der nötigen Formulare, die Organisation benötigter Nachweise und Unterlagen, das Ausfüllen des Antrags selbst und weitere Tätigkeiten gehören. Außerdem können die BuT-Schulsozialarbeiter/innen den Kindern und Jugendlichen helfen, überhaupt Zugang zu den Angeboten zu bekommen, indem sie entweder Informationen über Anbieter/innen vermitteln, die Kinder und Jugendlichen zu diesen begleiten oder telefonische Kontaktaufnahmen erledigen, um die erste Hürde im Zugang zu erleichtern.

Art und Umfang der Unterstützung

Die Eltern wurden danach gefragt, welche konkreten Formen der Unterstützung sie in Bezug auf die Antragstellung und beim Zugang zu den BuT-Leistungen erhalten haben. Wenn sie Unterstützung erhalten hatten, wurden sie zudem gebeten, anzugeben, von wem sie diese erhalten haben.

Unter all denjenigen, die einen Antrag auf mindestens eine BuT-Leistung gestellt hatten, lag der Anteil für Unterstützung bei der Antragstellung bei über 70 %, für Unterstützung beim Zugang bei knapp 60 %. Damit hatte der größte Teil der Antragstellenden Unterstützung bei der Antragstellung und beim Zugang zu Angeboten erhalten.

Tabelle 5.14: Unterstützung bei der Antragstellung und beim Zugang zum Angebot

	Anzahl	Anteil in Prozent
Erhielt Unterstützung bei der Antragstellung	308	71,1
Erhielt Unterstützung beim Zugang zum Angebot	259	59,8

Quelle: Elternbefragung (N=433)

Als unterstützende Institutionen/Personen bei der Antragstellung wurden mit über 40 % am häufigsten die zuständigen Ämter und schulische Ansprechpersonen genannt. Von denjenigen, die

schulische Akteurinnen und Akteure anführten, haben 70,2 % die BuT-Schulsozialarbeiter/innen als unterstützende Institutionen/Personen spezifiziert. Auf alle antwortenden Eltern bezogen, bedeutet dies, dass etwas weniger als ein Drittel Unterstützung durch die BuT-Fachkräfte bei der Antragstellung erhalten haben (30,0 %). Schulsekretariate wurden von jeder elften Person genannt, die hier Angaben machte. Beratungsstellen, Anbieter/innen soziokultureller Teilhabe, und Lehrkräfte waren demgegenüber mit einstelligen prozentualen Werten deutlich weniger relevant.

Tabelle 5.15: Unterstützende Institutionen/Personen bei der Antragstellung der BuT-Leistungen (Mehrfachantworten)

	Antworten	Prozent der Fälle
Ein zuständiges Amt (Jobcenter, BuT-Stelle Sozialamt, Jugendamt etc.)	139	45,2
Beratungsstelle	16	5,2
Verein oder Musikschule	6	2,0
Schulische Akteure, davon	131	42,5
Schulsozialarbeiterinnen oder Schulsozialarbeiter (bzw. Bildungs- und Teilhabeberater/innen oder Bildungsbegleiter/innen)	*92*	*30,0*
Lehrkräfte	*18*	*5,8*
Schulsekretariat	*28*	*9,1*
Sonstige	53	17,2

Quelle: Elternbefragung (N=308)

Die möglichen Arten der Unterstützung bei der Antragstellung sind unterschiedlich intensiv und arbeitsaufwändig. Annähernd die Hälfte der Befragten berichtete, dass ihnen der Antrag zugesandt bzw. übergeben wurde. Hilfe beim Ausfüllen nannten ebenfalls etwa 30 %. Immerhin ein knappes Viertel gab an, dass es den Antrag nicht selbst ausgefüllt habe, sondern nur noch unterschreiben musste. Für etwa ein Sechstel wurde der Antrag weitergeleitet, ein Achtel wurde an eine erforderliche erneute Antragstellung erinnert und ein Zehntel wurde dabei unterstützt, die für die Antragstellung erforderlichen Unterlagen zu beschaffen. Über eine Überprüfung ihrer Angaben berichteten nur 7,6 % derer, die hier Angaben machten.

Eine Aufschlüsselung der Antworten nach den wichtigsten unterstützenden Institutionen bzw. Personen (Schule und Ämter) zeigt, dass die Unterstützungsleistungen der BuT-Schulsozialarbeiter/innen vor allem in Hilfen beim Ausfüllen der Anträge bestanden; von den anderen Akteurinnen und Akteuren wurde dies deutlich seltener übernommen.

Tabelle 5.16: Art der Unterstützung bei der Antragstellung (Mehrfachantworten)

	Gesamt		Schule				Zuständiges Amt
	N	%	Schulsozialarbeit N	Lehrkräfte N	Schulsekretariat N	Gesamt N	N
Zusendung/Aushändigung des Antrags	95	32,8	17	7	8	28	38
Hilfe beim Ausfüllen des Antrags	85	29,3	52	4	3	57	26
Ausfüllen des Antrags wurde übernommen, nur Unterschrift erforderlich	65	22,4	32	4	6	41	24
Überprüfung der Angaben	22	7,6	10	1	2	11	12
Weiterleitung des Antrags	54	18,6	23	6	7	20	22
Erinnerung bei erneuter erforderlicher Antragstellung	36	12,4	14	4	6	22	13
Unterstützung bei der Beschaffung der für die Antragstellung erforderlichen Unterlagen	31	10,7	19	2	2	6	9
Sonstiges	34	11,7	2	0	4	28	5
Gesamt antwortende Eltern	**290**	**100,0**	**92**	**18**	**28**	**131**	**139**

Quelle: Elternbefragung

Die wichtigste Form der Unterstützung bestand in einer Erklärung, was genau getan werden müsse, um die Angebote auch in Anspruch nehmen zu können. Die Hälfte der Befragten gab an, dass sie diese Form der Unterstützung erhalten habe. Andere Formen der Hilfe wurden deutlich seltener genannt. Ein Sechstel der Befragten erklärte, dass die Lernförderung über die Schule organisiert werde und ein Achtel, dass es Unterstützung bei der Abrechnung und Erstattung der BuT-Leistungen erhalte. Seltener wurden sowohl eine Unterstützung beim Vorgehen gegen abgelehnte Anträge wie auch eine Informationsweitergabe über Anbieter/innen von Angeboten der Lernförderung und der soziokulturellen Teilhabe sowie die Vermittlung zu solchen Anbieter/inne/n genannt. Die differenzierte Abfrage nach den Arten der Unterstützung beim Zugang zu Bildungs- und Teilhabeleistungen zeigt vor allem, dass BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Elternsicht neben der Unterstützung beim Erklären, was für eine Inanspruchnahme überhaupt getan werden muss häufig mit der Organisation der Lernförderung an den Schulen betraut waren.

Tabelle 5.17: Art der Unterstützung beim Zugang zu Bildungs- und Teilhabeleistungen (Mehrfachantworten)

	Gesamt		Schule				Zu-ständiges Amt N
	N	Anteil an Fällen in % (N=240)	Schul-sozial-arbeit N	Lehr-kräfte N	Schulsek-retariat N	Gesamt N	
Unterstützung beim Vorgehen gegen abgelehnten Antrag	14	5,8	*6*	*2*	*1*	7	9
Erklärung, was für die Inanspruchnahme getan werden muss	119	49,6	*45*	*16*	*9*	62	55
Organisation der Lernförderung an der Schule	42	17,5	*25*	*10*	*5*	33	8
Nennung möglicher Lernförderanbieter	19	7,9	*12*	*4*	*2*	16	11
Herstellung des Kontakts zu Anbieter/inne/n (z.B. Verein, Mittagessensstelle, Lernförderungsinstitut)	17	7,1	*10*	*5*	*4*	15	8
Hinweise auf Vereine/Musikschulen/Freizeitangebote	20	8,3	*10*	*3*	*1*	11	13
Unterstützung bei der Abrechnung/der Erstattung von Beträgen	30	12,5	*14*	*6*	*2*	19	16
Sonstiges	52	21,7	*5*	*6*	*5*	10	14

Quelle: Elternbefragung (N=240)

Unterstützung beim Zugang zu den Angeboten für Lernförderung und soziokulturelle Teilhabe erhielten die Befragten ebenfalls primär über die zuständigen Ämter (45,6 %) und schulische Akteurinnen und Akteure – wobei letztere insgesamt von knapp der Hälfte der Befragten als unterstützend benannt wurden (48,3 %). Von den schulischen Mitwirkenden sind wiederum die BuT-Schulsozialarbeiter/innen für den Zugang zu Angeboten am bedeutendsten; sie wurden von gut einem Drittel der Befragten genannt. Von jedem/jeder achten Befragten wurden hier Lehrkräfte angeführt. Vereine oder Musikschulen und allgemeine Beratungsstellen sowie Schulsekretariate sind weniger wichtig, sie wurden von weniger als jedem/jeder zehnten Befragten genannt.

Tabelle 5.18: Unterstützende Institutionen/Personen beim Zugang zu Angeboten (Mehrfachantworten

	Antworten	Prozent der Fälle
Ein zuständiges Amt (Jobcenter, BuT-Stelle Sozialamt, Jugendamt etc.)	118	45,6
Beratungsstelle	15	5,8
Verein oder Musikschule	13	5,0
Schulische Akteure, davon	125	48,3
Schulsozialarbeiterinnen oder Schulsozialarbeiter (bzw. Bildungs- und Teilhabeberater/in oder Bildungsbegleiter/in)	*91*	*35,1*
Lehrkraft	*34*	*13,1*
Schulsekretariat	*23*	*8,9*
Sonstige	38	14,7

Quelle: Elternbefragung (N=259)

Hinweise darauf, ob mit der BuT-Schulsozialarbeit auch verstärkt die Personengruppen direkt angesprochen werden konnten, die als Gruppen mit erhöhten Teilhabedefiziten und Armutsrisiken gelten, finden sich in der Elternbefragung bei der Aufschlüsselung der Kontaktanlässe nach diesen Merkmalen. Dabei wird deutlich, dass der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund bei denen, die Kontakte zur Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit Informationen und Beratung zum Bildungs- und Teilhabepaket hatten, überproportional hoch ist. Ihr Anteil an dieser Gruppe liegt bei 69,0 %, während der Anteil der Haushalte mit Migrationshintergrund an allen leistungsberechtigten Haushalten 58,3 % ausmacht und am Anteil der Leistungsberechtigten 54 %. Ebenfalls über-proportional vertreten sind Haushalte, in denen kein Elternteil einen Schulabschluss hat. Ihr Anteil an denen, die den Kontaktanlass Beratung und Informationen zu den Bildungs- und Teilhabeleistungen nannten, liegt bei 17,2 %, ihr Anteil an der Grundgesamtheit beträgt 13,0 %. Weitere Auffälligkeiten zeigten sich nicht. Dies ist ein deutliches Zeichen, dass die BuT-Schulsozialarbeit die Menschen erreicht, die die höchsten Armutsgefährdungsrisiken haben.

Auch die Schüler/innen kamen in einigen Fällen mit den BuT-Schulsozialarbeiter/innen zusammen, um über Bildungs- und Teilhabeleistungen oder über Angebote, die durch diese Leistungen gefördert werden könnten, zu sprechen. Insgesamt lässt sich aber feststellen, dass diese Kontaktanlässe mit den BuT-Schulsozialarbeiter/innen nur für wenige Schüler/innen relevant sind. Die meisten Schüler/innen mit BuT-Nähe nahmen die Unterstützung durch die BuT-Schulsozialarbeit bei der Finanzierung von Klassenfahrten wahr, gefolgt von Unterstützung rund um das Thema Lernförderung und schließlich dem Erhalten von grundlegenden Informationen über BuT-Zuschüsse.

Tabelle 5.19: Grund des Kontaktes von Schüler/innen mit BuT-Nähe zu BuT-Schulsozialarbeiter/innen

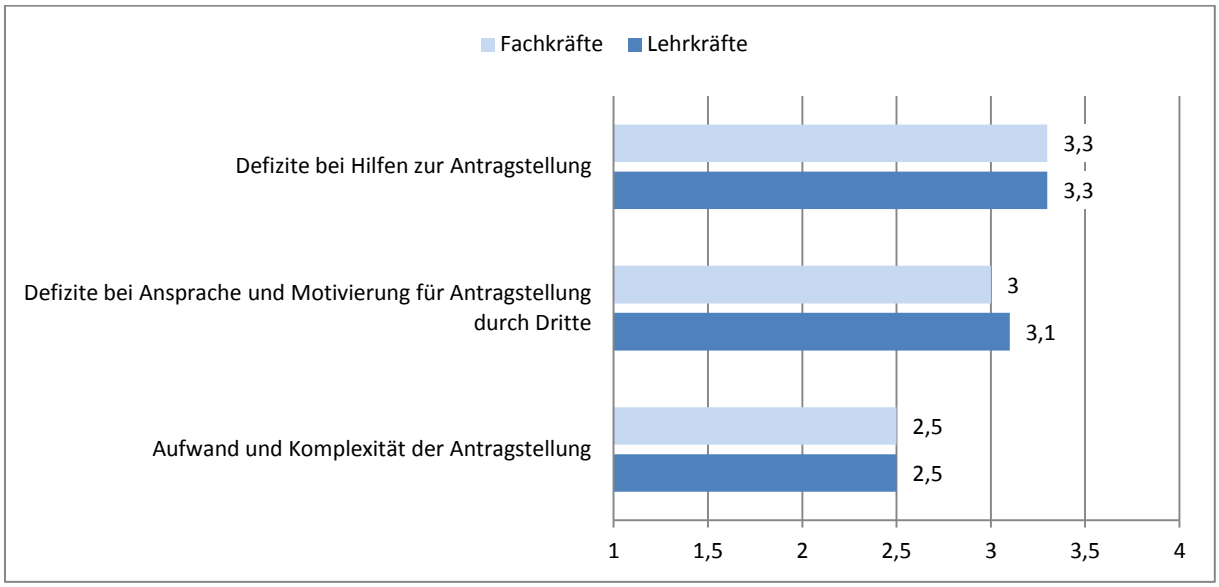
	Anteil in Prozent
Informationen über Zuschüsse (z. B. Mittagessen)	4,1
Geld für Klassenfahrten und Ausflüge	9,6
Nachhilfe	8,2
Um die Suche nach Anbietern für Lernförderung/Nachhilfe	8,2

Quelle: Schüler/innen-Befragung (N=73)

Dass die Unterstützung bei der Antragstellung notwendig ist, zeigte sich an den Antworten der Lehr- und Fachkräfte in Bezug auf mögliche Gründe für eine Nichtantragstellung. Als mögliche Gründe für eine Nicht-Antragstellung standen zur Auswahl „Das Antragsverfahren ist zu komplex“, „ Es gibt keine ausreichend Ansprache und Motivierung für die Antragstellung durch Dritte und „Es gibt keine ausreichende Hilfestellung“. Auch hier wurden die Befragten gebeten auf einer Skala von 1 bis 4 (1 = stimmt genau, 2 = stimmt eher, 3 = stimmt eher nicht, 4 = stimmt gar nicht) die betreffenden Aussagen zu bewerten.

Insgesamt sind die Zustimmungswerte eher niedrig, das heißt, die meisten Items werden von der Mehrheit der Befragten abgelehnt (Mittelwerte über 2,5 und Mediane bei 3 und 4). Der wichtigste Hinderungsgrund ist aus Sicht sowohl der Lehr- als auch der Fachkräfte der Aufwand und die Komplexität der Antragstellung; hier liegt der Mittelwert bei beiden Befragtengruppen bei 2,5. Die meisten Befragten glaubten hingegen eher nicht, dass Defizite bei der Ansprache und Motivation für die Antragstellung ein Grund für eine mangelnde Inanspruchnahme von BuT-Leistungen sind, noch weniger nahmen sie an, dass mangelnde Unterstützungsleistungen für die Eltern ausschlaggebende Gründe für eine Nicht-Antragstellung sind (siehe auch Tabelle 7.30 und Tabelle 7.31 im Anhang).

Abbildung 5.15: Mögliche Gründe für Nicht-Antragstellung durch Eltern (Mittelwerte; 4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht)



Quelle: Lehrkräfte- (N=97 – 106) und Fachkräftebefragung (N=1.223 – 1.246)

Das heißt, eine Hilfeleistung wird aufgrund der Komplexität in der Regel für notwendig gehalten. Werden die angegebenen Gründe für eine Nicht-Antragstellung nach den einzelnen Standorten differenziert, zeigt sich jedoch, dass an zwei Standorten der Grund „Aufwand und Komplexität der Antragstellung“ weniger relevant ist als im Durchschnitt (Mittelwert 3,8 und 3,5 gegenüber durchschnittlichem Mittelwert = 2,5 bei den Lehrkräften). An diesen beiden Standorten erleichtern Kartensysteme die Antragstellung insgesamt. Demgegenüber ergaben sich für einen Standort, an dem die BuT-Antragstellung als aufwändig und hochschwellig beschrieben wird, deutlich höhere Zustimmungswerte (Mittelwert = 2,0). Die standortbezogenen Unterschiede in der Organisation des BuT-Leistungssystems schlagen sich hier deutlich nieder.

Wie die Unterstützung abläuft und warum ohne die Unterstützung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen eine Antragstellung oft unterbleiben würde, veranschaulichen Beispiele, die die BuT-Fachkräfte in den Gruppendiskussionen erzählten.

So besteht häufig die Notwendigkeit, die Antragsstellung selbst zu übernehmen, anstatt nur zu informieren und Formulare auszugeben. Eine BuT-Fachkraft sagte, dass das Ziel des Programms aus ihrer Sicht eigentlich sei, den Eltern dabei zu helfen, die Leistungen selbst zu beantragen; während dies aber für die BuT-Schulsozialarbeiter/innen kein Problem sei, wüssten die Eltern oft nicht, wie die Antragstellung funktioniere. Eine andere BuT-Schulsozialarbeiterin bestätigte, dass viele Eltern häufig auch beim dritten oder vierten Mal nicht in der Lage seien, selbstständig Anträge vorzulegen. Eine zusätzliche Hürde bestehe darin, dass Menschen im Leistungsbezug oft auch Schwierigkeiten mit ihren Sachbearbeiter/innen hätten, weshalb sie auch die BuT-Beantragung scheuten. Dann könnten die BuT-Schulsozialarbeiter/innen Kontakt zu den Sachbearbeiter/inne/n aufnehmen und eine Antragstellung in die Wege leiten, wodurch Anträge gestellt werden würden, die sonst nicht eingereicht worden wären.

Noch deutlich langwieriger gestaltet sich die Unterstützung in Fällen, in denen die Familien so sehr mit eigenen Problemen beschäftigt sind, dass sie keine Kapazitäten haben, sich über eine

Antragstellung Gedanken zu machen. Eine BuT-Fachkraft wurde in einem Fall durch die Lehrkräfte auf den Bedarf eines Kindes an Lernförderung aufmerksam gemacht, die Familie habe sich aber nicht dafür interessiert. Daraufhin führte sie mehrere Gespräche mit dem Kind, nahm dann Kontakt zu den Eltern auf und führte auch hier viele Gespräche, bis schließlich ein Antrag gestellt werden konnte, so dass das Kind Lernförderung erhalten konnte.

In Bezug auf eintägige Ausflüge ist die Bereitschaft geringer, die Kostenerstattung kleinerer Beträge zu beantragen. Wenn es Fachkräften aber gelingt, Familien zu einem Antrag, zum Beispiel auf Erstattung der Kosten von Klassenfahrten, zu bewegen, gibt dies einen Anlass, auch andere Anträge, wie z.B. für in ähnlichen Zeiträumen stattfindende Ausflüge, zu stellen. Ohne den Kontakt zur BuT-Schulsozialarbeit würden diese Anträge nicht vorgelegt werden. Aber auch für Klassenfahrten werden nicht immer Anträge gestellt, wie eine BuT-Fachkraft an einem Fall illustrierte.

Die Mutter eines 16-jährigen Förderschülers bezahlte diesem die Klassenfahrt nach Berlin nicht, teilte ihm dies aber zunächst nicht mit. Er erfuhr erst eine Woche vor Beginn der Klassenfahrt davon und wendete sich an die BuT-Schulsozialarbeiterin. Diese konnte ihm mithilfe des Jobcenters die benötigten BuT-Mittel beantragen, da für einen 16-jährigen die Genehmigung der Eltern nicht mehr benötigt wird. Ohne ihre Hilfe, hätte der Schüler nicht an der Klassenfahrt teilnehmen können.

Bei der Lernförderung betonten die BuT-Schulsozialarbeiter/innen sehr häufig, dass die Eltern dies wollen bzw. die Vorteile für ihre Kinder sehen müssten. Dementsprechend müssten sie in Einzelfällen viel Überzeugungsarbeit leisten. Diese bezieht sich jedoch nicht nur auf die Eltern, sondern auch auf die Schulleitungen. Manche BuT-Fachkräfte stießen regelmäßig auf Vorbehalte, da das Beantragen von Lernförderung als Eingeständnis wahrgenommen werde, das betreffende Kind nicht erfolgreich beschult zu haben.

In den Gruppendiskussionen wurden etliche Hindernisse bei der Wahrnehmung von Leistungen zur soziokulturellen Teilhabe beschrieben. Zu diesen zählen eine eingeschränkte Mobilität, fehlendes Wissen über Angebote, mangelnde Unterstützung durch die Eltern, aber auch die Scheu, sich einfach bei einem Verein anzumelden und – womöglich gar als erste Person – mitzuteilen, dass man die Beiträge über BuT finanzieren lassen wolle. Teilweise berichteten die BuT-Fachkräfte davon, dass sie dann die Anmeldungen bei Sportvereinen vornehmen würden, um die Kinder und Jugendlichen zu unterstützen. In einem konkreten Fall bestand das Hindernis in einer sechsseitigen Spielberechtigung, die von der Familie nicht ausgefüllt werden konnte.

Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen erklärten darüber hinaus, dass sie durch ihre Aufgaben in der Organisation des Ganztages oder von eintägigen Ausflügen und Klassenfahrten einen besonders guten Überblick über die leistungsberechtigten Kinder und Jugendlichen bekommen. Dadurch können sie diese bei passender Gelegenheit ansprechen und Unterstützung bei der Antragstellung für BuT-Leistungen anbieten. Damit können sich die BuT-Fachkräfte gut eigene Anlässe schaffen, um eine Antragstellung auf den Weg zu bringen. Und sie sind nicht vom Kommen der Eltern oder der Jugendlichen abhängig, so dass sie in mehr Fällen aktiv werden können.

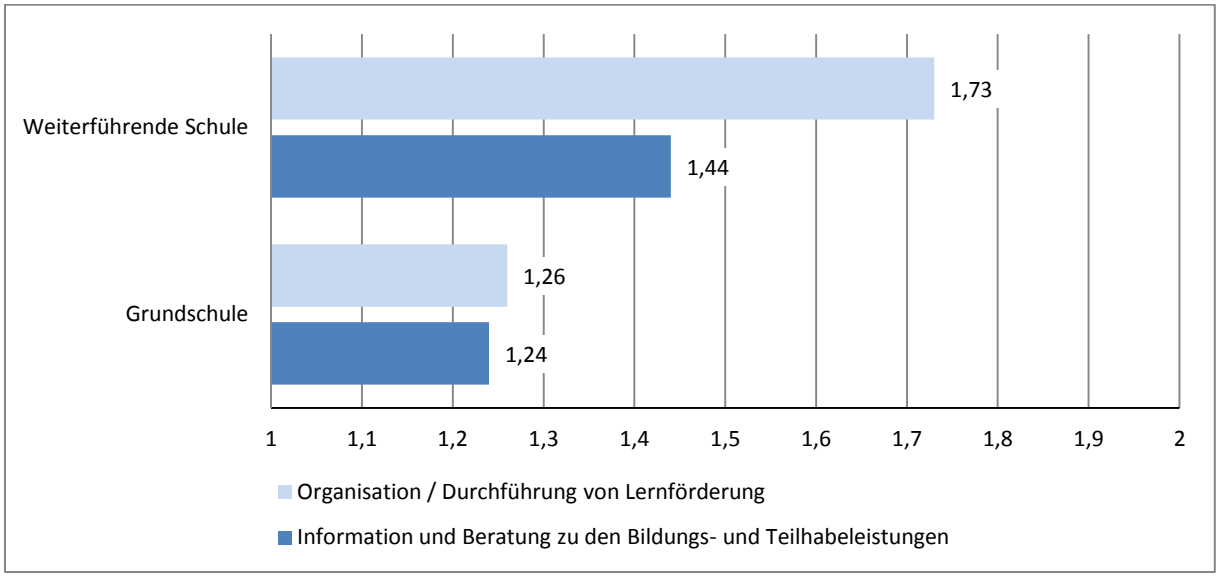
Deutlich wird, dass die BuT-Schulsozialarbeiter/innen in vielfältiger Weise dazu beitragen, dass Anträge, die sonst nicht gestellt werden würden, doch realisiert werden. Dabei werden sie auch in der oben bei der Beschreibung der Befunde zur Nutzung der Angebote aufgezeigten Lücke der Kinder aus besonders armutsgefährdeten Familien aktiv, und sorgen so dafür, dass diese Angebote nutzen und über BuT-Leistungen finanzieren können, an denen sie sonst nicht teilgenommen hätten.

Einschätzung der Unterstützung durch Eltern

461 Befragte sagten, dass sie bzw. ihre Kinder bereits Kontakt zur BuT-Schulsozialarbeit hatten, das entspricht in etwa einem Viertel aller Befragten (26,7 %) bzw. einem Drittel derjenigen, die hier Angaben machten (36,5 %). Für ein Drittel der Eltern (34,9 %) waren Informationen und Beratung zu den Bildungs- und Teilhabeleistungen der Anlass für den Kontakt, für etwa ein Viertel (24,3 %) war es die Organisation oder Durchführung von Lernförderung (siehe Tabelle 7.37im Anhang).

Die Ergebnisse zur Bewertung der Kontakte sind eindeutig positiv. Ausgehend von der Skala „sehr hilfreich=1, ein bisschen hilfreich=2, weniger hilfreich=3, gar nicht hilfreich=4“ liegen die Mittelwerte der Bewertung unter 1,5. Die Bewertungen der Grundschuleltern sind dabei noch besser als die der Eltern aus weiterführenden Schulen. Zudem ist die Streuung der Werte bei den Eltern an weiterführenden Schulen deutlich größer, hier finden sich also auch mehr negative Bewertungen als bei den Grundschulen.

Abbildung 5.16: Bewertung der Kontakte mit der Schulsozialarbeit nach Kontaktanlässen und Grund nach Schulformen (Mittelwerte)



Quelle: Elternbefragung (N=461)

Einschätzung der Unterstützung durch Lehrkräfte

Während Eltern und Schüler/innen die Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen vor allem aufgrund ihres persönlichen Kontakts und in Verbindung mit ihren spezifischen Bedarfen bewertet haben, wurden die Lehrkräfte auch nach ihren grundsätzlichen Einschätzungen der BuT-Schulsozialarbeit gefragt.

Dazu konnten die Lehrkräfte auf einer 4-stufigen Skala (von 1=sehr wichtig bis 4=völlig unwichtig) angeben, welche Relevanz einzelne Ansprechpersonen und Institutionen beim Zugang zu BuT-Leistungen aus ihrer Sicht haben. Die Lehrerinnen und Lehrer schrieben dabei den BuT-Schulsozialarbeiter/innen eine sehr hohe Bedeutung zu (Mittelwert 1,4; Median 1; Standard-abweichung 0.6), die noch über der aller anderen möglichen Ansprechpersonen lag.

Eine Lehrkraft erläuterte in einer Freitextantwort ausführlich, wieso die BuT-Schulsozialarbeit für sie so wichtig sei:

„Da sich die Arbeit an der Schule vielfältig verändert und umfangreicher geworden ist (Inklusion, Steigerung der Anzahl der sozial schwachen Familien, Veränderungen der staatlichen Unterstützungen), könnte es leicht zu Überforderung in diesem Arbeitsbereich führen. Es ist beruhigend zu wissen, dass einem für diesen finanziellen Bereich ein kompetenter Mitarbeiter zur Seite steht, der einen informieren kann und durch die Unterstützung der Familien einen Teil der zusätzlichen schulischen Arbeiten übernimmt. So kann ich mich stärker auf die unterrichtliche Arbeit konzentrieren. Es kommt zu deutlich weniger Störungen im Unterricht, wenn sich hilflose Eltern nicht plötzlich ratsuchend an einen wenden oder Kinder verunsichert reagieren, da auch sie merken, wenn zu Hause etwas nicht stimmt und die Eltern mit Aufgaben zur Kindererziehung und Förderung überfordert sind. Unterstützung wird als zum Leben zugehörig von diesen Kindern und auch den Klassenkameraden akzeptiert, weil sie den täglichen Ablauf nicht stört und die Lehrperson nicht überfordert. Kinder werden nicht mehr ausgegrenzt.“ (Lehrkraft Grundschule)

Auffällig ist, dass die Bedeutung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen als Ansprechpersonen für BuT-Leistungen an den Schulen höher eingeschätzt wird, wo die BuT-Fachkräfte in etwa gleiche Anteile bei BuT-Aufgaben und allgemeiner Schulsozialarbeit wahrnehmen oder wo sie den Fokus auf allgemeine Schulsozialarbeit richten. Die Bewertung an einem der beiden Standorte, wo die Fachkräfte überwiegend einen Fokus auf BuT-bezogene Aktivitäten legen, fällt deutlich schlechter aus (siehe Tabelle 7.41 im Anhang). Diese Unterschiede hängen in erster Linie mit standortspezifischen Entscheidungen zusammen. Die zuletzt angeführten schlechteren Werte dürften mit der Entscheidung zur Flächenversorgung an diesem Standort zu tun haben, durch die die Stundenanteile der einzelnen Fachkräfte pro Schule sehr gering werden, so dass nicht viel Zeit für die Arbeit mit Eltern bleibt. Eine Lehrkraft an diesem Standort bestätigte diese Annahme:

„Von der Arbeit der BuT bekomme ich so gut wie nichts mit. Ich weiß, dass 1x pro Woche jemand bei uns in der Schule ist, mehr aber nicht. Deshalb kann ich ihre Arbeit nicht beurteilen. Ich hatte noch keine Berührungspunkte mit ihr. Inwieweit die Eltern mit ihr zusammen arbeiten ist mir nicht bekannt.“ (Lehrkraft weiterführende Schule)

Auch eine andere Lehrkraft äußerte sich zur geringen Präsenz, auch wenn sie an einem anderen Standort unterrichtet:

„Die Beraterin ist nur zwei Stunden in der Woche an der Schule. Es müsste jemanden geben, der jeden Tag anwesend ist und die Kinder und Familien richtig kennt und somit Einblicke in die Familien haben und dementsprechend helfen kann. So ist es ein kleiner (und dennoch wichtiger) Tropfen auf den heißen Stein.“ (Lehrkraft Grundschule)

Deutliche Unterschiede zeigen sich zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen. Die Lehrkräfte an Grundschulen beschrieben nahezu durchgängig BuT-Schulsozialarbeiter/innen als sehr wichtige Ansprechpersonen für das Thema BuT-Leistungen. Die Differenz zu Lehrkräften an weiterführenden Schulen liegt hier bei 0,5.

Tabelle 5.20: Einschätzung der Bedeutung verschiedener Personen/Institutionen als Ansprechpersonen für BuT-Leistungen nach Grund- vs. weiterführenden Schulen und thematischem Schwerpunkt der BuT-Schulsozialarbeit

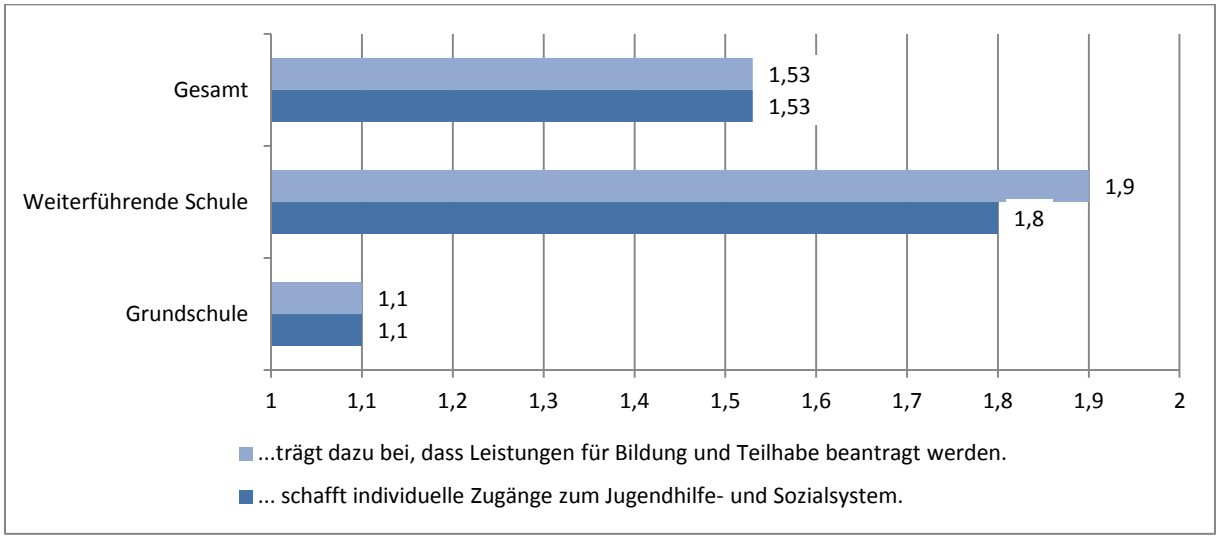
	BuT-Schulsozialarbeiter/in		
	Mittelwert	**N**	**Standardabweichung**
Grundschule	1,1	47	0,282
Weiterführende Schule	1,6	60	0,767
Fokus BuT-bezogene Tätigkeiten	1,6	24	0,717
Etwa gleiche Anteile BuT-Aufgaben und allgemeine Schulsozialarbeit	1,2	42	0,576
Fokus allgemeine Schulsozialarbeit	1,3	41	0,656
Insgesamt	**1,4**	**107**	**0,648**

Quelle: Lehrkräftebefragung

Weiter wurden die Lehrkräfte gebeten, tatsächliche Effekte der Tätigkeiten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf den Zugang zu Bildungs- und Teilhabeleistungen sowie zum Jugendhilfe- und Sozialsystem auf einer vierstufigen Skala zu beurteilen. Die Lehrkräfte sahen dabei mehrheitlich positive Auswirkungen.

Erhebliche Differenzen in Höhe von 0,7 bzw. 0,8 zeigt ein Vergleich der Mittelwerte zwischen Grund- und weiterführenden Schulen. Lehrkräfte an Grundschulen schätzten die Effekte von BuT-Schulsozialarbeit erheblich höher ein als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen. Insbesondere ist auch die Streuung der Werte bei der Einschätzung durch die Grundschullehrkräfte sehr gering.

Abbildung 5.17: Effekte der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Lehrkräfte (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht), Mittelwerte, Anzahl, Standardabweichung



Quelle: Lehrkräftebefragung

Aufgeschlüsselt nach Standorten bestätigen sich zunächst diese Resultate. Die beiden Standorte, an denen nur oder fast nur Grundschulen in BuT-Schulsozialarbeit einbezogen sind, weisen deutlich bessere Beurteilungen der Effekte auf als alle anderen Standorte. An einem der Standorte, an dem der Hauptfokus der Fachkräfte auf BuT-Aufgaben liegt, sehen die Lehrkräfte besonders große

Rückwirkungen auf die Beantragung von BuT-Leistungen und die Überleitung ins Hilfesystem. Entsprechend schlechter ist dieser Wert an einem Standort, wo die Beratung zu BuT-Leistungen nicht Bestandteil der Schulsozialarbeit ist. Deutliche negativere Beurteilungen gaben die Lehrerinnen und Lehrer auch an einem anderen Standort, an dem wegen der Entscheidung für eine Flächenversorgung nur sehr geringe Stundenanteile pro Schule verfügbar sind. Auch hier dürfte eine Rolle spielen, dass wenig Zeit für die konkrete Arbeit mit Eltern oder Schüler/innen bleibt.

Eine Differenzierung nach der Anzahl der von den Fachkräften betreuten Schulen im Hinblick auf die Effekte der BuT-Schulsozialarbeit ergibt einige auffällige Befunde. Es ist allerdings einschränkend anzumerken, dass die Fallzahlen eher gering sind. Sind die BuT-Schulsozialarbeiter/innen an den Schulen, an denen die befragten Lehrkräfte tätig sind, allein für eine Schule zuständig, sind für alle aufgeführten Effekte höhere Zustimmungswerte zu verzeichnen als in den Fällen, wo BuT-Fachkräfte für mehrere Schulen zuständig sind.

Tabelle 5.21: Effekte der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Lehrkräfte (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht) nach Zuständigkeit der SSA für eine oder mehrere Schulen

	zuständig für eine Schule			zuständig für mehrere Schulen		
	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Mittelwert	N	Standard-abweichung
... schafft individuelle Zugänge zum Jugendhilfe- und Sozialsystem.	1,3	27	0,656	1,7	41	0,844
...trägt dazu bei, dass Leistungen für Bildung und Teilhabe beantragt werden.	1,4	29	0,907	1,6	44	0,945

Quelle: Lehrkräftebefragung

Eine Lehrkraft kommentierte dies folgendermaßen:

„Im Vergleich zu meiner alten Dienststelle, an der es keine Schulsozialarbeiterin gab, empfinde ich mich nun hervorragend unterstützt und in vielen Bereichen entlastet. Dies gilt sowohl für die formalen Dinge als auch für Beratungsgespräche hinsichtlich familiärer und sozialer Probleme. Als Schnittstelle zu Jugendamt, Sozialamt und Beratungsstellen übernimmt unsere Schulsozialarbeiterin wichtige Aufgaben. Durch die Installierung von Lernförderungen ist eine notwendige Unterstützung der Kinder gewährleistet, die sie durch ihr familiäres Umfeld nicht bekommen.“ (Lehrkraft Grundschule)

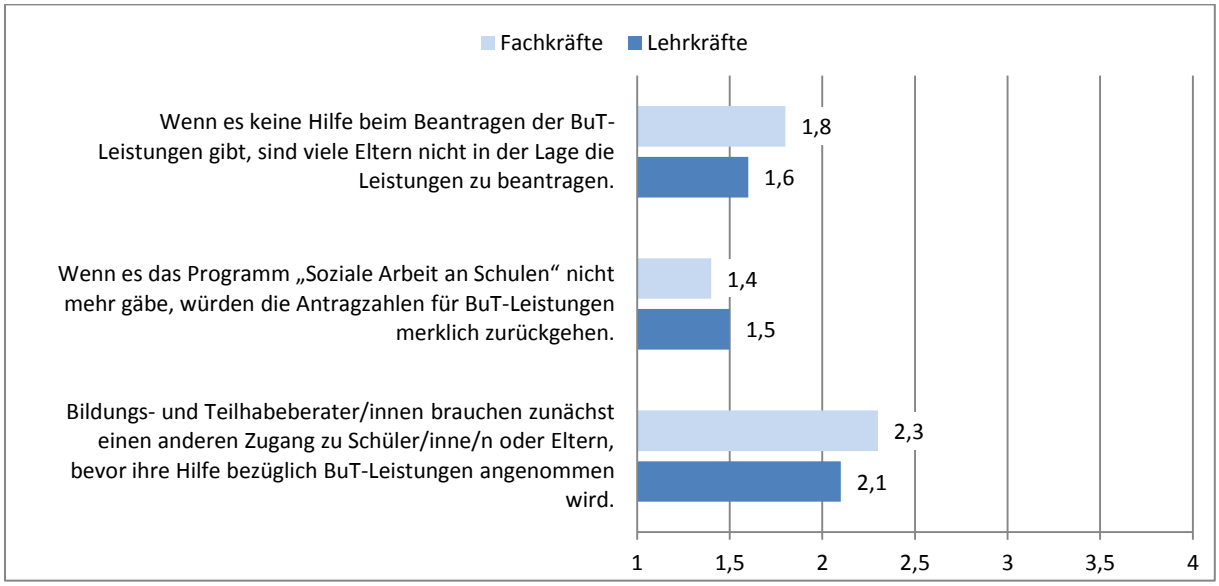
Welche Effekte hat BuT-Schulsozialarbeit auf die Inanspruchnahme von BuT-Leistungen

Sowohl die Lehrkräfte als auch die Fachkräfte konnten dazu Stellung nehmen, wie sich die Tätigkeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf die Inanspruchnahme von BuT-Leistungen auswirkt. Wiederum wurden sie gebeten, auf einer 4-stufigen Skala (1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht und 4= stimmt nicht) Aussagen zu bewerten.

Die Lehrkräfte gingen überwiegend davon aus, dass Hilfestellungen bei der Antragstellung unerlässlich sind, da leistungsberechtigte Eltern dies nicht allein bewältigen könnten. Der Aussage, dass Eltern nicht in der Lage sind, BuT-Leistungen zu beantragen, wenn sie dabei nicht unterstützt werden, stimmen die meisten Befragten deutlich zu. Die Fachkräfte selbst sahen das tendenziell ähnlich, der etwas höhere Mittelwert, drückt jedoch eine geringfügig niedrigere Zustimmung aus. Dass BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Lehrkräfte diese Unterstützung und Hilfe

maßgeblich leisten, lässt sich an der noch klareren Zustimmung zur Aussage ablesen, dass die Antragszahlen für BuT-Leistungen merklich zurückgehen würden, wenn es das Programm „Soziale Arbeit an Schulen“ nicht mehr gäbe. Hier fällt die Zustimmung der Fachkräfte noch eindeutiger aus. Der These, dass der Zugang über andere Themen eine Voraussetzung zur BuT-Beratung für BuT-Schulsozialarbeiter/innen sein könnte und – daraus ableitbar –, dass eine alleinige Zuständigkeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen für BuT-Leistungen daher nicht sinnvoll ist, stimmten diejenigen Lehrkräfte, die hier Angaben machten, im Durchschnitt „eher“ zu. Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen sahen dies noch ein bisschen kritischer, was auch ihren Aufgabenschwerpunkten entspricht (siehe auch Tabelle 7.34 im Anhang).

Abbildung 5.18: Zusammenhang zwischen Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen und der Inanspruchnahme von BuT-Leistungen (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4= stimmt nicht)



Quelle: Lehrkräftebefragung

In den Freitextantworten erläuterten viele Lehrkräfte, dass die BuT-Schulsozialarbeiter/innen für ihre Arbeit und für die Unterstützung der Eltern *„unerlässlich“*, *„unverzichtbar“* und *„äußerst wichtig“* sind. Die Lehrkräfte beschreiben, dass sie durch BuT-Schulsozialarbeit *„hervorragend unterstützt“* und *„in vielen Bereichen entlastet“* werden.

BuT-Schulsozialarbeiter/innen, so wird anhand dieser Aussagen deutlich, entlasten Lehrkräfte und unterstützen Eltern, die eine Antragstellung allein nicht bewältigen können. Sie tragen dazu bei, dass Angebote wie Klassenfahrten überhaupt stattfinden können, da andernfalls eine Finanzierung nicht gewährleistet werden könnte. Zudem ermöglichen sie Kindern mit Bedarf Lernförderung. Die folgenden Aussagen von Lehrkräften verdeutlichen dies:

„An unserer Schule gibt es eine tolle Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeiterin/BuT-Beraterin und Lehrern. Für viele Kinder, deren Eltern eine Nachhilfe nicht finanzieren können, kann so rechtzeitig und problemlos Nachhilfe organisiert werden. Teilweise findet der Nachhilfeunterricht an der Schule statt, wenn z.B. Zuhause kein eigenes Zimmer vorhanden ist. Auch die Übernahme von Kosten für Klassenfahrten wird sehr oft genutzt.“ (Lehrkraft Grundschule)

„Ohne die BUT- Beraterin/Schulsozialarbeiterin kann ich mir die Schule nicht mehr vorstellen. Vieles würde an den Lehrern hängenbleiben, obwohl diese auch genügend ausgelastet sind. Den Eltern wird vieles abgenommen, was diese nicht alleine leisten könnten.“ (Lehrkraft Grundschule)

Die ohne BuT-Schulsozialarbeiter/innen kaum tragbare Belastung durch BuT-bezogene Aufgaben beschrieben einige Lehrkräfte in den Freitextantworten. Sie schilderten, dass bei Ausfall von BuT-Schulsozialarbeiter/innen häufig längere Zeit verginge, bis eine Vertretung zur Verfügung stehe und Lehrkräfte in dieser Zeit besonders belastet seien.

„Bis dahin übernehmen oft Lehrpersonen Hilfe bei dem Ausfüllen der Anträge. Ich selbst fühle mich allerdings nur bedingt zuständig für die Hilfestellung beim Ausfüllen solcher Anträge, gerade deswegen ist die dauerhafte Präsenz von Schulsozialarbeitern, welche auch BUT-Beratungen durchführen, so essentiell wichtig“. (Lehrkraft weiterführende Schule)

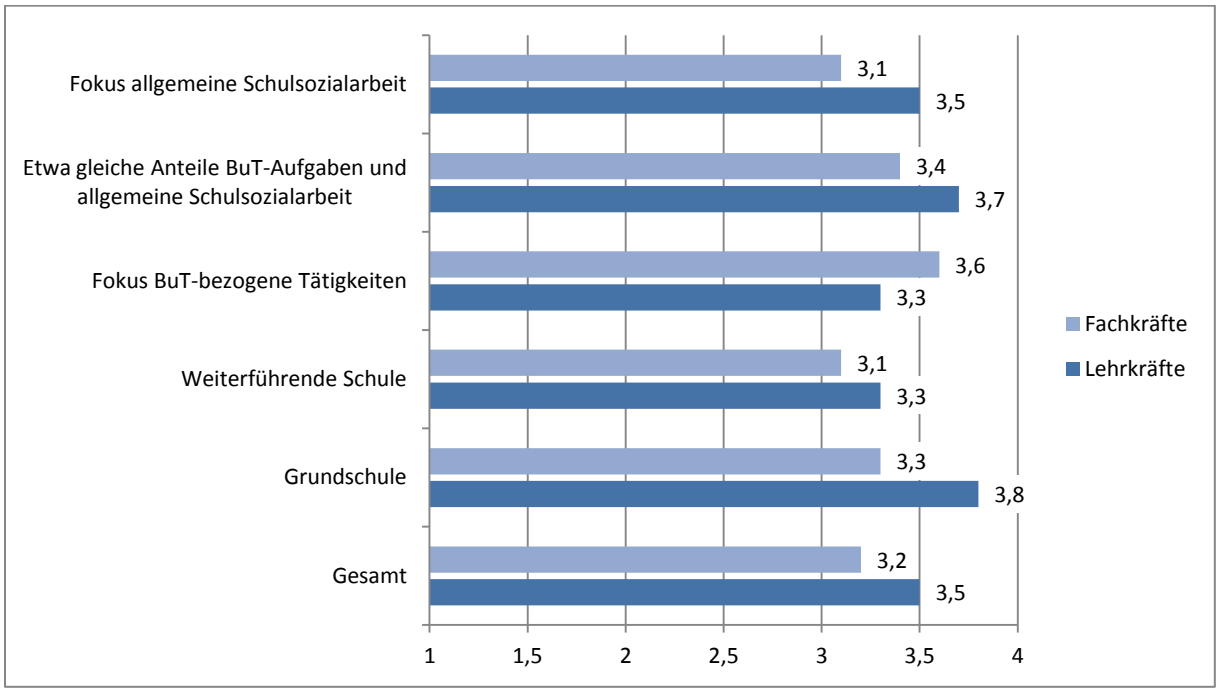
Sofern BuT-Schulsozialarbeiter/innen mit den BuT-bezogenen Aufgaben und zugleich mit allgemeiner Schulsozialarbeit betraut sind, kann es allerdings auch bei Zuständigkeit für nur eine Schule dazu kommen, dass Lehrkräfte in die Informationssysteme aktiver eingebunden werden. Eine Lehrkraft an einer Grundschule schrieb, dass es an ihrer Schule *„keinen Info-Abend oder eine Vorstellung“* der BuT-Schulsozialarbeiter/in bei allen Eltern gab, vielmehr der thematische Einstieg *„in allen Fällen über die Klassenlehrerin“* erfolgte. Der Tenor der Antworten der Lehrkräfte ist ganz eindeutig, dass BuT-Schulsozialarbeit von überragender Bedeutung für die Schulen ist. Dabei sind alle Lehrkräfte froh über die bestehenden Angebote, wünschen sich aber umfassendere Unterstützung.

Einige der befragten Lehrkräfte hatten – dies geht aus den Freitextantworten hervor – bei der Bewertung der BuT-Schulsozialarbeit die eigentliche Zieldimension der BuT-Leistungen vor Augen. Eine Lehrkraft betonte, dass BuT-Schulsozialarbeit direkt auf eine verbesserte soziale Teilhabe und Integration der Schülerinnen und Schüler wirke und es daher wichtig sei, damit bereits in der Grundschule anzusetzen.

„Wird das Ziel der Teilhabe aller SchülerInnen an den schulischen Angeboten oder an Freizeitaktivitäten ernsthaft verfolgt, ist die kontinuierliche, zeitlich ausreichende Arbeit der SchulsozialarbeiterIn unerlässlich. Insbesondere in der Grundschule kann so durch ihre Arbeit eine grundlegende Integration in die wichtigen Bereiche der Gesellschaft erfolgreich angebahnt werden.“ (Lehrkraft Grundschule)

Abschließend wurden die Lehrkräfte gebeten, mögliche Wirkungen der Arbeit der BuT-Fachkräfte auf die Inanspruchnahme von BuT-Leistungen auf einer 4-stufigen Skala von 1=sehr gering bis 4=sehr groß zu bewerten. Hohe Mittelwerte bedeuten hier also einen großen Einfluss. Zudem hatten sie wiederum die Möglichkeit, anzukreuzen, dass sie dies nicht beurteilen können. Auch diese Werte bestätigen, was bereits ausführlich dargestellt wurde. Der Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf die Inanspruchnahme der BuT-Leistungen wird insgesamt als groß eingeschätzt. Und er wird auch wieder an Grundschulen höher bewertet als an weiterführenden Schulen (siehe Tabelle 7.35 im Anhang). Da dieselbe Frage auch den Fachkräften gestellt wurde, können die Werte der Fachkräfte und der Lehrkräfte in der folgenden Abbildung direkt verglichen werden.

Abbildung 5.19: Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf Inanspruchnahme von BuT-Leistungen (4-stufige Skala: 1=sehr gering, 2=eher gering, 3=eher groß, 4=sehr groß)



Quelle: Lehrkräfte- (N=101) und Fachkräftebefragung (N=1.216)

Es wird deutlich, dass die Einschätzung der Lehrkräfte insgesamt noch ein bisschen besser ist, als die der BuT-Fachkräfte selbst. Lediglich die BuT-Schulsozialarbeiter/innen, die einen Fokus auf BuT-bezogene Aktivitäten legen, schätzten ihren Einfluss auf die Inanspruchnahme höher ein, als die Lehrkräfte dies taten. Dies dürfte, wie bereits angeführt, damit zusammenhängen, dass insbesondere an einem Standort die Fachkräfte mit BuT-Fokus nur selten an den Schulen selbst sind und deshalb nicht so oft in Kontakt mit den Lehrkräften stehen.

5.2.5. Zwischenfazit

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass es relativ hohe Quoten der Nutzung von den BuT-Leistungen zugrunde liegender Angeboten gibt und auch einen hohen Anteil an Eltern, die Anträge auf BuT-Leistungen stellen. So sagten die Eltern, dass fast alle Kinder an eintägigen Ausflügen und knapp 94 % an Klassenfahrten teilnehmen würden. Lediglich die Teilnahme an der gemeinschaftlichen Mittagsverpflegung ist unterdurchschnittlich. Blickt man auf die Armutsgefährdungsrisiken zeigt sich ein genau umgekehrtes Bild. Zwar nehmen Kinder aus Familien ohne schulischen und/oder beruflichen Abschluss und mit Migrationshintergrund häufiger am Mittagessen teil, aber seltener an allen anderen Angeboten.

Die Quoten der Antragstellung sind durchweg hoch. Für keine der Leistungsarten fällt die Quote der Eltern, deren Kinder leistungsberechtigt sind und die die Angebote auch wahrnehmen, unter 70 %. Am höchsten ist die Quote bei der gemeinschaftlichen Mittagsverpflegung, gefolgt von den Klassenfahrten. Die Differenzierung nach Migrationshintergrund, Alleinerziehenden und Familien ohne schulische und/oder berufliche Abschlüsse ergibt, dass diese erfreulicherweise entsprechend ihrem Anteil unter den Leistungsberechtigten auch Anträge stellen.

Die statistischen Angaben aus den untersuchten Standorten sind schwer vergleichbar, geben aber einige interessante Hinweise auf Veränderungen bei den geförderten Personen, gestellten Anträgen und bewilligten Mitteln. So kann zumindest an dem Standort, von dem einzelne Zahlen zu Leistungsberechtigten aus dem Rechtskreis AsylbLG vorliegen, nachgewiesen werden, wie es überdurchschnittlich gut gelungen ist, Flüchtlinge in das BuT-Leistungssystem zu integrieren. Darüber hinaus wird an den meisten Standorten vor allem eine Zunahme der Anträge und Bewilligungen in den Leistungsarten Lernförderung und soziokulturelle Teilhabe deutlich. Nur an zwei Standorten gilt dies nicht, hier ist sogar ein leichter Rückgang zu verzeichnen, obwohl die Zahl der Leistungsberechtigten nicht gesunken ist. Es handelt sich bei beiden um die Standorte, in denen keine einheitlichen Konzepte zum Einsatz der But-Schulsozialarbeiter/innen praktiziert werden.

Die Rolle der BuT-Schulsozialarbeit bei der Unterstützung von Anträgen auf BuT-Leistungen und beim Zugang zu Angeboten ist allgemein anerkannt. Sie wurde von den Eltern am häufigsten als schulische Akteurin benannt, die sie unterstützt habe. Insgesamt berichteten ca. 70 % der Eltern von leistungsberechtigten Kindern, dass sie Unterstützung erfahren hätten. Zu begrüßen ist, dass besonders armutsgefährdete Familien unter den Eltern, die Unterstützung erfahren haben, überrepräsentiert sind. Diese Unterstützung wurde als sehr hilfreich angesehen. Auch die Lehrkräfte bestätigten diesen Eindruck.

Es wird aber auch deutlich, dass die direkte Unterstützung für die Eltern und Schüler/innen nur dann wirksam werden kann, wenn die BuT-Fachkräfte ausreichend Zeit an der jeweiligen Schule haben. Die Bewertungen der Unterstützungstätigkeit verschlechtern sich dann, wenn die BuT-Schulsozialarbeiter/innen nur selten an der Schule sind. Auch für die Lehrkräfte wird die Unterstützung dann weniger greifbar. An Standorten, wo die BuT-Fachkräfte mit nur geringen Zeitkontingenten präsent sind, müssen die Klassenlehrer/innen deutlich mehr BuT-bezogene Aufgaben übernehmen ohne über dieselben Möglichkeiten wie die BuT-Schulsozialarbeiter/innen zu verfügen.

Wie die konkrete Unterstützung gestaltet werden kann, hängt auch von Standortfaktoren ab. So konnte aufgezeigt werden, dass die Unterstützung für die Antragstellung an Standorten mit umfassenden konkludenten Antragsverfahren weniger umfangreich ausfallen muss. Stattdessen kann sich die BuT-Schulsozialarbeit hier mehr um den Zugang zu Angeboten kümmern. Die Fachkräfte führen in den Gruppendiskussionen vielfältige Beispiele für ihre Wirkungen an, die verdeutlichen, dass ohne sie eine Nutzung von BuT-Leistungen nicht zustande kommen würde. In der Gesamtbewertung betonen die Lehrkräfte und die BuT-Schulsozialarbeiter/innen, dass ohne sie die Inanspruchnahme von BuT-Leistungen geringer sein würde. Wenn es das Programm „Soziale Arbeit an Schulen“ nicht gäbe, würden weniger BuT-Leistungen in Anspruch genommen werden.

Zusammenfassend kann ein großer Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf die Nutzung der Leistungen zur Förderung von Bildung und Teilhabe konstatiert werden.

5.3. Wirkungsbedingungen und Komplexität der Beratung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen

Damit die in den beiden vorhergehenden Kapiteln 5.1 und 5.2 beschriebenen Wirkungen überhaupt möglich sind, bedarf es der Bekanntheit und Akzeptanz von BuT-bezogener Schulsozialarbeit bei Eltern und Schüler/innen, damit ihre Angebote in Anspruch genommen werden und sie ihre unterstützenden Aufgaben ausüben kann.

Im Folgenden soll daher geklärt werden, welche Kontakte und Zugangswege zu Eltern und Schüler/innen bestehen, wie bekannt und akzeptiert Schulsozialarbeit bei ihnen ist, was die Befragten über das Aufgabenspektrum der Schulsozialarbeiter/innen wissen, welches Anlässe für Kontakte sind, wie die Schulsozialarbeit von Eltern und Schüler/innen bewertet wird, als wie zugänglich Eltern und Schüler/innen die Schulsozialarbeiter/innen erleben und ob Schulsozialarbeit als Anlaufstelle für BuT-bezogene und andere Angelegenheiten wahrgenommen und genutzt wird. Zugleich wird geprüft, wie Schulsozialarbeiter/innen von Bedarfslagen der Familien erfahren und wie die Kontaktaufnahme verläuft.

Wichtige Hinweise dazu ergeben sich aus einer vergleichenden Analyse der Antworten der befragten Eltern und Schüler/innen sowie der Einschätzungen von Lehrkräften. Neben dem Bekanntheitsgrad und der Zugänglichkeit der Schulsozialarbeit für Eltern und Schüler/innen ist hier das Wissen der Eltern und Schüler/innen über die Aufgabenbereiche der Fachkräfte ein wichtiger Indikator. Ebenso relevant sind die Erfahrungen, die Eltern und Jugendliche im Kontakt mit den Fachkräften machen.

Im Hinblick auf die Auswertung müssen zwei Einschränkungen festgehalten werden. In der Eltern- und der Schüler/innenbefragung ist zwar konkret nach den BuT-Schulsozialarbeiter/innen gefragt worden. Es muss aber davon ausgegangen werden, dass die Aussagen der Eltern und Schüler/innen sich auf alle vor Ort tätigen Schulsozialarbeiter/innen beziehen, da davon auszugehen ist, dass die Eltern und Schüler/innen diese Unterscheidung nicht unbedingt selbst vornehmen. An knapp 40% der Schulen in Nordrhein-Westfalen, an denen die befragten BuT-Schulsozialarbeiter/innen tätig sind, arbeiten noch weitere Schulsozialarbeiter/innen. Insofern muss bedacht werden, dass sich die Aussagen der Eltern und Schüler/innen manchmal auch auf andere Schulsozialarbeiter/innen beziehen können.

Zum anderen ist auch zu beachten, dass zwar Eltern aus Grund- und weiterführenden Schulen befragt wurden, aber nur Schüler/innen von weiterführenden Schulen an der Befragung teilnahmen. Insofern sind die Befunde aus der Elternbefragung und der Schüler/innenbefragung nur begrenzt vergleichbar. Um die Wirkungsbedingungen der BuT-Schulsozialarbeit nachzeichnen zu können, wird in Kapitel 5.3.5 auch die Komplexität der Beratungsprozesse sowohl im Hinblick auf die Anliegen, den Beratungsverlauf als auch die dadurch erzielten Effekte behandelt. Dabei wird auf Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen zurückgegriffen.

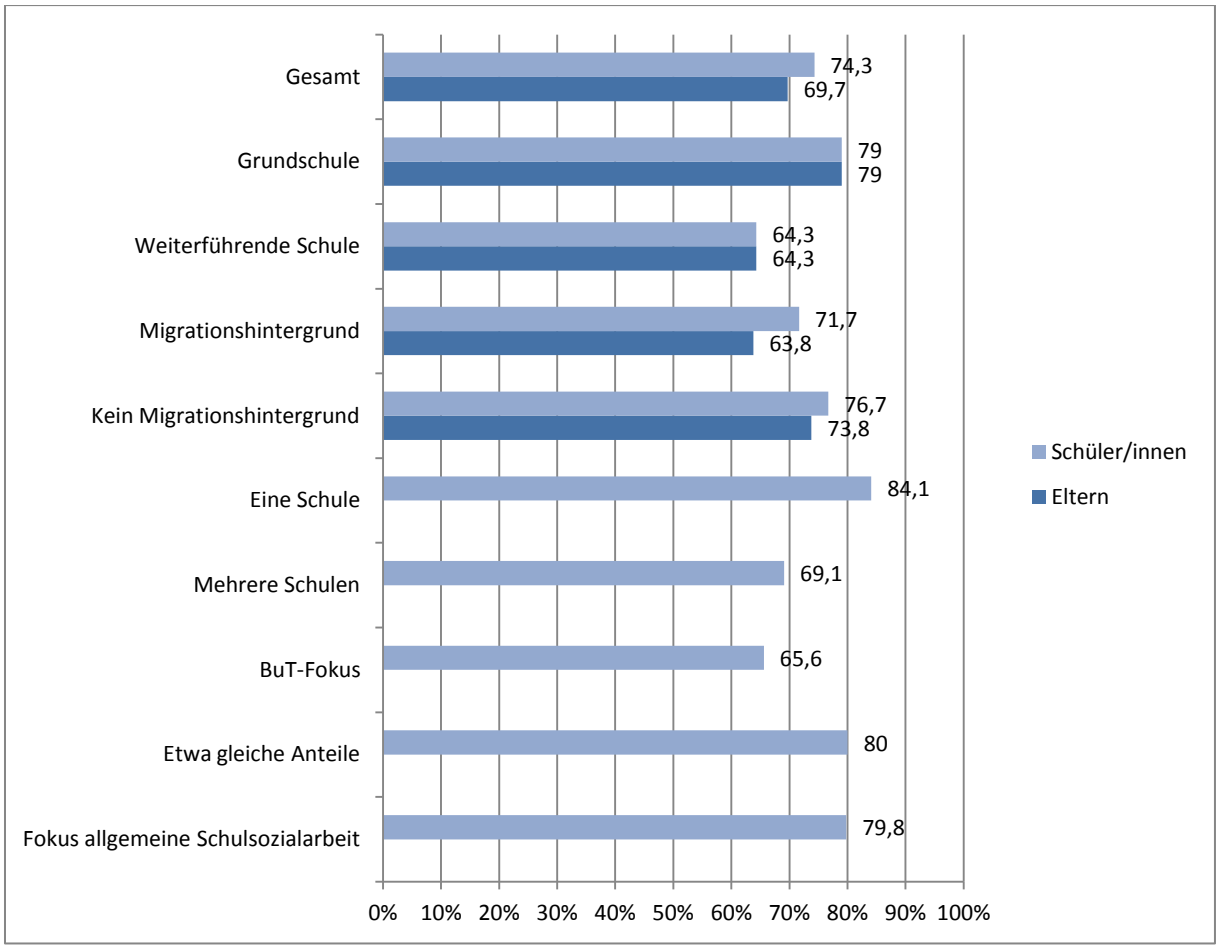
5.3.1. Bekanntheitsgrad, bisherige Kontakte, Kontaktanlässe und Erreichbarkeit der Schulsozialarbeit

Gut zwei Drittel (69,7 %) der befragten Eltern wussten, dass an der Schule ihres Kindes Schulsozialarbeiter/innen tätig sind; bei den Schüler/innen und Schülern liegt dieser Anteil etwas höher. Etwa drei Viertel (74,3 %) der Schüler/innen kennen die Schulsozialarbeiter/innen an ihrer Schule. An den Grundschulen wissen Eltern und Schüler/innen etwas häufiger, dass es Schulsozialarbeiter/innen gibt, als an den weiterführenden Schulen. Dieser Anteil liegt bei Eltern und Schüler/innen mit Migrationshintergrund etwas niedriger als bei denen ohne Migrationshintergrund. Kein Unterschied ergibt sich bei einer Aufschlüsselung nach BuT-Leistungsberechtigung bzw. BuT-Nähe.

Deutlichere Gefälle zeigen sich in der Schüler/innenbefragung, wenn die Art der Organisation der BuT-Schulsozialarbeit an der Schule berücksichtigt wird. Schüler/innen kannten die

Schulsozialarbeiter/innen deutlich seltener, wenn die für ihre Schulen zuständigen Fachkräfte noch für andere Schulen zuständig sind und wenn diese einen klaren Fokus auf BuT-Aufgaben haben (siehe Tabelle 7.36 im Anhang). Beides ist unmittelbar plausibel, weil damit geringere zeitliche Anteile verknüpft sind, mit denen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen an den Schulen tätig sein können.

Abbildung 5.20: Bekanntheit von Schulsozialarbeiter/innen an den acht Standorten bei Eltern und Schüler/innen



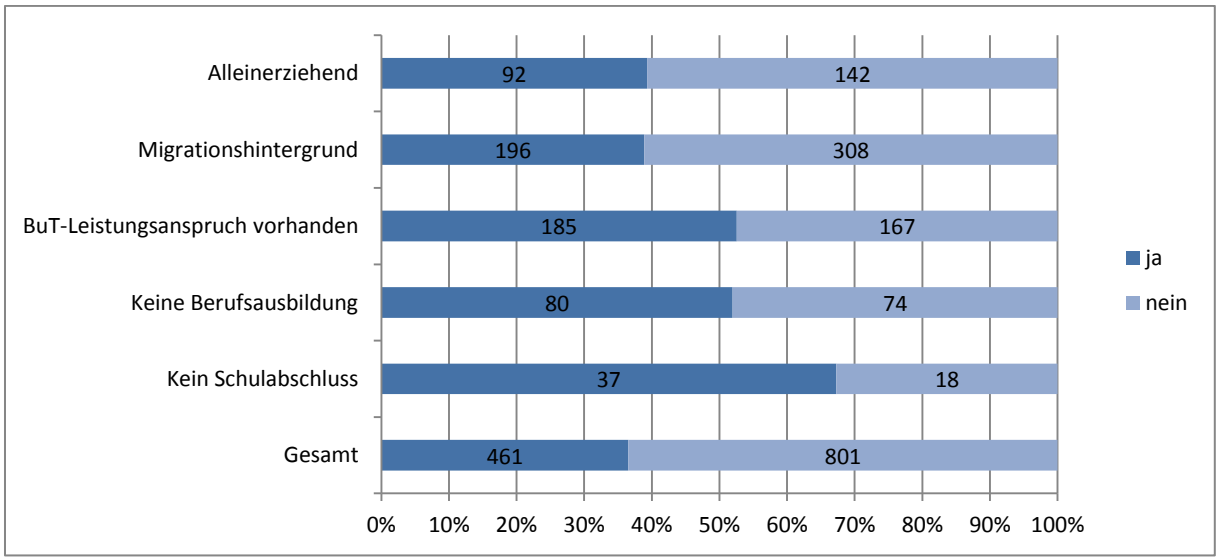
Quellen: Elternbefragung und Schüler/innenbefragung

Sowohl die Eltern als auch die Schüler/innen wurden danach gefragt, ob sie schon einmal Kontakt zu den BuT-Schulsozialarbeiter/innen gehabt haben, wie diese Kontakte zustande gekommen sind und wie sie diese bewerten. Diese Angaben geben Aufschluss darüber, wie gut verankert BuT-Schulsozialarbeit an den Schulen ist. Sofern bereits Kontakte bestanden und diese positiv bewertet wurden, kann davon ausgegangen werden, dass die Schwellen für eine weitere Inanspruchnahme von Unterstützung zu BuT-bezogenen Fragen sinken. Dabei interessiert einerseits, ob Interaktionen im Hinblick auf BuT-Leistungen stattfanden, genauso aber, ob diese aufgrund anderer Anlässe erfolgten und ob dabei gemachte gute Erfahrungen die Hürden für Eltern und Schüler/innen für die Inanspruchnahme von BuT-Beratung möglicherweise abbauen.

Die überwiegende Mehrzahl der Eltern berichtete, dass sie bzw. ihre Kinder bis zur Befragung noch keinen Umgang mit der Schulsozialarbeit gehabt hätten. Von einem Kontakt zur Schulsozialarbeit berichteten 461 Eltern, das entspricht etwa einem Viertel aller Befragten oder ihrer Kinder (26,7 %) bzw. einem guten Drittel derer, die hier Angaben machten (36,5 %). Nach verschiedenen Merkmalen differenziert, zeigt sich, dass Eltern mit BuT-Leistungsanspruch deutlich häufiger von Kontakten zur

Schulsozialarbeit berichteten. Mehr als die Hälfte der BuT-Leistungsberechtigten, die diese Frage beantwortet haben, hatte bereits Kontakt zu Schulsozialarbeiter/innen – gegenüber 30 % der Eltern ohne BuT-Leistungsanspruch. Deutliche Unterschiede – aber bei insgesamt geringen Fallzahlen – zeigen sich auch im Hinblick auf die Qualifikation der Eltern. Eltern, in deren Haushalt keine Person eine abgeschlossene Schul- und Berufsausbildung hatte, berichteten gegenüber besser qualifizierten Eltern deutlich häufiger von bereits stattgefundenen Kontakten zur Schulsozialarbeit. Auch Alleinerziehende und Eltern mit Migrationshintergrund nannten etwas häufiger erfolgte Kontakte als Befragte aus Paarhaushalten und Eltern ohne Migrationshintergrund.

Abbildung 5.21: Bisheriger Kontakt der Eltern (und Kinder) zu Schulsozialarbeiter/innen nach Haushaltsmerkmalen



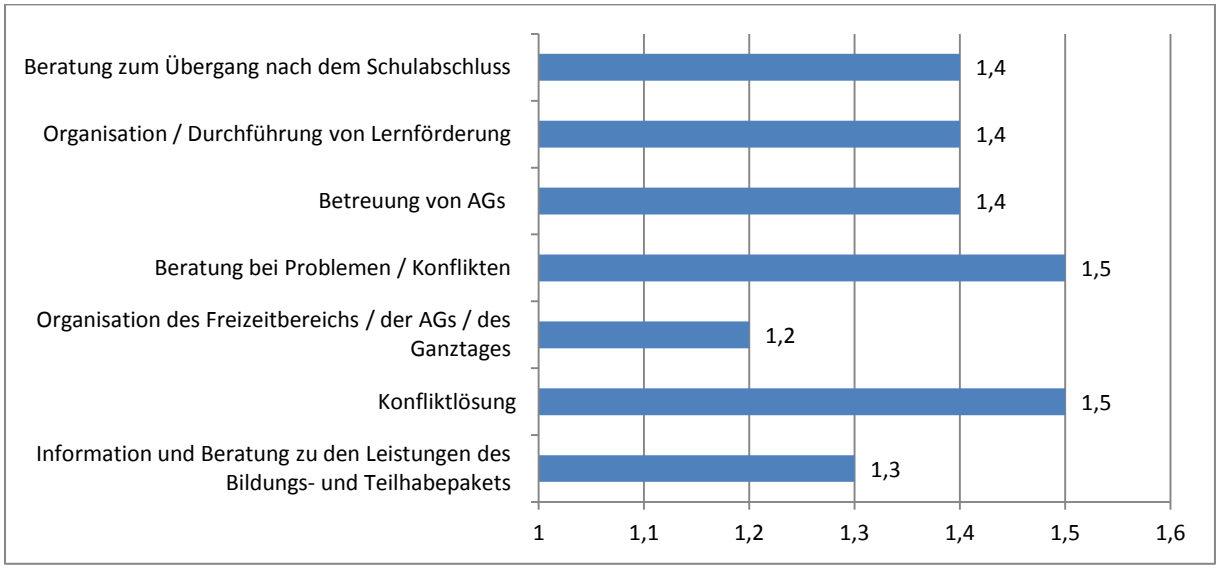
Quelle: Elternbefragung (N= 1.262)

Etwa die Hälfte der Eltern hatte wegen Konfliktlösung und Beratung bei Problemen bzw. Konflikten Verbindungen zur Schulsozialarbeit. Als zweithäufigster Kontaktanlass gab ein gutes Drittel der Eltern, Informationen und Beratung zu den Bildungs- und Teilhabeleistungen an. Etwa ein Viertel der Eltern, die mit den Fachkräften zu tun hatten, taten dies wegen der Organisation des Freizeitbereichs (AGs, Ganztag) , der Betreuung von AGs und der Organisation oder Durchführung von Lernförderung. Beratung zum Übergang nach dem Schulabschluss wurde von knapp jede/m zehnten Befragten als Kontaktanlass benannt (siehe Tabelle 7.37 im Anhang).

Hinweise darauf, ob mit der Schulsozialarbeit verstärkt direkt Gruppen mit erhöhten Teilhabedefiziten und Armutsrisiken erreicht werden konnten, und ob diese Gruppen aus BuT-bezogenen Anlässen Kontakt mit den Schulsozialarbeiter/innen aufnahmen, finden sich bei der genauen Aufschlüsselung der Kontaktanlässe nach verschiedenen Gruppenmerkmalen. Dabei zeigt sich, dass der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund, die im Kontext der Information über Bildungs-und Teilhabeleistungen mit Schulsozialarbeit zu tun hatten, überproportional hoch ist. Ihr Anteil an dieser Gruppe liegt bei 69,0 %, während der Anteil der Haushalte mit Migrationshintergrund an der Grundgesamtheit 41,9 % und an den Haushalten mit Leistungsberechtigung 58,3 % beträgt. Ebenfalls überproportional vertreten sind Haushalte, in denen kein Elternteil einen Schulabschluss hat; dieser Anteil liegt bei 17,2 %, ihr Anteil an der Grundgesamtheit bei 4,6 %.

Auf einer vierstufigen Skala (1=sehr hilfreich, 2=ein bisschen hilfreich, 3=weniger hilfreich, 4=gar nicht hilfreich) beurteilten die Eltern, wie hilfreich sie die Kontakte aus den genannten Anlässen fanden. Die insgesamt sehr niedrigen Mittelwerte (von 1,2 bis 1,5) weisen darauf hin, dass die Befragten diese Kontakte überwiegend als sehr hilfreich empfanden. Besonders eindeutig positiv zeigte sich dies bei den Kontaktanlässen Organisation des Freizeitbereichs/Ganztags und Information und Beratung zu den Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets. Bei insgesamt hohen Zustimmungswerten fallen die Bewertungen der Grundschuleltern noch besser als die der Eltern der weiterführenden Schulen aus. Zudem ist die Streuung der Werte bei den weiterführenden Schulen deutlich größer, hier finden sich deutlich mehr negative Bewertungen als bei den Grundschulen.

Abbildung 5.22: Anlässe für Kontakte mit der Schulsozialarbeit (Mehrfachantworten) und Bewertung der Kontakte (Mittelwerte)



Quelle: Elternbefragung (N=461)

Bei den Schüler/innen ergeben sich ähnliche Resultate. Etwas mehr als ein Drittel (34,8 %) der befragten Schüler/innen hatte zum Zeitpunkt der Befragung bereits Kontakt zu Schulsozialarbeiter/innen an ihren Schulen. Schüler/innen mit BuT-Berechtigung kontaktierten diese sogar etwas häufiger (44,7 %), ebenso Schüler/innen mit BuT-Nähe (42,4 %). Von den Schüler/innen, die keinen Umgang mit Schulsozialarbeiter/innen hatten, gaben 92,4 % als Grund dafür an, dass sie keinen Bedarf gehabt hätten. Hauptschüler/innen hatten besonders häufig bereits Kontakt mit Schulsozialarbeiter/innen, während dies bei Gesamtschüler/inne/n und Gymnasiast/inn/en nur unterdurchschnittlich der Fall war.

Wie auch bei den Eltern hatten die meisten Schüler/innen – nämlich gut die Hälfte – mit Schulsozialarbeit wegen der Lösung von Konflikten (mit anderen Schüler/innen) zu tun; aber auch Konflikte mit Lehrkräften oder persönliche Probleme spielten eine größere Rolle. Im Unterschied zu den Eltern sind bei den Kontakten der Schüler/innen zu den Schulsozialarbeiter/innen BuT-bezogene Fragestellungen kaum relevant. Nur selten geht es um BuT-Leistungen, förderfähige Angebote und entsprechende finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten. Auch die Schüler/innen mit BuT-Nähe nannten am häufigsten die Bereiche Konflikte und Probleme, gaben jedoch BuT-bezogene Anlässe häufiger an, wenn auch auf niedrigen Niveaus von jeweils weniger als 10 % für die einzelnen Leistungsarten.

Tabelle 5.22: Grund des Kontaktes zu BuT-Schulsozialarbeiter/innen, gesamt und nach BuT-Nähe

	Anteil an allen SuS mit Kontakt zur SSA		Anteil an den SuS mit BuT-Nähe mit Kontakt zur SSA	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Informationen über Zuschüsse (z. B. Mittagessen)	9	1,9	3	4,1
Geld für Klassenfahrten und Ausflüge	15	3,2	7	9,6
Einen Konflikt mit anderen Schülerinnen / Schülern	246	52,5	33	45,2
Einen Konflikt mit Lehrerinnen/Lehrern	59	12,6	12	16,4
Einen Konflikt mit meinen Eltern	37	7,9	6	8,2
Persönliche Probleme	116	24,7	18	24,7
Nachhilfe	21	4,5	6	8,2
Angebote am Nachmittag	20	4,3	2	2,7
Suche nach Anbietern für Lernförderung/Nachhilfe	14	3,0	6	8,2
Beratung zum Übergang in den Beruf	10	2,1	4	5,5

Quelle: Schüler/innen-Befragung

Während also die BuT-Leistungen bei Kontakten zwischen Schulsozialarbeit und Schüler/innen kaum eine Rolle spielen, können die Gespräche über Konflikte und Probleme doch zugleich Gelegenheiten sein, bei denen BuT-Schulsozialarbeiter/innen sowohl mit den Schüler/innen bekannt werden wie auch BuT-bezogene Unterstützungsbedarfe in Erfahrung bringen können. Daher können auch diese anderen Kontaktanlässe von großer Bedeutung für die Bedarfsfeststellung und für den Zugang zu möglicherweise leistungsberechtigten Familien sein.

Diejenigen Schüler/innen, die ihre Kontakte mit der Schulsozialarbeit bewerteten, stuften sie ganz überwiegend als hilfreich oder sehr hilfreich ein; allerdings fallen ihre Bewertungen nicht ganz so positiv wie die der Eltern aus (Mittelwert 1,7). Etwa jede/r zehnte Schüler/in (10,4 %) beurteilte die BuT-Fachkräfte als „gar nicht hilfreich“.[35]

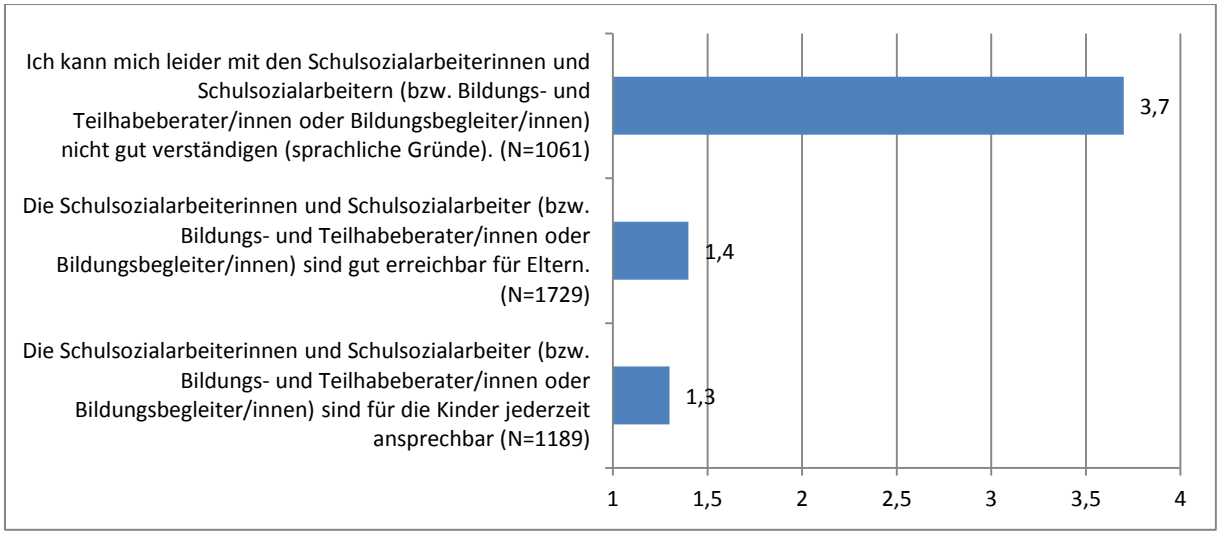
Fragen zur Erreichbarkeit und Ansprechbarkeit der Schulsozialarbeit sowie zu möglichen Kommunikationshürden beantworteten im Wesentlichen nur die Eltern, die von der Schulsozialarbeit an der Schule wussten, d.h. nur etwa zwei Drittel der Befragten. Ein Drittel bis ein Viertel der Befragten konnte dabei jeweils nicht beurteilen, ob die Schulsozialarbeiter/innen für sie als Eltern wie auch für die Kinder erreichbar bzw. ansprechbar sind. Dies mag an grundsätzlich fehlenden Informationen der Eltern über die Zugänglichkeit der Schulsozialarbeit für die Schüler/innen liegen; bezogen auf die Erreichbarkeit für Eltern können diese es möglicherweise nicht beurteilen, wenn sie bisher noch keinen Bedarf für eine Kontaktaufnahme gesehen hatten.

Insgesamt sagten die meisten befragten Eltern, dass die Schulsozialarbeiter/innen für sie selbst sehr gut ansprechbar sind, und sie schätzten, dass die Erreichbarkeit für die Schüler/innen noch besser sei. Kommunikationshürden sprachlicher Art sah ein kleiner Teil der Eltern. Etwa 8 % der Befragten, die hier eine Bewertung abgaben, bejahten die Aussage, dass sie sich mit den Schulsozialarbeiter/innen aus sprachlichen Gründen nicht gut verständigen könnten. Eine Auswertung nach Schulformen und Klassenstufen ergab hier keine auffälligen Unterschiede.

[35] Der Median lag hier bei 1, die Standardabweichung bei 0,9. (N=403)

Sprachliche Verständigungshürden benannten erwartungsgemäß nur Personen mit Migrationshintergrund.

Abbildung 5.23: Ansprechbarkeit und Erreichbarkeit der Schulsozialarbeit für Eltern und Kinder (Mittelwerte einer 4-stufige Skala 1=stimmt, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht)



Quelle: Elternbefragung

Auch die Schüler/innen konnten sich dazu äußern, wie leicht oder schwer sie es fanden, mit den Schulsozialarbeiter/innen in Kontakt zu kommen. Der Großteil der Schüler/innen (80,8 %) bejahte eine unkomplizierte Kontaktaufnahme, bei der sie die Fachkräfte in deren Büros aufgesucht hätten. Weitere 12,9 % der Schüler/innen fanden die Annäherung ebenfalls leicht, wobei sie die Schulsozialarbeiter/innen im Rahmen der Präsenzzeiten an der Schule angesprochen hätten. Nur vereinzelt gaben die Kinder und Jugendlichen an, dass die Kontaktaufnahme im Zuge der regelmäßigen Präsenz der Schulsozialarbeiter/innen in den Klassen zustande kam. Insgesamt hielten fast alle Schüler/innen die Kontaktaufnahme mit den Schulsozialarbeiter/innen für unproblematisch (95 %); lediglich 5 % erreichten diese nur mit Hilfe von Lehrkräften, Eltern oder anderen Schüler/innen. Die Schüler/innen berichteten häufiger, dass sie die BuT-Schulsozialarbeiter/innen von sich aus angesprochen hätten (57,5 %), als umgekehrt die Schüler/innen von den BuT-Schulsozialarbeiter/innen angesprochen wurden (42,5 %). Der Kontakt zwischen Schüler/innen und Schulsozialarbeiter/innen geht also häufiger von ersteren aus, die in der Regel die Fachkräfte in deren Büro aufsuchen, ohne dabei an feste Zeiten gebunden zu sein.

5.3.2. Kenntnis und Wahrnehmung der Aufgabenbereiche der BuT-Fachkräfte

Die meisten Eltern nahmen an, dass die Schulsozialarbeiter/innen an der Schule ihrer Kinder für Aufgaben zuständig sind, die allgemein mit Schulsozialarbeit assoziiert werden. Knapp 60 % der Befragten gingen davon aus, dass die Bearbeitung von Konflikten zwischen Schülerinnen und Schülern und Beratung im Einzelfall bei persönlichen Problemen zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit gehörten (58,3 %). Mehr als 40 % führten auch die Zuständigkeit für Information und Beratung zu den Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets an (43,5 %). Weniger, aber noch ein Sechstel bis ein Viertel der Eltern, nannten die Organisation und Durchführung von Lernförderung, die Organisation von Freizeitbereich, AGs oder Ganztag sowie die Organisation und Durchführung von Lern-

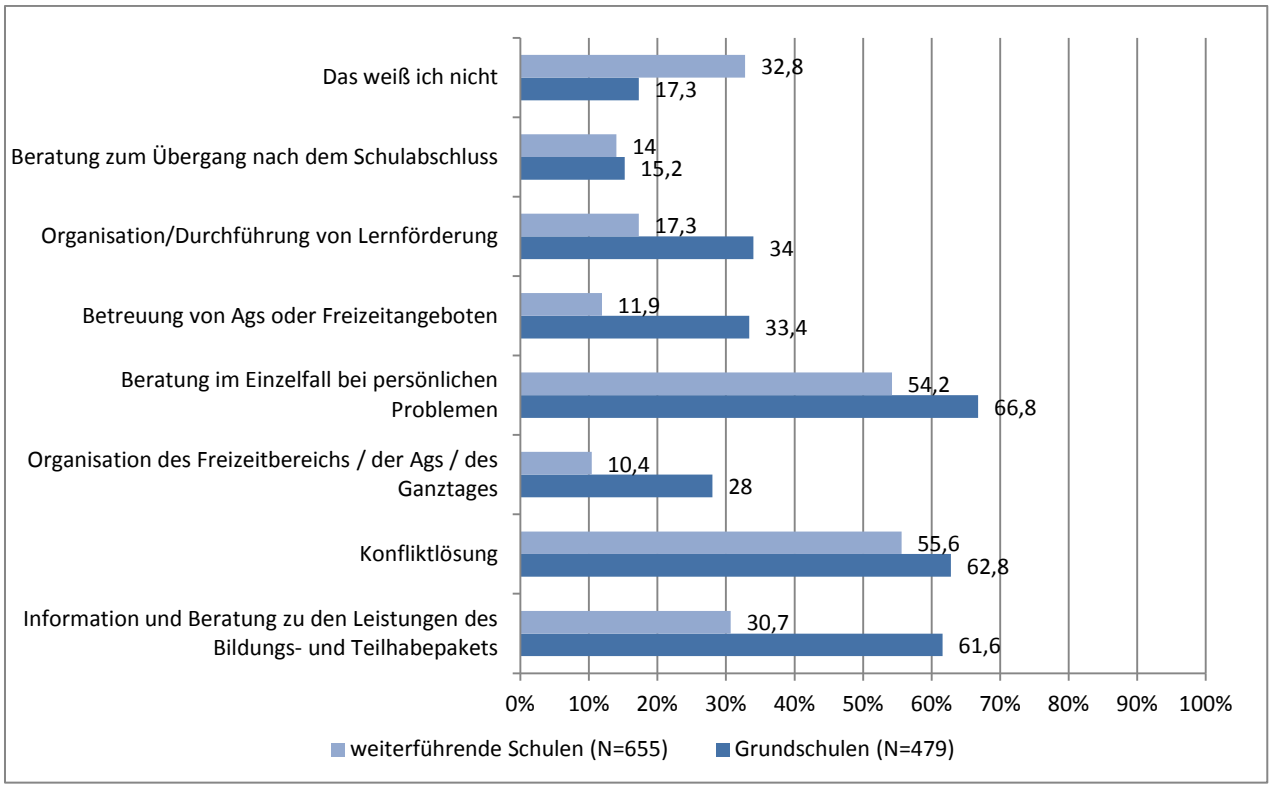
förderung als Aufgaben der Schulsozialarbeiter/innen. Etwa ein Viertel der Befragten konnte dies nicht beurteilen.

Allerdings zeigen sich bei der Einstufung einzelner Aufgaben erhebliche Unterschiede zwischen den Schulformen. Die Eltern der Grundschulkinder gaben zu über 60 % an, dass Information und Beratung zu den Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets dazu gehören würden, während dies nur etwa 30 % der Eltern mit Kindern an weiterführenden Schulen taten. Auch die Organisation des Freizeitbereichs, der AGs bzw. des Ganztags sowie die Betreuung von AGs ist aus der Sicht eines größeren Teils der Grundschuleltern Aufgabe der Schulsozialarbeit (28 % bis 33 %), während dies nur etwa 10 % der Eltern an weiterführenden Schulen nannten. Insgesamt wussten mehr Eltern von Kindern an Grundschulen über die Funktion der Schulsozialarbeit Bescheid. Auch fielen hier die Zustimmungswerte bei allen genannten Aufgaben höher aus, was bedeutet, dass Grundschuleltern von einer größeren Aufgabenvielfalt der Schulsozialarbeit ausgehen.

Dies könnte einerseits darauf zurückzuführen sein, dass an Grundschulen – in dieser Untersuchung – häufiger größere Ressourcen für Schulsozialarbeit zur Verfügung standen und diese den Eltern auch bekannter war; andererseits prägen zwei Untersuchungsstandorte, in denen die BuT-Schulsozialarbeit nur an Grundschulen angesiedelt ist, die Werte der befragten Eltern an Grundschulen. Plausibel erscheint jedoch, dass Grundschuleltern durch ihre relativ engere Schulbindung von Grundschuleltern auch über mehr Informationen über schulische Akteure und Akteurinnen besitzen.

Auffällig ist allerdings, dass an den weiterführenden Schulen die Aufgabenbereiche Konfliktlösung und Beratung im Einzelfall bei persönlichen Problemen hohe Zustimmungswerte aufweisen (über 50 %), Informationen und Beratung zu den Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets aber nur von 30 % der Eltern als Aufgabe wahrgenommen wurde. Denkbar ist hier, dass diese Funktion der Schulsozialarbeit den Eltern nicht bekannt wird, wenn etwa BuT-Schulsozialarbeiter/innen ihre Hauptfunktion in der Schulung von Multiplikator/inn/en an den Schulen und im Aufbau eines funktionsfähigen Informations- und Beratungssystems sehen, ohne dabei selbst diese Aufgaben zu übernehmen (siehe Tabelle 7.40 im Anhang).

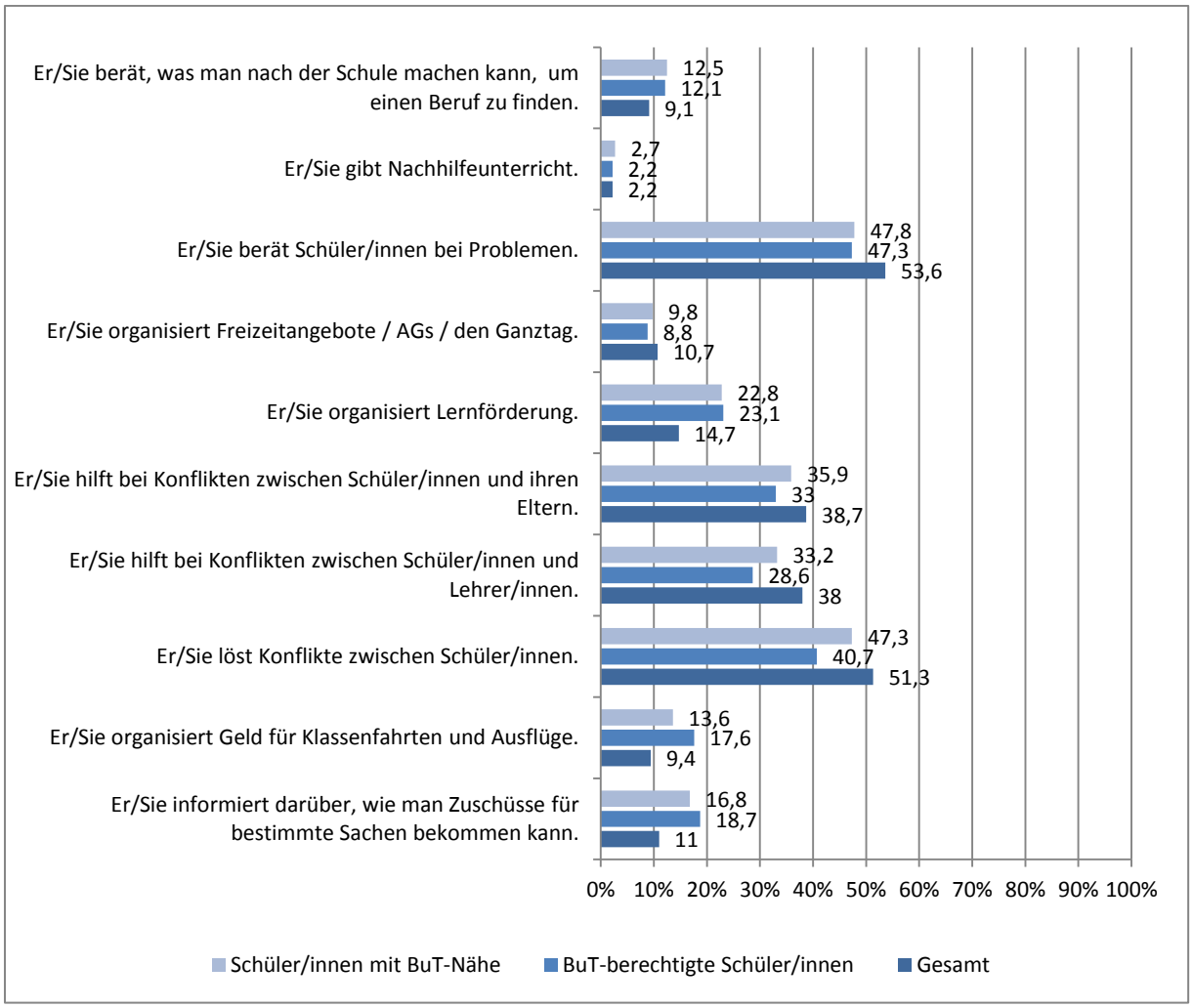
Abbildung 5.24: Aufgaben der Schulsozialarbeit aus Sicht der Eltern nach Schulformen (Mehrfachantworten, Prozent der Fälle)



Quelle: Elternbefragung

Auch die Schüler/innen der weiterführenden Schulen verorteten die Aufgaben der Fachkräfte vor allem in Tätigkeiten, die üblicherweise der allgemeinen Schulsozialarbeit zugeordnet werden. Mehr als die Hälfte der Schüler/innen sah die Arbeitsgebiete der Schulsozialarbeiter/innen bei Konflikt- und Problemlösungen, ebenfalls häufig genannt wurde die Unterstützung bei Konflikten der Schüler/innen mit Lehrer/innen oder Eltern. Jeweils etwa ein Zehntel der Schüler/innen betrachtete auch die BuT-bezogenen Aufgaben der Information über Zuschüsse und die Organisation von Geld für Klassenfahrten/Ausflüge, als Aufgabe der Schulsozialarbeit. Etwas mehr Schüler/innen gingen davon aus, dass die Schulsozialarbeiter/innen für die Organisation von Lernförderung zuständig seien – einer Tätigkeit, die ebenfalls mit BuT-Leistungen zusammenhängen kann. Ebenfalls etwa ein Zehntel der Befragten schrieb den Schulsozialarbeiter/innen die Organisation von Freizeitangeboten, AGs oder des Ganztags sowie Berufsberatung zu. Erwartungsgemäß waren den Schüler/innen mit BuT-Berechtigung bzw. BuT-Nähe die Aufgaben Information über Zuschüsse, die Organisation von Geld für Klassenfahrten/Ausflüge und die Organisierung von Lernförderung präsenter. Andere Tätigkeiten wurden von diesen Schüler/innen seltener angegeben.

Abbildung 5.25: Tätigkeiten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Schüler/innen nach BuT-Berechtigung und BuT-Nähe



Quelle: Schüler/innen-Befragung

Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen schilderten bei den Gruppendiskussionen, was ihrer Einschätzung nach Schülerinnen und Schüler von ihrer Arbeit mitbekommen und wie sie wahrgenommen würden. Die Fachkräfte vermuteten, dass die Kinder und Jugendlichen sie eher mit abstrakten Tätigkeiten (Weitergabe von Zetteln, Anruf bei Eltern, Information über Vereine) als mit konkreten Inhalten dieser Tätigkeiten verbinden würden. Nur wenige BuT-Schulsozialarbeiter/innen – diese waren alle an weiterführenden Schulen tätig – nahmen an, dass die Schülerinnen und Schüler auch von ihrer generellen Zuständigkeit für BuT-Leistungen bzw. BuT-Anträge wussten. Allerdings schätzten die BuT-Schulsozialarbeiter/innen insgesamt, dass die Schüler/innen sie durchaus mit Aktivitäten im Bereich der Lernförderung, des Mittagessens sowie der Klassenfahrten und Ausflüge assoziieren würden, wobei besonders oft Lernförderung und Klassenfahrten genannt wurden.

5.3.3. Relevante Ansprechpersonen der Eltern für BuT-bezogene Fragestellungen

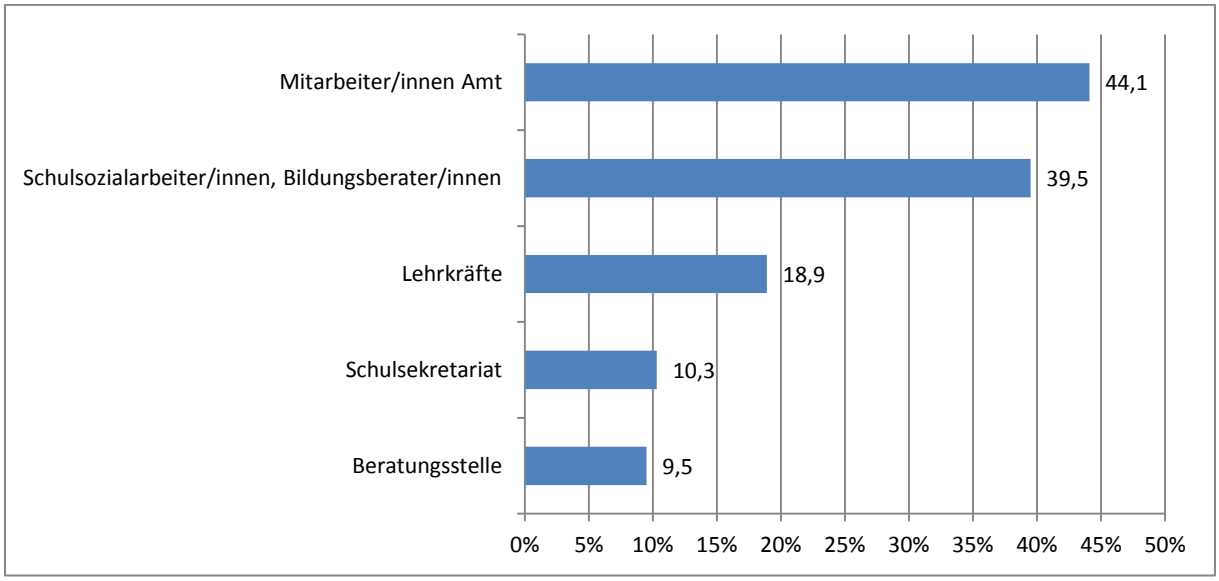
Potenzielle Ansprechpersonen/Institutionen bei Fragen zu BuT-Leistungen sind für die meisten Eltern, die hier antworteten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Ämtern und Behörden (z.B. Jobcenter, Stadt, Kreisverwaltungen); für fast ebenso viele sind dies die Schulsozialarbeiter/innen an

der Schule ihres Kindes. Für ein Fünftel der Eltern stellen auch Lehrkräfte wichtige Ansprechpersonen dar, und jede/r zehnte Befragte nannte hier Schulsekretariate sowie Beratungsstellen (siehe Tabelle 7.43 im Anhang). 5,8 % aller Befragten gaben hier an, nicht zu wissen, an wen sie sich wenden würden.

Diejenigen, die Schulsozialarbeiter/innen als Ansprechpersonen nennen, sind zu fast zwei Dritteln Eltern von Grundschulkindern (60,3 %). Dieser Anteil ist sehr hoch, wenn man bedenkt, dass nur ein Drittel aller Befragten Grundschuleltern sind. Da an den Grundschulen die Schulsozialarbeit verstärkt die Eltern direkt unterstützt, dort häufiger eine Fachkraft für eine Schule zuständig ist und somit größere Ressourcen für diese Tätigkeit verfügbar sind, erscheint dies plausibel. Die Gruppe weist ansonsten nur geringe Abweichungen von der Grundgesamtheit auf.

Die Befunde ergeben, dass Schulsozialarbeiter/innen zum Thema BuT-Leistungen wichtige Informationsquellen und potenzielle Ansprechpersonen für die Eltern sind; dies gilt insbesondere für die Eltern von Grundschulkindern.

Abbildung 5.26: Potenzielle Ansprechpersonen/Institutionen der Eltern bei Fragen zu BuT-Leistungen (Mehrfachantworten)



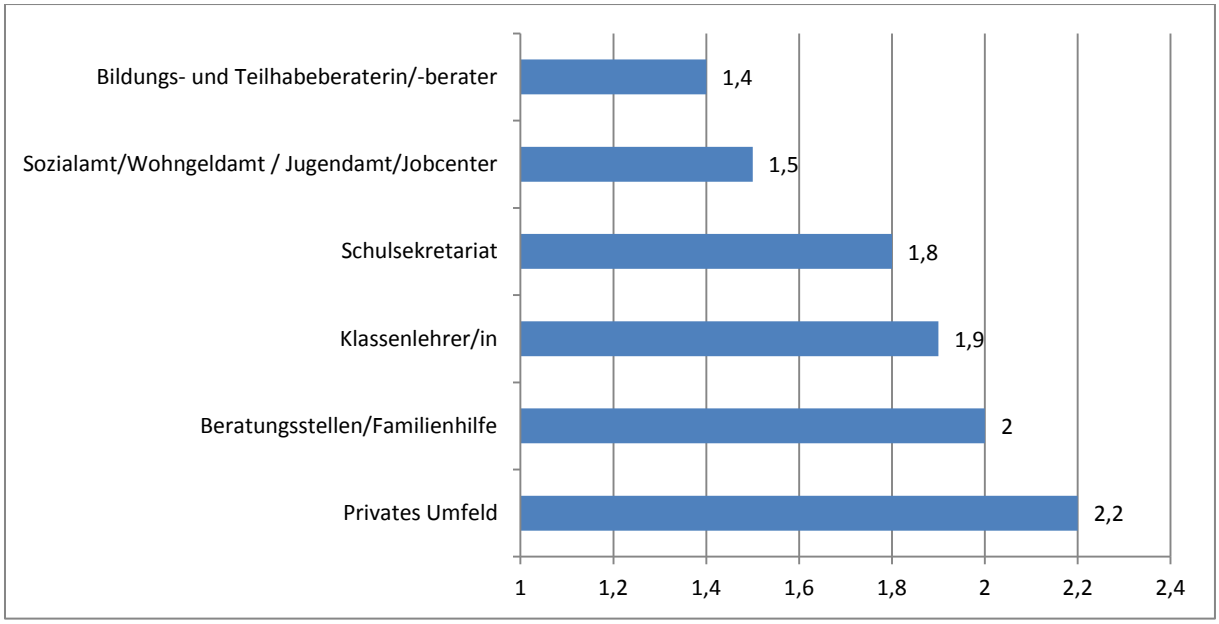
Quelle: Elternbefragung (N=882)

Auch die Lehrkräfte wurden gefragt, welche Relevanz ihrer Einschätzung nach verschiedene Ansprechpersonen und Institutionen für den Zugang der Eltern zu BuT-Leistungen haben. Sie bewerteten die verschiedenen Personen/Institutionen auf einer 4-stufigen Skala (von 1=sehr wichtig bis 4=völlig unwichtig). Bei den schulbezogenen Akteuren und Akteurinnen (Schulsekretariat, Klassenlehrer/in und BuT-Schulsozialarbeiter/in) konnten hierzu fast alle Befragten Angaben machen. Im Hinblick auf Beratungsstellen/Familienhilfe, auf für BuT-Leistungen zuständige Ämter und das private Umfeld der Eltern hielten sich etwa zehn Prozent der Befragten für nicht auskunftsfähig. Inwiefern das private Umfeld für Frage zu BuT-Leistungen relevant ist, konnte etwa ein Drittel der Befragte nicht beurteilen.

Die höchste Relevanz schrieben die Lehrkräfte, die hier antworteten, den BuT-Schulsozial-arbeiterinnen zu, die zweithöchste den verschiedenen für BuT-Leistungen zuständigen Ämtern. Schulsekretariate, andere Beratungsstelle und Klassenlehrer/inne maßen sie im Durchschnitt eine

„eher wichtige“ Funktion bei, die Bedeutung des privaten Umfelds wurde demgegenüber eher niedriger eingeschätzt.

Abbildung 5.27: Einschätzung der Bedeutung verschiedener Personen/Institutionen als Ansprechpersonen der Eltern für BuT-Leistungen (4-stufige Skala: 1=sehr wichtig, 2=eher wichtig, 3= eher unwichtig, 4= völlig unwichtig)



Quelle: Lehrkräftebefragung

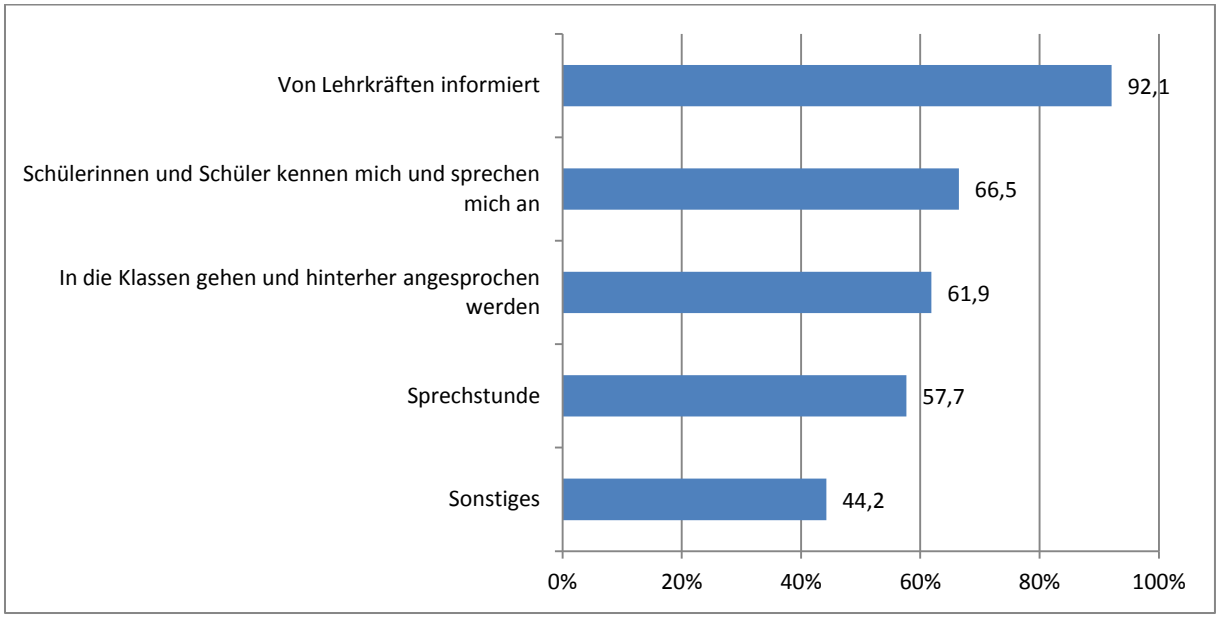
5.3.4. Bedarfsermittlung als Voraussetzung für gezielte Beratung

Bevor BuT-Schulsozialarbeiter/innen tätig werden können, müssen sie zunächst Kenntnis davon bekommen, dass bei Kindern und Jugendlichen ein Teilhabedefizit besteht oder droht. Dies kann beispielsweise darin bestehen, dass Schüler/innen trotz Neigung und Interesse bestimmte Angebote im Freizeitbereich nicht wahrnehmen können, ein ungedeckter Lernförderbedarf besteht, eine Teilnahme an einer Klassenfahrt an finanziellen Rahmenbedingungen zu scheitern droht oder Mittagsverpflegung und somit auch Ganztagsangebote nicht genutzt werden. Solche Bedarfe können den BuT-Schulsozialarbeiter/innen durch verschiedene Quellen zur Kenntnis kommen – zum einen durch die Eltern, zum zweiten über die Schülerinnen und Schülern selbst, und schließlich über andere Akteurinnen und Akteure an der Schule, zumeist Lehrkräfte oder Sekretariate. An Schulen, an denen BuT-Berater/innen nur fest definierte und begrenzte Beratungszeiten haben und zugleich für die Beratung an mehreren Schulen zuständig sind, kommt den Lehrkräften besonders große Bedeutung bei der Bedarfsermittlung, der Information der BuT-Fachkräfte über mögliche Bedarfe und der Anbahnung von Kontakten zu.

In der standardisierten Befragung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen wurde erhoben, wie die Fachkräfte erfahren, welche Schüler/innen bzw. welche Eltern Unterstützungsbedarf haben. Dabei wurde nicht speziell nach Unterstützungsbedarf nach Leistungsarten gefragt, sondern die Art des Unterstützungsbedarfs offengelassen. Die Befunde zeigen, dass alle beschriebenen Informationswege bedeutsam sind. Die wichtigste Informationsquelle der BuT-Schulsozialarbeiter/innen über individuelle Bedarfe der Schülerinnen und Schüler sind allerdings die Lehrkräfte. Mehr als 90 % der Befragten gaben diese Möglichkeit an. Aber auch andere Informationswege sind wichtig: Etwa zwei

Drittel der Befragten gaben an, dass die Schülerinnen und Schüler selbst sie kennen und bei Bedarf ansprechen würden, zum Beispiel im Kontext von klassenbezogenen Aktivitäten. Am seltensten, aber immer noch mit relativ hohen Werten, wurde der Zugang über Sprechzeiten genannt. Unter sonstige Informationsquellen wurden Institutionen übergreifende Informationswege benannt, z.B. von Jobcentern, direkt von Kitas beim Übergang in die Grundschule oder durch die Zusammenarbeit mit Nachbarschaftstreffs, Jugendarbeit o.ä.

Abbildung 5.28: Informationsquellen der BuT-Sozialarbeiter/innen zu Unterstützungsbedarf



Quelle: Fachkräftebefragung (N=1.241)

Die wenigen But-Schulsozialarbeiter/innen (76), die für keine bestimmte Schule zuständig sind, benötigen andere Zugangswege, um vom Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler zu erfahren. Die Optionen Gruppenangebote, regelmäßige Informationsverbreitung, Info-Termine in Schulen und die Nutzung des Anlaufbüros wurden von 60 bis 70 % der Befragten aus dieser Teilgruppe gewählt. Diese gaben auch mit Abstand am häufigsten wurde angegeben, dass die Fachkräfte vom Bedarf aufgrund von Beratungsanfragen (76,3 %) erfuhren.

5.3.5. Bedarfsermittlung, Zugang zu den Eltern und Beratung als komplexe Prozesse: Befunde der Gruppendiskussionen

Bedarfserkennung und Zugang zu den Eltern

In den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass die Bedarfserkennung aber sehr oft kein linearer Prozess ist, sondern sich in einem komplexen Prozess ergibt, der mit der Suche nach Zugangswegen beginnt und der oft auf indirekte Wege angewiesen ist.

An den untersuchten Standorten wie auch innerhalb der Standorte sind die möglichen Zugangswege zu den Eltern unterschiedlich organisiert (siehe Kapitel 4). Teilweise wurden darüber keine zentralen konzeptionellen Entscheidungen gefällt, was eine erhebliche Varianz der Herangehensweisen vor Ort und einen vergrößerten Einfluss der Schulen auf die inhaltliche Ausrichtung zur Folge hatte. Vielfach gab es aber auch lokale Ausgangsüberlegungen und Konzeptionen.

An Standorten, die die BuT-Schulsozialarbeit an möglichst vielen Schulen einsetzen und eine stärkere Fokussierung auf BuT-bezogene Beratung und Unterstützung vorgenommen haben, kommt es für einen erfolgreichen Zugang zu Eltern und Schüler/innenwesentlich darauf an, dass Lehrkräfte und andere schulische Akteure und Akteurinnen die BuT-Leistungen bekannt machen und gezielt Inanspruchnahmen anbahnen. Dabei kommt vor allem Lehrkräften die entscheidende Funktion zu, BuT-Schulsozialarbeiter/innen gezielt Informationen über individuelle Bedarfslagen und Unterstützungsbedarfe weiterzugeben, damit diese auch proaktiv tätig werden können (siehe Kapitel 5.3.4).

An Standorten, die konzeptionell vorsehen, dass BuT-Schulsozialarbeiter/innen vor Ort dauerhaft präsent sind und eine breite Palette an Aufgaben der allgemeinen Schulsozialarbeit übernehmen, liegt es näher, dass sich die Fachkräfte als vertrauenswürdige Ansprechpersonen für Eltern und Schüler/innen etablieren können und sich darüber Informationen über mögliche Bedarfe und einen Zugang zu möglichen Leistungsberechtigten erschließen. Abhängig von den unterschiedlichen Konstellationen vor Ort, berichteten die BuT-Schulsozialarbeiter/innen von unterschiedlichen Erfahrungen bei der Erreichbarkeit von Eltern. Die meisten BuT-Schulsozialarbeiter/innen trugen vor, dass die Möglichkeiten, Eltern erfolgreich zu unterstützen, dann besser sind, wenn BuT-Schulsozialarbeiter/innen stark an den Schulen verankert seien, für die Arbeit ausreichend zeitliche Ressourcen hätten und ein breiteres Themenspektrum bearbeiteten. Da gerade Personengruppen mit erhöhten Teilhabedefiziten seltener von sich aus um Unterstützung nachsuchten, so eine vielfach vorgebrachte Beobachtung, sei es von maßgeblicher Bedeutung, dass die BuT-Schulsozialarbeiter/innen den Eltern wie auch den Schüler/innen bekannt sind, dass es ohnehin Kontakte zu ihnen gäbe, und dass Eltern und Schüler/innen bereits positive Erfahrungen mit ihnen in anderen Kontexten gemacht hätten. Auf der Basis von Bekanntheit, Akzeptanz und positiven Erfahrungen würden sich dann Eltern und Schüler/innen selbst eher an die BuT-Schulsozialarbeiter/innen wenden und ihre Unterstützungsbedarfe artikulieren. Wenn BuT-Fachkräfte Gelegenheit hätten, auch jenseits der Einzelberatung mit Schülerinnen und Schülern zu arbeiten, können sie sich selbst ein Bild über mögliche Teilhabedefizite und –risiken verschaffen und dann von sich aus auf Eltern bzw. Schüler/innen zugehen. Aus diesem Grund wird z.B. eine BuT-Fachkraft auch in der Unterrichtsbegleitung eingesetzt. Wenn Eltern und Schüler/innen dann Schulsozialarbeit bereits kennen und positiv besetzen, ist auch die Akzeptanz für proaktive Beratungs- und Unterstützungsangebote größer. Diejenigen Fachkräfte, die eine Verankerung in allgemeine Schulsozialarbeit als Voraussetzung auch einer effektiven BuT-bezogenen Beratung beschrieben, berichteten auch, dass den Familien oftmals selbst nicht klar sei, dass sie Unterstützungsbedarf bezogen auf BuT-Leistungen hätten. Diese Familien würden daher auch kein spezialisiertes Angebot zu diesem Thema in Anspruch nehmen. Auch wenn BuT-Schulsozialarbeiter/innen aufgrund anderer Anlässe Einzelkontakte zu Kindern oder Eltern hätten, eröffne sich dadurch die Option, BuT-bezogene Beratung anzubieten und Bedarfe festzustellen. Somit ermögliche ein themenoffener Zugang die gemeinsame Annäherung und Erarbeitung der konkreten Hilfe- und Unterstützungsbedarfe.

Andere Gesprächspartner/innen aus der BuT-Schulsozialarbeit beschrieben aber auch einen anderen, umgekehrten Weg. Hier fungierte die Beratung und Unterstützung zu BuT-Angelegenheiten als „Türöffner“ in die Familien; erst dadurch würden weitergehende Probleme erst sichtbar und geklärt werden können. Die neutralere und emotional weniger belastete Beratung und Unterstützung im Kontext der BuT-Leistungen sei, so eine häufig vorgebrachte Einschätzung, selbst ein niedrigschwelliges Instrument zur Erreichung der Zielgruppen. Eine Fachkraft sagte, dass es dieser Ansatz leichter mache, *„hinter die Fassaden zu gucken.“* Es sei für manche Eltern einfacher, Beratung und

Unterstützung zu „*Antragsgeschichten*“ in Anspruch zu nehmen, als zu persönlicheren Problemlagen. Einige Fachkräfte schilderten, wie über die Klärung von Finanzierungsfragen für schulische Angebote bzw. Aktivitäten die Schuldenproblematiken angegangen werden konnten, Übergänge in Erziehungsberatung und teils auch andere Fachdienste und Beratungsstellen initiiert oder konkrete Hilfen, wie z.B. die Beschaffung von Kleidung, organisiert werden konnten. Mehrere BuT-Schulsozialarbeiter/innen führten auch Beispiele an, wo über die Installierung von Lernförderung andere Bedarfe des Kindes bzw. der Familien erkannt werden konnten.

Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen berichteten auch eine Reihe von Beispielen, bei denen sich Lehrkräfte mit einer – teils auch diffusen – Problembeschreibung mit der Bitte an die BuT-Fachkräfte wandten, in diesem Fall tätig zu werden. Nachfragen bei Eltern zeigten dann deutlich komplexere Problemkonstellationen, deren Bearbeitung häufig auch die Unterstützung zu BuT-bezogenen Fragestellungen umfasste, aber sich nicht darauf beschränken konnte. Oft erläuterten die BuT-Schulsozialarbeiter/innen, dass BuT-bezogene Fragestellungen mit anderen Bedarfen und Problemen einhergingen und daher eine isolierte Bearbeitung von BuT-bezogenen Fragestellungen ohnehin kaum möglich sei.

Die Teilnehmer/innen an den Gruppendiskussionen sprachen darüber hinaus auch über ihre Erfahrung, dass ein Zugang zu Eltern auch über nicht BuT-bezogene Anlässe stattfinden könne, die schließlich in Beratung und Unterstützung zu BuT-Leistungen und die erfolgreiche Antragstellung mündeten. Diese unspezifischen Anlässe sind vielfältig – BuT-Beratungsbedarf kann ebenso im Rahmen eines Elterngesprächs zum gefährdeten Übergang eines Schülers in die nächste Klassenstufe offenkundig werden, wie im Kontext einmaliger Aktionen, wie etwa der Ausgabe von gespendeten Schulranzen an geflüchtete Kinder. Auch die Durchführung von Sommerfreizeiten, die Begleitung auf Klassenfahrten, eine Unterrichtsbegleitung oder eigene Angebote im Rahmen des Ganztags führen dazu, mit Schüler/innen und Eltern in Kontakt zu kommen und so auch leichter Bedarfe abschätzen zu können.

Viele BuT-Schulsozialarbeiter/innen gehen proaktiv und oft auch mehrgleisig vor, um Zugang zu den Eltern zu bekommen. Neben allgemeinen Informationsaktivitäten gehen sie direkt auf Eltern zu, machen teils Hausbesuche, suchen direkten Kontakt bei den Schulanmeldungen der Kinder und bieten Elternsprechstunden an. Einzelne Fachkräfte erzählten auch, dass sie sich gezielt bemühen, ältere Schüler/innen in den Klassen oder über Sprechstunden in Jugendzentren anzusprechen.

Eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Unterstützung in BuT-Angelegenheiten ist, dass BuT-Schulsozialarbeiter/innen ein Vertrauensverhältnis zu Eltern und Schüler/innen aufbauen können. Dies geschieht durch kontinuierliche und gezielte Beziehungsarbeit, die aus Sicht der Fachkräfte von anderen Institutionen – etwa der Schuldnerberatung oder Ämtern – in dieser Form nicht leistbar sei. Eltern und Schüler/innen könnten zu den BuT-Schulsozialarbeiter/innen vergleichsweise niedrigschwellig Kontakt aufnehmen. So berichtete eine BuT-Fachkraft, dass sie aktiv von einem Grundschulkind eingeschaltet wurde, um einen Ausflug zu finanzieren. Viele BuT-Schulsozialarbeiter/innen hatten den Eindruck, dass sie von den Eltern als niedrigschwelligere Anlaufstelle für BuT-Leistungen wahrgenommen werden, insbesondere wenn sie nicht als Mitarbeiter/innen eines Amts gesehen werden. Wichtig sei es für die Eltern auch, ohne Notendruck Kontakt zur BuT-Schulsozialarbeit aufnehmen zu können, diese nicht als (disziplinierenden) Teil des „Systems Schule“ zu sehen. Und an der Schule, insbesondere an Grundschulen, kämen auch viele Eltern eher vorbei als an Ämtern. Eine BuT-Fachkraft berichtete, dass bei Eltern bereits die

persönliche Abholung einer Bargelderstattung für ausgelegte Ausflugskosten als vertrauensbildende Maßnahme wirke.

Mehrere BuT-Schulsozialarbeiter/innen berichteten, dass eine kontinuierliche Präsenz – auf Elternabenden oder durch Sprechstundenangebote – häufigere Konsultationen von Eltern nach sich zog oder dass sie im Laufe der Zeit mehr Eltern erreicht hätten. Eine Fachkraft formulierte, dass ein festes Gesicht für die Eltern wichtig sei. Viele Fachkräfte berichteten von der Erfahrung, dass sich ihre BuT-Zuständigkeit nach einiger Zeit herumgesprochen hätte und dann deutlich öfter Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern eigenständig auf sie zukämen.

In Bezug auf die Feststellung von Bedarfen und die Kooperation mit den anderen schulischen Akteurinnen und Akteuren hat das Thema Datenschutz für einige Befragte ein deutliches Gewicht. BuT-Schulsozialarbeiter/innen erhalten selbstverständlich von den Leistungsstellen keine Information darüber, welche Eltern leistungsberechtigt sind – es sei denn, Eltern haben entsprechende Einverständniserklärungen unterschrieben. Demgegenüber deutlich unklarer ist die Frage, welche Daten in der Schule von Lehrkräften und Schulsekretariaten an BuT-Fachkräfte weitergegeben werden können. Während hier teils auf begrenzte Möglichkeiten aufgrund von Datenschutzbestimmungen verwiesen wurde, wird dies an anderen Schulen nicht problematisiert. Eine BuT-Fachkraft beschrieb, dass die Schulsekretärin an ihrer Schule zu Jahresbeginn die Anträge auf Bezuschussung des gemeinschaftlichen Mittagessens an Eltern austeile. Aufgrund der Rückläufe habe die Schule inklusive der Schulsozialarbeiterin einen guten Überblick über die Leistungsberechtigten. Auch aus einer anderen Schule berichtete eine BuT-Fachkraft, dass die Inhaber/innen der örtlich gültigen Karte für BuT-Leistungen von ihr über Schulsekretariate identifiziert werden können, da diese dort für Mittagessen und Tagesausflüge vorgelegt werden müsse. Aus einer anderen Schule wird dagegen mit Bedauern gemeldet, dass die BuT-Fachkräfte aus Datenschutzgründen keine Einsicht in die Mittagessen-Listen hätten. Auch weitere BuT-Fachkräfte wiesen auf Schwierigkeiten bei der Bedarfserkennung aufgrund des Datenschutzes hin. Hier gebe es teils informelle Informationen von Lehrkräften. An einer Schule wurde die schriftliche Einwilligung der Eltern erbeten, dass die Informationen über die Teilnahme an der Mittagsverpflegung prinzipiell von der Schule verwendet werden dürfen. Es scheint also insgesamt an den Schulen und eventuell auch regional unterschiedliche Praxen in dieser Frage zu geben.

Beratung im Kontext von BuT-Schulsozialarbeit

Voraussetzung dafür, dass es zu einem Beratungsgespräch zwischen Eltern und BuT-Schulsozialarbeiter/innen kommen kann, ist, dass ein Gesprächsbedarf von Eltern oder BuT-Fachkräften erkannt und angemeldet wird oder dass ohnehin stattfindende Begegnungen Gelegenheit dafür bieten, ins Gespräch zu kommen. Die unterschiedlichen Anlässe für Beratungen und Wege der Bedarfsfeststellung sowie die allgemeine Einschätzung und Bewertung von Schulsozialarbeiter/innen wurden bereits erörtert. Im Folgenden steht nun der Beratungsprozess selbst im Fokus, wobei besonders seine inhaltlichen Bestandteile und Verläufe interessieren.

In den standardisierten Befragungen wurden Bedarfsfeststellung, Kenntnisstand und Nutzung der Angebote und BuT-Leistungen getrennt erfragt und in den bisherigen Kapiteln wurden auch die Wirkungen der Tätigkeit der BuT-Schulsozialarbeit auf diese Dimensionen getrennt abgebildet. Tatsächlich aber, und dies wurde in den Gruppendiskussionen sehr deutlich, lassen sich diese Dimensionen vielfach kaum voneinander trennen. In der Beratungspraxis sind diese Aspekte häufig

zusammen relevant. Sie greifen ineinander, können sich wechselseitig bedingen bzw. verstärken, und so spezifische Wirkungen auslösen. Bedarfsfeststellung, Information der Eltern, Motivation, Beratung und Unterstützung der Eltern bei der Antragstellung bis hin zum Ausfüllen der Anträge und zur Vermittlung an Angebote in der Praxis können so Bestandteile eines einzigen Beratungsgesprächs sein.

In den Gruppendiskussionen wurde beispielsweise die Konstellation beschrieben, dass Lehrkräften oder BuT-Fachkräften konkrete Bedarfe – z.B. für Lernförderung oder für einen Besuch des Ganztagsangebotes – oder Interessen von Kindern und Jugendlichen – z.B. an soziokulturellen Freizeitangeboten – zur Kenntnis kamen, daraufhin die BuT-Schulsozialarbeiter/innen diese im Gespräch mit Eltern ansprachen, deren Perspektive erfragten und gemeinsam Vor- und Nachteile und Möglichkeiten der Umsetzung vor dem Hintergrund von Informationen über konkrete Fördermöglichkeiten und Möglichkeiten der Angebotsnutzung besprachen; vielfach entschieden dann Eltern in diesen Beratungsgesprächen gleich, dass sie einen Antrag auf die jeweilige BuT-Leistung stellen wollten, wurden über das genaue Prozedere informiert und konnten dann entweder direkt einen Antrag ausfüllen oder diesen mit nach Hause nehmen. Wirkung auf den Kenntnisstand und die Nutzung der BuT-Leistungen fallen hier also zusammen.

Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen berichteten über sehr unterschiedliche Beratungsverläufe. Im Zuge einer Einzelberatung von Eltern – sei sie von Lehrkräften, Eltern oder den BuT-Fachkräften selbst initiiert – können Bedarfe an Angeboten bzw. Aktivitäten, die über BuT-Leistungen förderbar sind, gemeinsam erarbeitet werden, welche wiederum weitere zielgerichtete Informationen nach sich ziehen können. Umgekehrt kann die Information von Eltern über bestimmte Fördermöglichkeiten und die Möglichkeit, Angebote grundsätzlich in Anspruch zu nehmen, auch die Artikulation von Bedarfen und Interessen auslösen. Über die Diskussion von zunächst von BuT-Leistungen unabhängigen Problemlagen kann in Beratungsprozessen erarbeitet werden, dass durch die Inanspruchnahme von BuT-Leistungen die Nutzung von bestimmten Aktivitäten oder Angebote ermöglicht oder erleichtert werden kann, die zur Lösung von dieser Problemlagen beitragen können. Umgekehrt kann aber auch aus einer klar eingegrenzten Beratung zu einer BuT-Leistung, wie z.B. der Förderung für Klassenfahrten ein komplexes Beratungsgespräch zu weitergehenden Problemlagen entstehen. Beratungsgespräche können aber auch so verlaufen, dass Eltern beispielsweise nach finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten für Klassenfahrten fragen und sich im Beratungsgespräch erweist, dass sie zwar einen Anspruch darauf hätten, aber noch keine Sozialleistungen beziehen, die einen BuT-Anspruch begründen. In diesen Fällen wird dann zunächst oftmals die Beratung, evtl. auch Unterstützung bei der Antragstellung der Grundleistung erforderlich.

Einige dieser Konstellationen werden im Folgenden durch kurze, von den BuT-Schulsozialarbeiter/innen berichtete, selbstverständlich anonymisierte[36] Beratungsszenarios exemplarisch illustriert.

Im folgenden Beispiel wurde ausgehend von einer Problemstellung, die zunächst mit BuT-Leistungen nichts zu tun hatte, für die Beraterin ein umfassender Bedarf sichtbar, der Gegenstand der Beratung und Unterstützung wurde. Die Beratung und Unterstützung zu BuT-Leistungen war dann ein wichtiger Bestandteil eines umfassenden Hilfepakets.

[36] Die in den Beispielen genannten Merkmale, die auf die konkreten Personen schließen lassen könnten, wurden verändert.

Der Anlass dafür, die BuT-Schulsozialarbeiterin an der Schule einzuschalten, war im Fall einer aus Litauen stammenden Familie, dass einer Lehrkraft ein Kind auffiel, das nicht krankenversichert war. Die BuT-Schulsozialarbeiterin konnte Kontakt zur Mutter aufnehmen und es wurde in der Beratung deutlich, dass die Familie keinerlei Sozialleistungen bezog. Die BuT-Schulsozialarbeiterin unterstützte die Familie intensiv bei der Antragstellung für Leistungen nach dem SGB II, z.B. durch persönliche Begleitung zum Jobcenter und initiierte die Antragstellung von BuT-Leistungen, z.B. durch Hilfe bei der Beschaffung der vor Ort gültigen Sozialkarte, die für die Inanspruchnahme von BuT-Leistungen erforderlich ist. Die Beraterin vermittelte die Mutter weiter in einen Sprachkurs, das Kind wurde mit Unterstützung von BuT-Leistungen seinem Interesse entsprechend Mitglied in einem Tennisverein und erhielt aufgrund individuellen Bedarfs Lernförderung.

Der nächste Fall zeigt, dass vielfach BuT-bezogene Beratungsbedarfe im Kontext mit anderen Problemstellungen angegangen werden müssen, und dass dafür auch eine längere Begleitung der Familie erforderlich sein kann.

Eine Lehrkraft wies den BuT-Schulsozialarbeiter der Schule auf einen Schüler hin, der Unterstützung in Deutsch brauchte und dessen Mutter sich nach Darstellung der Lehrkraft darum nicht ausreichend kümmerte. Der BuT-Schulsozialarbeiter sprach daraufhin die Mutter an, wobei sich herausstellte, dass sie Analphabetin war und negative Schulerfahrungen gemacht hatte. Der BuT-Schulsozialarbeiter unterstützte die Mutter bei der Antragstellung für eine Lernförderung. Der Antrag wurde bewilligt und die Lernförderung begonnen, sie brachte aber nicht die gewünschten Effekte. Der Grund war, dass das Kind im Lesen und Schreiben nicht „besser sein“ wollte als die Mutter. Auf Vorschlag der BuT-Schulsozialarbeiterin lernen Mutter und Sohn nun zusammen, seitdem erziele das Kind gute Fortschritte. Eine zufriedenstellende dauerhafte Lösung werde noch gesucht.

Bei einem weiteren Exempel traten nach Intervention wegen einer zunächst nicht unmittelbar BuT-bezogenen Thematik vielfältige Problemlagen zu Tage. Dieses Beratungsszenario steht auch für die Fälle, in denen BuT-Schulsozialarbeiter/innen die Inanspruchnahme von Sozialleistungen initiieren, die die Voraussetzung für die Beantragung von BuT-Leistungen sind.

Eine Lehrkraft an einer offenen Ganztagsschule wies die BuT-Schulsozialarbeiterin darauf hin, dass sie es für sinnvoll halten würde, wenn zwei Geschwister am Ganztagsangebot der Grundschule teilnehmen würden und bat sie, sich darum zu kümmern. Im Zuge der Kontaktaufnahme zu den Eltern wurde offenbar, dass die Mutter erhebliche psychische Probleme hatte. Auch ein Bedarf der Kinder an Lernförderung wurde deutlich. Die Familie bezog keine Sozialleistungen, die zur Inanspruchnahme von BuT-Leistungen berechtigt hätten. Allerdings stellte sich im Zuge der Beratung heraus, dass die Familie Anspruch auf Wohngeld hatte. Die BuT-Schulsozialarbeiterin half der Familie, dieses zu beantragen und auf dieser Grundlage konnten dann auch BuT-Leistungen für die gemeinschaftliche Mittagsverpflegung im Rahmen des Ganztags und für Lernförderung beantragt werden. Auch die psychischen Probleme der Mutter waren Gegenstand einer Verweisberatung.

Das nächste Beispiel macht klar, dass Beratungsgespräche von BuT-Schulsozialarbeiter/innen die ganze Bandbreite der Unterstützung von einer Erstinformation bis zur Hilfe bei der Antragstellung umfassen können. Dies, so eine BuT-Fachkraft, mache auch das besondere Potenzial von BuT-Schulsozialarbeit an Schulen aus.

Ein Gespräch zwischen BuT-Schulsozialarbeiter und den Eltern wurde anberaumt, weil die Kinder Schwierigkeiten in der Schule hatten. Im Gespräch stellte sich heraus, dass das Kind gerne in einen

bestimmten Sportverein eintreten wollte. Der BuT-Schulsozialarbeiter informierte daher direkt über die BuT-Leistungen, druckte den Antrag aus und füllte ihn gemeinsam mit den Eltern aus. Die Weiterleitung des Antrags wurde ebenfalls vom BuT-Schulsozialarbeiter übernommen. So konnten in einem Beratungsgespräch verbindlich die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass das Kind die gewünschten Freizeitaktivitäten ausüben konnte. Ein solches Vorgehen, so der BuT-Schulsozialarbeiter, gehe in Behörden nicht oder nur selten.

Auch das abschließende Beratungsszenario offenbart, dass und wie aufgrund einer zunächst BuT-bezogenen Beratung und Unterstützung – in dem nicht selten vorkommenden Fall einer Förderung von Klassenfahrten –auch ein umfassenderer Zugang zu Sozialleistungen ermöglicht werden konnte.

Eine BuT-Schulsozialarbeiterin wurde direkt nach ihrer Vorstellung auf einem Elternabend in einer Grundschulklasse von einer erst seit kurzem alleinerziehenden Mutter angesprochen. Diese berichtete von einer insgesamt angespannten Situation in der Familie, die sowohl mit massiven Auseinandersetzungen mit dem getrennt lebenden Ehemann als auch einer aufgrund von Teilzeitbeschäftigung und ausbleibenden Unterhaltszahlungen prekären finanziellen Lage zusammenhing. Die Frau wusste nicht, auf welche Leistungen sie ein Anrecht hatte. Die bevorstehende Klassenfahrt ihres Kindes war für sie finanziell nicht zu bewältigen und sie wollte zugleich nicht, dass das Kind deshalb zuhause bleiben musste. Im Gespräch konnte die BuT-Schulsozialarbeiterin sie über allgemeine Sozialleistungsansprüche und BuT-Leistungen aufklären und ihr direkte Ansprechpartner/innen in den Leistungsstellen nennen. Die Mutter erhielt nach Antragstellung Wohngeld und BuT-Leistungen. Sie zeigte sich sehr erleichtert, dass der finanzielle Druck etwas abgefangen werden konnte und sehr dankbar über die Unterstützung. Die Mutter berichtete, dass sie nicht von sich aus zu einer Leistungsstelle gegangen wäre. Bis zu ihrer Trennung hatte der Ehemann alle finanziellen Angelegenheiten geregelt, so dass dieser Bereich für sie vollkommen neu war.

5.3.6. Allgemeine Teilhabewirkungen

Die Komplexität der Wirkungen der BuT-Schulsozialarbeit wurde im vorhergehenden Abschnitt für den Beratungsprozess beschrieben. Sie zeigt sich darüber hinaus – wie an verschiedenen Stellen der Evaluation immer wieder deutlich wurde – auch darin, dass die Tätigkeit der BuT-Schulsozial-arbeiter/innen auch in Richtung einer Zunahme der allgemeinen Teilhabe von leistungsberechtigten Kindern und Jugendlichen wirken kann. Diese komplexere Wirkung stand zwar nicht im Mittelpunkt dieser Untersuchung, war aber dennoch so präsent, dass sie hier kurz angesprochen werden soll. Hinweise auf allgemeine Teilhabewirkungen ergeben sich sowohl aus der Lehrkräfte- wie aus der Fachkräftebefragung. Weitere Indizien lassen sich auch den Auswertungen der Interviews mit den Expert/inn/en wie der Gruppendiskussionen mit den BuT-Schulsozialarbeiter/innen entnehmen.

Hinweise auf allgemeine Teilhabewirkungen finden sich in der standardisierten Befragung der Lehrkräfte in der Zustimmung oder Ablehnung zur Aussage, dass die Arbeit der BuT-Fachkraft das soziale Lernen und die soziale Integration ihrer Schüler/innen fördere. Dazu konnten die Lehrkräfte mittels einer 4-stufigen Skala (von 1=sehr wichtig bis 4=völlig unwichtig) Wertungen vornehmen. 74 von 115 Lehrkräften nahmen dazu Stellung, sieben davon konnten es nicht beurteilen, der Mittelwert für die übrigen Lehrkräfte liegt bei 2,0, also stimmten die Befragten „eher zu“. Allerdings ist die Standardabweichung mit 1,1 eher hoch, so dass von einer sehr unterschiedlichen Beurteilung ausgegangen werden muss.

Differenziert nach Aufgabenschwerpunkten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen an den Standorten fällt auf, dass Lehrkräfte an Standorten mit dem Fokus auf BuT-bezogene Aktivitäten signifikant weniger Effekte der BuT-Schulsozialarbeit auf soziales Lernen und Integration ausmachten als die Lehrkräfte an Standorten mit Fokus auf allgemeiner Schulsozialarbeit bzw. etwa gleichen Anteilen von BuT-Aufgaben und allgemeiner Schulsozialarbeit. Der Mittelwert lag bei 3,0. Die Lehrkräfte an Standorten mit BuT-Fokus stimmten der Aussage also „eher nicht“ zu, während die Lehrkräfte an den anderen Standorten entsprechend deutlicher zustimmten als im Durchschnitt.

Tabelle 5.23: Effekte der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Lehrkräfte (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht), Mittelwerte, Anzahl, Standardabweichung

	Kann ich nicht beurteilen	Fokus BuT-bezogene Tätigkeiten			Etwa gleiche Anteile BuT-Aufgaben und allgemeine Schulsozialarbeit			Fokus allgemeine Schulsozialarbeit		
	N	MW	N	SD	MW	N	SD	N	MW	SD
... fördert soziales Lernen und soziale Integration.	7	3,0	19	1,106	1,8	24	1,021	31	1,7	0,915

Quelle: Lehrkräftebefragung

Ein weiterer Ansatzpunkt für mögliche allgemeine Teilhabewirkungen durch die BuT-Schulsozialarbeit kann sich aus einer Einschätzung ihres Beitrags zur Schaffung besserer Voraussetzungen für das Lernen sein. Die Lehrkräfte konnten die Aussage, ob die Tätigkeit der BuT-Fachkräfte Schüler/innen dabei helfe, bessere Voraussetzungen für das Lernen zu haben, Stellung zu nehmen und konnten auf einer 4-stufigen Skala (von 1=sehr wichtig bis 4=völlig unwichtig) bewerten.

Auch hier stimmten die Lehrkräfte im Durchschnitt „eher zu" (Mittelwert 1,9), bei einer etwas geringeren Standardabweichung (SD 0,9). Dies weist auf ein insgesamt einheitlicheres Antwortverhalten hin. Differenziert nach Aufgabenschwerpunkten der BuT-Schulsozialarbeit zeigt sich auch hier ein deutlicher Unterschied zwischen Lehrkräften an Standorten, wo die BuT-Fachkräfte einen BuT-Fokus haben und den Lehrkräften, die mit BuT-Schulsozialarbeiter/innen zu tun haben, deren Fokus auf allgemeiner Schulsozialarbeit liegt bzw. deren Aufgaben in etwa gleich anteilig verteilt sind.

Tabelle 5.24: Effekte der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Lehrkräfte (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht), Mittelwerte, Anzahl, Standardabweichung

	Kann ich nicht beurteilen	Fokus BuT-bezogene Tätigkeiten			Etwa gleiche Anteile BuT-Aufgaben und allgemeine Schulsozialarbeit			Fokus allgemeine Schulsozialarbeit		
	N	MW	N	SD	MW	N	SD	N	MW	SD
... hilft den Schüler/innen, bessere Voraussetzungen für das Lernen zu haben.	14	2,3	16	1,138	1,8	24	0,868	28	1,6	0,780

Quelle: Lehrkräftebefragung (N=82)

Zumindest nach Einschätzung der Lehrkräfte haben die BuT-Schulsozialarbeiter/innen auch einen positiven Effekt auf allgemeine Teilhabeaspekte, wie soziales Lernen, soziale Integration und Voraussetzungen für das Lernen. Dabei wird dies stärker an Standorten so gesehen, an denen der

Fokus der BuT-Fachkräfte auf allgemeiner Schulsozialarbeit bzw. zu etwa gleichen Anteilen auf BuT-Aufgaben und allgemeiner Schulsozialarbeit liegt.

In den Gruppendiskussionen und Expertengesprächen wurde über unterschiedliche Effekte der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf die allgemeine Teilhabe von Kindern und Jugendlichen hingewiesen. Immer wieder tauchen in den Gruppendiskussionen Beispiele auf, wie eine Verbesserung in der Schule durch BuT-Leistungen ermöglicht wurde. An einem Standort wurde berichtet, dass es bei Lernförderung Rückmeldungen von Eltern und Lehrer gab, dass sich die schulischen Leistungen der Kinder verbessert hatten. An anderen Orten wurden Verbesserungen bei den Übergangsquoten beschrieben. An einem Standort wurden durch BuT-Leistungen Einmündungszahlen in die duale Ausbildung verdoppelt.

Darüber hinaus schilderten mehrere BuT-Schulsozialarbeiter/innen, dass es ihnen gelungen war oder zunehmend gelingt, Lehrkräfte und Schulleitungen für die Situation BuT-berechtigter Familien zu sensibilisieren und teils starke Vorurteile gegenüber Leistungsberechtigten abzubauen. Gerade an Schulen mit einer niedrigeren Quote von Leistungsberechtigten herrsche manchmal ein „*Mittelschichtstunnelblick*“. Teilweise gäbe es unter Lehrkräften starke Vorurteile gegenüber Leistungsberechtigten. Dort sind die BuT-Schulsozialarbeiter/innen wichtig, um Verständnis zu erzeugen und andere Sichtweisen zu vermitteln. Dies gilt ebenso, wenn es darum geht, die Lehrkräfte bei der Ansprache der Eltern zu motivieren und zu unterstützen. Die nachfolgenden Beispiele vermitteln dazu Einblicke:

- *Eine BuT-Fachkraft berichtete, dass die Lernförderung auch helfe, Vorurteile bei Lehrkräften gegenüber den Kindern abzubauen. Bei Schülern, die schlechte Leistungen erbringen, gehen manche Lehrer/innen ihrer Meinung nach von vornherein mit geringeren Erwartungen heran und bringen ihnen dann eine geringere Wertschätzung entgegen.*
- *Eine andere BuT-Fachkraft meinte, dass die Lehrer/innen bei Anträgen keine Hilfe seien, weil sie viel zu weit von den Problemen der Familien weg seien, sich mit Hartz IV oder ähnlichem überhaupt nicht auskennen und sich auch nicht damit auseinandersetzen wollen würden.*
- *Eine weitere BuT-Fachkraft sprach davon, dass die Arbeit an Brennpunktschulen einfacher sei als an anderen Schulen, wo teilweise durch die Lehrkräfte oder die Schulleitung vermittelt werde, dass es gar keine potenziellen Leistungsempfänger gäbe. Eine andere BuT-Fachkraft bot ihre Arbeit bereits mehrere Male an einem Gymnasium an, für das sie zuständig ist, bekam aber seitens der Schule stets die Antwort, sie werde dort nicht gebraucht, obwohl sie sich sicher ist, dass es auch dort zumindest vereinzelt BuT-berechtigte Schülerinnen und Schüler gibt.*

Eine weitere wichtige Wirkung hinsichtlich allgemeiner Teilhabe ist die Berücksichtigung von Personen, die knapp über den Einkommensgrenzen liegen, die eine BuT-Berechtigung ermöglichen. Denn bei BuT-Leistungen können die Grenzen der Leistungsberechtigung im Zweifel problematisch für diese Schwellenhaushalte sein, aber auch für leistungsberechtigte Haushalte, die aus der Leistungsberechtigung hinein- und hinauspendeln. Auch bei Personen im Übergang zu BAföG, bei Geringverdiener/innen bzw. Aufstocker/innen wurde von hohen Hürden oder sehr komplizierten Verfahren für BuT-Leistungen gesprochen. Ein wichtiger Nebeneffekt der BuT-Schulsozialarbeit besteht daher darin, dass auch diese Gruppen mit einbezogen werden und durch die Suche nach alternativen Finanzierungsmöglichkeiten deren Teilhabeperspektiven erhöht werden können. Laut Aussage mehrerer BuT-Fachkräfte ist dieser Aspekt in den letzten Jahren immer wichtiger geworden,

etwa im Bereich des gemeinsamen Mittagessens, aber auch für schulnahe Angebote im Bereich soziokultureller Teilhabe, für die oft eine zusätzliche Finanzierung über Spenden, Schulförderverein etc. gefunden wird. Bei Klassenfahrten oder Ausflügen konnten durch die enge Kooperation mit Lehrkräften und Schulleitungen auch bei nicht leistungsberechtigten, aber finanziell ‚bedürftigen‘ Familien Finanzierungsalternativen gesucht werden. Eine BuT-Fachkraft berichtete von vielen nicht mehr sozialleistungsberechtigten Familien aus Südosteuropa, für die sie durch Netzwerkarbeit Alternativen finden konnte, um ihnen Leistungen zu ermöglichen. Die folgenden Beispiele illustrieren diese allgemeine Teilhabewirkung:

Eine BuT-Fachkraft erzählte, dass besonders begabte Kinder ein spezielles Zertifikat erlangen sollten, das Gebühren kostete, die für die leistungsberechtigten Kinder aber nicht über BuT abgedeckt waren, und schließlich über Spenden finanziert werden konnten.

Ebenfalls durch Spenden wurde in einem anderen Fall eine Urlaubsreise für ein Kind finanziert, die von diesem als schön und luxuriös empfunden wurde. So hatte das Kind auch selbst etwas zu erzählen, wenn Mitschüler/innen von ihren Reisen berichteten. Die BuT-Fachkraft, die dies berichtete, hält solche Aspekte für eine generelle Integration sehr wichtig.

Eine andere BuT-Fachkraft schilderte, dass zur Fahrradprüfung in der Schule zwei geflüchtete Kinder kein Fahrrad hatten und entsprechend sehr traurig waren. Die Organisation für Fahrradspenden vor Ort hatte nur große Räder, über eine andere Organisation konnten aber Kinderfahrräder beschafft werden. Die Kinder waren glücklich, konnten das Fahrradfahren üben und haben die Prüfung bestanden.

Einige BuT-Schulsozialarbeiter/innen berichteten, dass sie ihre Netzwerke dazu nutzen, bei entsprechenden Bedarfen finanziell schlecht gestellter Familien auch an andere Institutionen des Hilfesystems zu vermitteln; etwa zur Kleiderkammer, weil die Kleidung eines Kindes in schlechtem Zustand war.

Eine BuT-Fachkraft wies abschließend darauf hin, dass es ihrer Erfahrung nach wichtig sei, sich auch deshalb um Fälle zu kümmern, die sich an der Grenze zum Sozialleistungsbezug befinden, da manchmal dabei auch erst herauskomme, dass doch ein Anspruch bestehe.

5.3.7. Zwischenfazit

Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen haben es in der großen Mehrheit geschafft, bekannt und akzeptiert zu sein. Damit haben sie die Voraussetzung geschaffen, um überhaupt Wirkungen hinsichtlich der Nutzung von BuT-Leistungen zu erzielen.

Während diese Nutzung in den vorigen Kapiteln getrennt nach Information und Nutzung dargestellt worden waren, konnte in diesem Abschnitt deutlich gemacht werden, welch komplexer Prozess der Bedarfsermittlung des Zugangs und der Beratung hinter diesen Wirkungen steckt. Oftmals gehen die Wirkungsdimensionen dabei direkt ineinander über. Durch die BuT-Schulsozialarbeit stehen Ressourcen zur Verfügung, die in es überhaupt möglich machen, in diesen komplexen Prozessen den Zugang gerade zu ansonsten schwer erreichbaren Familien herzustellen. Dadurch entsteht ein wichtiger Mehrwert.

Die Arbeit der Fachkräfte ergeben vielfältige Wirkungen, die nicht in direktem Zusammenhang mit den BuT-Leistungen stehen, so z.B. in Bezug auf Lernatmosphäre, auf andere Bedingungen zum Lernen, auf den Umgang untereinander, aber auch im Erschließen von anderen Finanzierungsquellen für Schüler/innen, die gerade nicht mehr BuT-leistungsberechtigt sind.

5.4. Veränderung von Angeboten

In den vorherigen Kapiteln wurde primär die Wirkung der BuT-Fachkräfte auf die Nachfrage nach bzw. Nutzung der förderfähigen Aktivitäten und die Inanspruchnahme der But-Leistungen beschrieben. Im Kapitel 3 wurde jedoch auch deutlich, dass die BuT-Schulsozialarbeiter/innen ebenfalls Einfluss auf die Angebotsseite nehmen und damit darauf, ob Schüler/innen an förderfähigen Aktivitäten überhaupt teilnehmen können. Im folgenden Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, welche Wirkungen BuT-Schulsozialarbeit auf das Angebot an über BuT-Leistungen förderfähigen Aktivitäten entfalten kann.

Die identifizierbaren Auswirkungen auf die Angebotsseite beschränken sich im Wesentlichen auf die schulischen bzw. schulnahen Aktivitäten. An vielen Standorten nimmt die Organisation von schulnaher Lernförderung und Angeboten aus dem Bereich soziokultureller Teilhabe durch BuT - Fachkräfte großen Raum ein. Den größten Einfluss üben die BuT-Fachkräfte auf die Lernförderangebote aus, da die Organisation von Lernförderung an den Schulen häufig auch in ihre Zuständigkeit fällt.

Andere förderfähige Angebote und Aktivitäten an der Schule können sie dagegen weniger stark beeinflussen. Die Angebote für Mittagsverpflegung werden von den Schulen dauerhaft vorgehalten und entziehen sich in der Regel dem direkten Einfluss von BuT-Schulsozialarbeiter/innen. Aber auch über durchzuführende Klassenfahrten und –ausflüge entscheiden nicht die BuT-Fachkräfte, sondern letztlich die Lehrkräfte. Allerdings – dies wurde in Kapitel 5.1 bereits angesprochen – gibt es einen wichtigen, eher mittelbaren Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf diese Angebote. Sie sind in wichtiger Funktion eingebunden, weil sie Hürden zur Teilnahme herabsetzen und bei der Absicherung der Finanzierung entscheidend mitwirken.

Finanzierbarkeit und Organisation der Finanzierung ermöglichen erst die Durchführung von kostenpflichtigen Aktivitäten an manchen Schulen

Der mittelbare Einfluss der But-Schulsozialarbeiter/innen auf die Angebote an Klassenfahrten, eintägigen Ausflügen und soziokulturellen Aktivitäten im Schulkontext wurde von einigen Lehrkräften als sehr groß beschrieben. Um dies zu erläutern nutzten einige Lehrkräfte die Möglichkeit von Freitextanmerkungen zur standardisierten Befragung. Aus den Antworten wird deutlich, dass zum einen die Finanzierbarkeit dieser Aktivitäten die Entscheidung der Lehrkräfte maßgeblich beeinflusst, ob Klassenfahrten und Ausflüge überhaupt durchgeführt werden. Lehrkräfte wägen genau ab, welche Klassenfahrten[37] und eintägigen Ausflüge sie durchführen und welche kostenpflichtigen Aktivitäten sie in den schulischen Kontext holen wollen und müssen dabei stets die Frage berücksichtigen, ob Eltern in der Lage – und willens – sind, entsprechende Kosten zu übernehmen. Insofern eröffnet die Unterstützung durch BuT-Schulsozialarbeit den Lehrkräften gerade in Schulen mit vielen

[37] Für mehrtägige Schulfahrten gibt es in NRW – im Unterschied zu z.B. Hessen - keine Festlegung von Kostenobergrenzen (MSW 1997).

Leistungsberechtigten pädagogische Optionen, die andernfalls nicht gegeben wären. Dies wird von den Lehrkräften meist deutlich wahrgenommen. In diesem Zusammenhang ist für sie von grundlegender Bedeutung, dass die BuT-Fachkräfte die Eltern über die Finanzierungsmöglichkeiten durch BuT-Leistungen informieren und diese bei der Antragstellung unterstützen. Lehrkräfte schildern, dass diese Unterstützung vielfach dringend erforderlich ist, weil *„von sich aus die wenigsten Eltern einen Antrag“* stellen (Lehrkraft an Förderschule). Keine unwesentliche Rolle spielt dabei auch, dass Lehrkräfte häufig solche Fahrten privat vorfinanzieren müssen, da die Abwicklung über schulische Konten in der Regel nicht möglich ist. Wenn sie keine Unterstützung für die Organisation der Finanzierung im Kontakt mit den Eltern und Leistungssystemen haben, so bedeutet dies nicht nur erhebliche Mehrarbeit, sondern auch das Risiko, mögliche Kostenausfälle selbst übernehmen zu müssen, wenn die Finanzierung nicht abgesichert ist. Auch dies gilt natürlich vor allem dann, wenn der Anteil der leistungsberechtigten Kinder in den Klassen hoch ist.

Entsprechend äußerten zwei Lehrkräfte explizit, dass sie ohne die Unterstützung durch BuT-Schulsozialarbeiter/innen überhaupt keine Klassenfahrten mehr durchführen würden. Eine Lehrkraft verallgemeinerte, dass ohne But-Schulsozialarbeit an der Schule *„sicherlich“* einige Aktivitäten für die ganze Klasse nicht mehr stattfinden würden.

„Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass ich zum Beispiel keine Klassenfahrt ohne diese Unterstützung hätte durchführen können, da viele Eltern nicht in der Lage sind, solche Anträge auf Kostenübernahme allein zu stellen und bei den Ämtern nachzufragen, wenn das Geld nicht rechtzeitig da ist. Ich muss jetzt auch schon selbst für 3 Kinder die 3-tägige Klassenfahrt vorfinanzieren, habe aber die Bestätigung durch unsere BUT-Beraterin, dass das Geld nachträglich überwiesen wird. Eltern würden das allein nicht schaffen und die Kinder könnten dann nicht mitfahren. Da diese Anträge und das Beibringen der richtigen Bescheinigungen der Eltern sehr aufwendig sind, würde ich ohne Unterstützung vermutlich solche Aktivitäten, die Geld kosten, gar nicht mehr anbieten.“ (Lehrkraft an Grundschule)

Lernförderung

Der größte Einfluss auf das Angebot an über BuT-Leistungen förderfähigen Aktivitäten wurde von den Befragten im Bereich Lernförderung gesehen. Viele BuT-Fachkräfte berichteten, dass die Lernförderung ein wesentlicher Aufgabenbereich für sie ist. Die beschriebenen Aufgaben diesbezüglich sind vielfältig: BuT-Fachkräfte sind in die Bedarfsermittlung eingebunden, sie akquirieren Lernförderanbieter, sie organisieren die außerschulische Lernförderung, indem sie Anbieter/innen und Schüler/innen mit Bedarfen zusammenbringen, sie installieren aber auch Angebote an den Schulen selbst und organisieren diese. Und schließlich werden zum Teil BuT-Fachkräfte sogar selbst bei der Durchführung der schulischen Lernförderung eingesetzt. BuT-Schulsozialarbeiter/innen schaffen also z.T. neue Angebote, die es davor noch nicht gab, sehr häufig vermitteln sie in bestehende Angebote.

Einige BuT-Fachkräfte beschrieben in den Gruppendiskussionen, dass der zeitliche Aufwand für die Organisation von Lernförderung erheblich sei. Eine BuT-Fachkraft berichtete z.B., dass sie momentan die Lernförderung für etwa 40 Schüler/innen organisiere; eine andere hatte diese im letzten Jahr für rund 160 Kinder in die Wege geleitet. Auch im Rahmen der Befragung äußern einige BuT-Fachkräfte, dass ein erheblicher Teil, die Hälfte oder sogar der größte Teil der Arbeitszeit auf die Organisation der Lernförderung entfalle. Eine so starke Einbindung in die Organisation von Lernförderung wurde von allen BuT-Schulsozialarbeiter/innen mit Fokus auf BuT-bezogene Tätigkeiten berichtet. Hier konsta-

tierten einige BuT-Fachkräfte, dass die Lernförderung ohne ihre Aktivitäten komplett wegbrechen würde. Aber auch an einem Standort mit Fokus auf in etwa gleiche Anteile von BuT und allgemeine Schulsozialarbeit hatten alle BuT-Fachkräfte – die hier ausschließlich an Grundschulen tätig waren – viel mit Lernförderung zu tun; auch an einem Standort mit dem Fokus auf allgemeine Schulsozialarbeit sind sie aufgrund der Zunahme des Bedarfs an Lernförderung zunehmend in diesem Arbeitsbereich eingebunden.

An einer Reihe von Standorten übernehmen BuT-Fachkräfte dagegen weniger Aufgaben im Bereich Lernförderung. Zum Beispiel an Ganztagsschulen, an denen bereits ein breites Förderangebot in der Unterrichtszeit verankert ist, muss die BuT-Schulsozialarbeit häufig keine zusätzlichen Lernförderangebote organisieren. So berichtete eine BuT-Fachkraft davon, dass es an der Gesamtschule, an der sie tätig ist, nur vereinzelt Anträge auf Lernförderung gebe, weil die Schule selbst auch Förderkurse anbiete.

Eher selten wurde berichtet, dass BuT-finanzierte Lernförderung an den Schulen wenig akzeptiert und entsprechend die Kooperationsbereitschaft mit der BuT-Schulsozialarbeit gering war, weil an der Schule die Vorstellung vorherrschte, dass die Inanspruchnahme von Lernförderung als Hinweis auf pädagogische Defizite an der Schule verstanden werden könnte. Häufiger war davon die Rede, dass an den Schulen eine zunehmende Bereitschaft zur Inanspruchnahme der Lernförderung feststellbar war, viele Lehrkräfte diese Möglichkeit offensiv für die Unterstützung ihrer Schüler/innen nutzten und froh über die Organisation der Lernförderung durch die BuT-Fachkräfte waren. So schreibt eine Lehrkraft aus einer Grundschule: *„Durch die Installierung von Lernförderungen ist eine notwendige Unterstützung der Kinder gewährleistet, die sie durch ihr familiäres Umfeld nicht bekommen.“* (Lehrkraft an Grundschule)

Sofern Lernförderung ein Tätigkeitsschwerpunkt der BuT-Schulsozialarbeit war und auch mit der Akquise und Auswahl von Anbieter/inne/n sowie der Vermittlung von außerschulischen Lernförderangeboten beschäftigt sind, können sie meist auf einen Pool von Anbieter/inne/n zurückgreifen, an die sie sich typischerweise wenden und die sie gezielt an Schulen einsetzen können. Diese Pools konnten in räumlich verdichteten regionalen Einheiten leichter aufgebaut werden. Wenn Fachkräfte für größere regionale Einheiten in wenig verdichteten Räumen zuständig waren, war der Aufbau solcher Pools deutlich schwieriger. Zur Gewinnung privater Lernförderkräfte, wie Schüler/innen oder Student/innen, nutzten die BuT-Fachkräfte oft bestehende Kontakte im Schneeballverfahren. Die BuT-Berater/innen organisierten – teilweise bedarfsbezogen – Lernförderung direkt an den Schulen. So berichtete eine BuT-Fachkraft, dass die Durchführung der Lernförderung an der Schule deshalb präferiert wurde, weil die räumlichen Bedingungen in der Wohnung der Familie ein konzentriertes Arbeiten nicht ermöglicht hätten. Die Ansiedlung von Lernförderung an Schulen – so die Aussage von einigen BuT-Schulsozialarbeiter/innen – löse auch Mobilitätsprobleme und ermögliche auch eine engere Begleitung der Angebote durch die BuT-Fachkräfte. Dabei achteten sie auf die Ausgestaltung und den Verlauf und beobachteten, ob die *„Chemie stimmte“* zwischen Lernförderkraft und Kind. Im Kontakt mit den Lernförderkräften tauschten sie sich über die Entwicklung der Schüler/innen aus, prüften teilweise, ob diese zur Lernförderung erschienen und vermittelten bei auftauchenden Problemen. Eine BuT-Schulsozialarbeiterin beschrieb, dass das persönliche Verhältnis zwischen Lernförderkraft und Kind ein zentrales Erfolgskriterium für Lernförderung sein kann:

Die BuT-Schulsozialarbeiterin berichtete von einem Jungen, der vor Erhalt der Lernförderung häufig nicht zur Schule ging. Durch den persönlichen Bezug zur Lernförderkraft entstand für ihn ein größerer Anreiz, wieder regelmäßig den Unterricht zu besuchen. Er konnte so seine schulischen Leistungen deutlich verbessern.

Soziokulturelle Teilhabe

BuT-Schulsozialarbeiter/innen haben im Hinblick auf die Inanspruchnahme der BuT-Leistungen für soziokulturelle Teilhabe einerseits großen Einfluss auf die Information und Unterstützung der Eltern zu BuT-Leistungen und andererseits auf die Erschließung bestehender Angebote (siehe Kapitel 5.1 und 5.2). Darüber hinaus aber initiieren und gestalten BuT- Fachkräfte zum Teil auch solche Angebote.

Die spezifischen Funktionen und die Schlüsselposition der But-Schulsozialarbeiter/innen an der Schnittstelle zwischen Schüler/innen, Lehrkräften, Eltern und Anbietern prädestiniert sie, durch das Anmelden von Bedarfen auch Einfluss auf Angebotsstrukturen zu nehmen und Hürden für die Inanspruchnahme abzubauen. Dies funktioniert umso besser, je stärker sie in die relevanten Netzwerke eingebunden sind und damit Zugang auch zu relevanten außerschulischen Akteurinnen und Akteuren im Bereich soziokultureller Angebote haben.

Ähnlich wie bei der Lernförderung variieren auch hier die Gestaltungsspielräume und Wirkungsmöglichkeiten der BuT-Schulsozialarbeit nach Standorten und Schulen. Sie sind allerdings grundsätzlich eingeschränkt dadurch, dass Angebote im Rahmen des Unterrichts und der schulischen Betreuungszeit nicht förderfähig sind.[38] Dennoch scheint hier die lokale Bewilligungspraxis unterschiedlich zu sein. Während BuT-Fachkräfte an mehreren Standorten Angebote der soziokulturellen Teilhabe auch im schulnahen Kontext erfolgreich installieren und nicht von Fördereinschränkungen berichten, wurde an einem anderen Standort festgestellt, dass solche Projekte und Veranstaltungen grundsätzlich nicht gefördert werden. Zum anderen wirken sich auch die jeweiligen kommunalen Schwerpunktsetzungen aus. So zeigte sich, dass BuT-Fachkräfte an Standorten mit BuT-Fokus zwar häufiger Lernförderangebote, aber seltener soziokulturelle Angebote generierten. Dies kann damit zusammenhängen, dass sie durch ihren eingeschränkteren Aufgabenzuschnitt weniger in entsprechende Netzwerke vor Ort eingebunden sind, zudem auch weniger zeitliche Ressourcen für die Bedarfsfeststellung haben.

Einige BuT-Fachkräfte berichteten, dass sie maßgeblich dazu beitrugen, über BuT-Leistungen förderfähige Angebote der soziokulturellen Teilhabe an schulische Strukturen anzubinden. Dabei ist den BuT-Fachkräften die eingeschränkte Fördermöglichkeit vielfach bewusst; so werden Angebote im Nachmittagsbereich installiert, für die die Teilnahme freiwillig ist und die Eltern selbst initiativ werden müssen. Durch solche schulnahen Angebote können leistungsberechtigte Kinder Angebote und Anbieter/innen kennenlernen, zu denen sie sonst keinen Zugang hätten. Um solche Angebote

[38] Die Arbeitshilfe des MAIS führt diesbezüglich aus: „Beiträge für ein schulisches Angebot, z.B. für offene Ganztagsschulen, sind von den berücksichtigungsfähigen Aufwendungen nicht erfasst.“ (MAIS 2013, S. 61). Auch Bartelheimer et al. verweisen hier auf ein Bundessozialgerichtsurteil (BSG, 10.09.2013, B 4 AS 12/13), in welchem beschieden wurde, dass Kosten für Angebote in schulischer Verantwortung nicht über Bildungs- und Teilhabeleistungen förderfähig sind (Bartelheimer et al. 2015, S. 254) Eine Fachanweisung aus Hamburg präzisiert dies. Demnach muss es sich um Aktivitäten handeln, die nicht zum verpflichtenden Schulunterricht oder zur regulären Kindertagesbetreuung gehören, sondern um freiwillige Freizeitaktivitäten, zu deren Teilnahme die Leistungsberechtigten eigenständig initiativ werden müssen. (Hansestadt Hamburg 2017, S. 21)

anzuregen, suchen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen nach Anbieter/innen und nutzten dafür vorhandene Kontakte in ihren in einigen Fällen explizit auf die Gemeinwesen bezogenen Netzwerken bzw. knüpften neue Kontakte.

Berichte über eine Einflussnahme der BuT-Fachkräfte auf die Verfügbarkeit außerschulischer soziokultureller Teilhabeangebote liegen vor allem für Schulstandorte vor, an denen den BuT-Fachkräfte klare Bedarfe diesbezüglich deutlich werden; dies kann an Orten sein, wo nur wenige Angebote verfügbar sind und Mobilitätsprobleme die Zugänglichkeit zu bestehenden Angeboten zusätzlich einschränken.

Eine befragte BuT-Fachkraft schilderte, dass sie auf der Grundlage ihres Überblicks über Bedarfslagen von Kindern und Jugendlichen wichtige Impulse an Anbieter von Ferienfreizeiten geben konnte. So führte ihre gezielte Bedarfsanmeldung in einschlägigen professionellen Netzwerken und Gremien dazu, dass für eine bestimmte Altersgruppe in Kooperation mit einer anderen Stadt und einer anderen Schule ein Ferienfreizeitangebot neu installiert wurde.

BuT-Schulsozialarbeiter/innen berichteten z.T. auch, dass sie dafür sorgten, dass der Teilnehmenden-Kreis von Angeboten erweitert wurde. So berichtete eine BuT-Fachkraft, dass sie Übungsleiter/innen in unterschiedlichen Vereinen kennt und sie darauf ansprechen kann, ob diese neue Angebote machen oder Zugangsbedingungen verändern könnten.

Hier wird deutlich, dass die Einflussmöglichkeiten auf die Angebotsseite dann besonders groß sind, wenn BuT-Fachkräfte über vielfältige Kontakte über den schulischen Kontext hinaus in die lokalen Gemeinwesen verfügen.

Insbesondere für die Lernförderung und soziokulturelle Teilhabe wird deutlich, dass eine wichtige Wirkung der Tätigkeiten der BuT-Schulsozialarbeit über das Zusammenbringen von Schüler/innen mit Bedarfen und entsprechenden Anbietern hinaus, im Beeinflussen vorhandener Angebote und gegebenenfalls im Initiieren von neuen Angeboten besteht. Die wichtigsten Faktoren dafür sind die mögliche schulische Nähe solcher Angebote sowie die Vernetzung der BuT-Fachkräfte mit potentiellen Anbietern und dem Gemeinwesen insgesamt.

5.5. BuT-Schulsozialarbeit an der Schnittstelle zwischen Leistungsstellen, Anbietern und Schule

In den bisherigen Kapiteln ist mehrfach deutlich geworden, wie wichtig die BuT-Schulsozialarbeit als Schnittstelle zwischen den Leistungsberechtigten, Anbietern und den leistungsstellen ist. Deshalb soll es zum Abschluss des Wirkungskapitels noch darum gehen, wie die Fachkräfte es schaffen, diese Schnittstelle so zu gestalten, dass sie die Bedingungen für die Unterstützung der Leistungs-berechtigten bei der Nutzung der BuT-Leistungen verbessern. Neben der Etablierung guter Kontakte in die Leistungsstellen geht es auch um ein Hineinwirken in die Leistungsstellen, um möglicherweise Effekte bei der Verbesserung der Systeme der Leistungserbringung zu erreichen. Die Befunde hierzu konnten vor allem lassen aus den explorativen Interviews und den Gruppendiskussionen entnommen werden.

5.5.1. Kommunikation zwischen BuT-Schulsozialarbeit und Leistungsstellen

Aus der landesweiten Befragung der BuT-Fachkräfte und der Lehrkräftebefragung geht hervor, dass beide Gruppen die generelle Kooperation mit den für BuT-Leistungen zuständigen Ämtern mehrheitlich positiv beurteilten. Der Mittelwert der Zustimmung zur Aussage „Die Zusammenarbeit der BuT-Berater/innen mit den für die BuT-Leistungen zuständigen Ämtern ist sehr gut“ liegt bei den BuT-Fachkräften bei 2,0. Bei den Lehrkräften äußerten sich nur knapp zwei Drittel (ca. 60 %) dazu, die Zustimmung fiel aber noch höher aus. Der Mittelwert beträgt 1,7.

An drei Standorten berichteten die Expert/inn/en und BuT-Fachkräfte von bestehenden oder früher institutionalisierten Austauschformaten mit den Leistungsstellen, die auch dazu dienten, Leistungsprozesse zu verbessern. So haben sich an einem Standort regelmäßige (monatliche) Treffen der BuT-Koordinierungsstelle bzw. der beteiligten Fachkräfte mit der zuständigen Leistungsstelle bewährt. In einer anderen Kommune fanden ebenfalls regelmäßige Austauschtreffen zwischen allen BuT-Fachkräften und der zuständigen Leistungsstelle statt; hier wurde berichtet, dass sich der Charakter dieser Treffen im Lauf der Zeit deutlich verändert habe. Während die Leistungsstelle den But-Fachkräften anfangs eher die verwaltungsrechtlichen Regelungen vorgetragen habe, würden diese nun eher gefragt, was man in der Praxis verbessern könne. In diesen Besprechungen machten die BuT-Fachkräfte Vorschläge und diskutierten unterschiedliche Ansichten und Einschätzungen mit der Leistungsstelle. Die Leistungsstellenleitung bezeichnete diesen Austausch als *„sehr anstrengende Augenöffner“-Gespräche*. An einem dritten Standort wurde berichtet, dass es einen regelmäßigen Austausch auf Leitungsebene gebe und einmal jährlich eine Informationsveranstaltung für die Fachkräfte stattfinde.

Die Pflege solcher Austauschformate, in denen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen direkt ihre Erfahrungen in die Umsetzungspraxis der Leistungsstellen einspeisen können, hängen nicht mit den verschiedenen Aufgabenschwerpunkten der BuT-Schulsozialarbeit zusammen, sondern eher damit, ob es eine zentrale fachliche Steuerung der BuT-Schulsozialarbeit gibt und ob beide Seiten an verstetigten Kontakten interessiert sind. Ein Nebeneffekt dieser institutionalisierten Treffen besteht darin, dass sich die beteiligten Akteure und Akteurinnen kennenlernen und dann Kontakte einfacher und unbürokratischer herzustellen und zu pflegen sind, so also Rückwirkungen auf die Kooperation entstehen, die wieder für die Tätigkeiten zur Information und zur Unterstützung der Nutzung der BuT-Leistungen genutzt werden können.

An zwei anderen Standorten wurden die Formen des Zusammenwirkens mit den zuständigen Ämtern allgemeiner beschrieben. Eine BuT-Fachkraft wies darauf hin, dass die Voraussetzung für einen gut funktionierenden kurzen Dienstweg viele, über Jahre hinweg stattgefundene koordinierende Treffen gewesen seien. Ein anderer BuT-Schulsozialarbeiter Teilnehmer erwähnte, dass es – auf individueller Ebene – einen regelmäßigen Austausch mit Stellen wie der Stadt, dem Sozialamt, der Asylstelle, dem Jugendhilfeausschuss oder dem Jugendamt gebe. Die Wege zur Leistungsabteilung sind in dem Fall am unkompliziertesten, wenn die BuT-Schulsozialarbeiter/innen organisatorisch in der Leistungsstelle selbst angesiedelt waren. Hier konnten die Fachkräfte per Kurzwahl direkt ihre Kolleg/inn/en ansprechen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass es an vielen Standorten verschiedenförmige institutionalisierte Austauschformate mit zuständigen Ämtern gibt, aber auch kommunalen Stellen und Ausschüssen, die den BuT-Schulsozialarbeiter/innen erlauben, ihre Praxiserfahrungen einzubringen und die von

ihnen meistens als hilfreich empfunden werden. Sie dienen einem einzelfallübergreifenden Austausch und führten in mehreren Fällen dazu, dass durch die Rückmeldungen der BuT-Schulsozialarbeiter/innen Abläufe verbessert werden konnten. Das heißt, dass die BuT-Schulsozialarbeit hier durchaus eine wichtige Funktion im Sinne der Gesamtoptimierung verwaltungsseitiger Prozesse aber auch der niedrigschwelligen Gestaltung der BuT-Leistungen besitzt. So führten die Rückmeldungen der BuT-Fachkräfte an einem Standort dazu, dass Formulare verändert und Abläufe verbessert werden konnten. An einem anderen Standort wurde eine Vereinfachung der konkludenten Antragsverfahren auch aufgrund der Rückmeldungen der BuT-Schulsozialarbeiter/innen begonnen.

Eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen BuT-Schulsozialarbeit und Leistungsstellen hängt stark vom beiderseitigen Interesse ab, gute Kooperationsbeziehungen aufzubauen und zu pflegen. Als förderlich für die Kooperation mit den Leistungsstellen nannten die BuT-Schulsozialarbeiter/innen immer wieder die folgenden, miteinander zusammenhängenden Aspekte: ausreichende personelle Ausstattung der Leistungsstellen, erfahrene Mitarbeiter/innen; transparente Vorgehensweisen und gute Informationsweitergabe; ein kollegiales Verhältnis/Verständnis, vertrauensvolle Zusammenarbeit; schnelle Verfahren; zeitnahe Beantwortung von Anfragen; transparente Zuständigkeiten, keine Fluktuation in den Ämtern sowie eine gute Erreichbarkeit der Sachbearbeiter/innen.

Die Zusammenarbeit muss aber nicht immer gleichermaßen gut funktionieren. So beschrieb eine BuT-Fachkraft aus einem Kreis für die verschiedenen Leistungsstellen in ihrem Tätigkeitsbereich sehr unterschiedliche Kommunikationswege. Während diese in einer sehr kleinen Gemeinde sehr kurz und unkompliziert seien – schnelle Antworten auf Anfragen – gestalte sich die Kommunikation mit der städtischen Leistungsstelle mühsamer und anstrengender: deutlich langwieriger, häufigeres Nachhaken erforderlich, je nach Ansprechperson gar keine Antwort oder Weiterverweis an andere Stellen oder Personen.

Eine andere BuT-Fachkraft berichtete, dass auch bei generell positiven Erfahrungen mit einer Leistungsstelle, die Kommunikations- und Kooperationserfahrungen sehr von einzelnen Mitarbeiter/innen abhingen. Der Zusammenarbeit zugute käme eine langjährige Bekanntschaft und auch – zu Zeiten der Einführung von BuT – Treffen zum Kennenlernen und zum Austausch mit den zuständigen Mitarbeiter/innen der Leistungsstellen. Auch sei es sehr hilfreich, so ein Kollege ergänzend, wenn die Ansprechpersonen jederzeit zu erreichen seien, man hilfreiche Rückmeldungen von ihnen bekäme und eine Wertschätzung seiner Arbeit erfahre.

Vor allem gute, kurze Kommunikationswege zu den Leistungsstellen erleichtern den Zugang für die BuT-Schulsozialarbeiter/innen. Alle Teilnehmer/innen der Gruppendiskussionen schätzten diesen ‚direkten Draht‘ und eine gewisse Informalität – die insbesondere möglich ist, wenn es sich um Standorte mit kleinen, überschaubaren Strukturen handelt – als sehr förderlich für ihre Wirkungsmöglichkeiten ein.

Durch eine gelungene Kooperation erzielte Wirkungen

Neben den eben schon erwähnten Veränderungen an Formularen oder durch die Einführung von konkludenten Antragsverfahren ergeben sich auch andere Wirkungen in den Bereichen Hinwirkungsaktivitäten der Leistungsstellen und Beschleunigung von Bewilligungsverfahren.

Wenn die BuT-Fachkräfte in den Leistungsstellen als fachlich kompetente Fürsprecher/innen der Leistungsberechtigten auftreten und wahrgenommen werden, sind sie in der Lage, eine

Vermittlungsposition einzunehmen. Dazu gehört, wie manche BuT-Fachkräfte erzählten, dass sie bei Konflikten zwischen Sachbearbeiter/innen und Leistungsberechtigten ausgleichend tätig werden könnten. Auch kommt der einzelfallbezogenen Einflussnahme, d.h. dem regelmäßigen Nachhaken bei Problemen im Ablauf, eine wichtige Rolle für das generelle Funktionieren der Leistungsbewilligung zu.

Als sachlich gut informierte Expert/inn/en sind sie aber auch in der Lage, die bestehenden Systeme der Hinwirkung und Information zu beobachten, zu beurteilen und dort gegebenenfalls fehlerausgleichend zu intervenieren. Wie dies konkret ablaufen kann, verdeutlicht exemplarisch folgende Schilderung einer BuT-Fachkraft:

In der Zusammenarbeit mit der Stadt gab es zwischenzeitlich den Eindruck, dass einige der dortigen Sachbearbeiter nicht aktiv auf die Familien zugegangen sind, nach entsprechender Rückmeldung gab es aber eine Abteilungsversammlung, bei der die Sachbearbeiter diesbezüglich sensibilisiert wurden, seitdem läuft die Zusammenarbeit auch hier sehr gut.

Eine weitere BuT-Schulsozialarbeiterin an diesem Standort erzählte, dass es ein Vorteil von kurzen Wege sei, dass es im Ausnahmefall möglich sei, Bewilligungen sehr schnell, also auch schon mal an einem Tag, zu bekommen. Besonders an kleinen Standorten, wo es persönliche Kontakte gibt, werden die BuT-Schulsozialarbeiter/innen direkt informiert, wenn bei der Antragsstellung Unterlagen fehlen.

Mehrere BuT-Fachkräfte an einem Standort berichteten von großer Umsicht der Grundleistungsstellen, die Leistungsberechtigte entweder an die BuT-Schulsozialarbeiter/innen weiter zu leiten oder selbst die BuT-Antragstellung mit erledigen würden, so dass Leistungsberechtigte einen niedrigschwelligen Zugang hätten. Eine BuT-Schulsozialarbeiterin schilderte beispielsweise, dass die mit ihr kooperierende BuT-Sachbearbeiterin der Leistungsstelle bei einer Antragstellung wegen Klassenfahrt auch Anträge anderer, ihr bekannter, leistungsberechtigter Kinder in der Klasse gleich eigeninitiativ mit bearbeite. Eine andere Fachkraft aus demselben Standort teilte mit, dass sie per Hotline schnellen und einfachen Kontakt zum Sachbearbeiter hätte.

Durch diese gut etablierten Kommunikationswege kann dafür gesorgt werden, dass Anträge nicht stecken blieben oder abgelehnt wurden und Förderungen erfolgten.

5.5.2. Aufbau und Pflege von Netzwerken

Schulsozialarbeiter/innen sind immer Netzwerkarbeiter/innen. So hoben auch alle BuT-Fachkräfte die zentrale Rolle hervor, die Netzwerke in ihrer Arbeit spielen. Aus den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass die BuT-Schulsozialarbeiter/innen danach streben, Netzwerke aufzubauen, funktionstüchtig zu halten und zu erweitern. Gute Netzwerke verschaffen Zugang zur Kenntnis über Angebote, die für BuT-Leistungen in Frage kommen.

Eine BuT-Schulsozialarbeiterin sagte, dass sie und ihre Kolleg/inn/en als Netzwerkarbeiter/innen alle Informationen hätten, die Kinder und Jugendliche betreffen, und diesbezüglich auch Wege ebnen könnten. So könne sie beispielsweise ihr bekannte Übungsleiter in unterschiedlichen Vereinen ansprechen, ob noch Möglichkeiten zur Teilnahme an den Vereinsaktivitäten bestünden.

Gute Netzwerke erleichtern auch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur/innen. Dabei kann es sich um – die bereits erwähnten – Kooperationsbeziehungen mit Ämtern handeln, also institutionalisierte und/oder individuelle Austauschformate mit Ämtern und/oder einzelnen Mitarbeiter/innen dort, aber auch um das Zusammenwirken mit schulischen Akteuren und Akteurinnen. Schließlich gilt dies auch für weitere schulexterne Institutionen, etwa Lernförderanbieter oder Vereine. Verschiedene Beispiele veranschaulichen diese Zusammenhänge:

So sagte eine BuT-Fachkraft über eine Leistungsstelle, diese sei wie ein Netzwerk, man hätte Ansprechpartner, mit denen man immer wieder zusammenarbeite oder sich gegenseitig kontaktiere. „Sonst würde es gar nicht laufen.“

Eine andere BuT-Schulsozialarbeiterin verwies auf das entstandene Netzwerk in ihrem Ort, das einen guten Austausch mit verschiedenen Ämtern ermögliche. Durch die Erlaubnis der Eltern, Daten mit den entsprechenden Stellen auszutauschen, sei ein erfolgreiches Netzwerk zwischen BuT-Fachkräften, Eltern, Lehrkräften und kommunalen Stellen entstanden.

Etliche BuT-Schulsozialarbeiter/innen berichteten von Bemühungen, Netzwerkarbeit im Stadtteil zu betreiben. Als Beispiele wurden Sportvereine, aber auch verschiedenen schulnahe Lernförderanbieter angeführt. Eltern könnten dann direkt zu den konkreten Anbieter/inne/n weitergeleitet werden.

In den Gruppendiskussionen wurde einige Male davon erzählt, dass man nicht nur ältere Schülerinnen und Schüler von weiterführenden Schulen oder Studierende für Lernförderung gewinnen konnte, sondern auch deren Kontakte nutzen, um auf diese Weise weitere Ansprechpartner/innen zu haben.

Durch ihr Engagement in den Netzwerken können BuT-Schulsozialarbeiter/innen diese auch mitgestalten oder wesentlich erweitern. Mehrere Teilnehmer/innen der Gruppendiskussionen sahen dies und entsprechende Synergieeffekte als Erfolge ihrer Arbeit.

Eine BuT-Fachkraft gab an, mittlerweile immer häufiger von Stellen angefragt zu werden, ohne dass sie sich dort in irgendeiner Form bekannt gemacht hätte. Ihre Arbeit habe sich herum gesprochen hat und Netzwerke und Vereine kämen auf sie zu.

Viele BuT-Schulsozialarbeiter/innen berichteten von der Erfahrung, dass Schulen ihre Arbeit zunächst nicht als nötig empfanden, diese inzwischen aber nicht mehr missen wollten. Sie führten dies auch auf den erfolgreichen Aufbau von Netzwerken und Kontakten zurück.

Ein Teilnehmer bei den Gruppendiskussionen erzählte, dass die BuT-Beratung zu Beginn seiner Tätigkeit sehr zäh verlief und von Lehrkräften und anderem Schulpersonal nicht gut angenommen wurde. Dies habe sich mit dem erfolgreichen Aufbau der Netzwerke und Kontakte mittlerweile maßgeblich geändert. Während er zu Beginn sehr offensiv für das BuT-Programm werben musste, würden sich nun Lehrkräfte und Eltern immer häufiger von sich aus melden.

Netzwerkaufbau und –pflege sind besser möglich, wenn langjährige Arbeitsbeziehungen und persönliche Bekanntschaften bestehen und wenn Vertrauen aufgebaut werden konnte. BuT-Schulsozialarbeiter/innen, die für viele Schulen zuständig sind, berichteten von größeren Schwierigkeiten, über alle Angebote und verschiedene Verfahrensweisen in den unterschiedlichen Kommunen gleichermaßen gut informiert sein und mit allen Ansprechpartner/inne/n gleich gut Kontaktpflege betreiben zu können. Auf der anderen Seite wurde in den Gruppendiskussionen auch deutlich, dass gerade die Fachkräfte, die viele Schulen ‚bedienen‘ müssen, stärker auf den Aufbau netzwerkartiger

Strukturen angewiesen sind, die darauf hinzielen, die einzelnen Systeme stärker selbst zu befähigen; dies kann in Form einer gezielten Schulung von weiteren schulischen Multiplikator/inn/en erfolgen, aber auch über eine stärkere allgemeine Informationsarbeit, etwa auf schulischen Homepages oder über das Bereitstellen übersetzter Musteranträge. Die Zuständigkeit für eine Schule ermöglicht hier sicherlich persönlichere und intensivere Austausch- und Arbeitsbeziehungen. Als förderlich für Aufbau und Aufrechterhaltung BuT-bezogener Netzwerke nannten vor allem die Fachkräfte aus räumlich weniger verdichteten Gebieten schließlich institutionalisierte Austauschmöglichkeiten, einheitliche Arbeitsbedingungen sowie eine zentrale fachliche Steuerung und Koordination.

5.5.3. Zwischenfazit

Insgesamt wurde hier deutlich, dass die Tätigkeit der BuT-Schulsozialarbeit/innen nicht nur Effekte bei der Information über und Nutzung von BuT-Leistungen erzielt, sondern auch Strukturen und Prozesse in den Leistungssystemen beeinflusst, die bei entsprechender Offenheit dieser Systeme und ihrer Akteurinnen und Akteure die Leistungserbringung verbessern kann. Hierfür ist eine gute Kommunikation mit den Leistungsstellen unabdingbar. Durch sie werden die Bedingungen für eine schnellere und effizientere Abwicklung von Antrags- und Bewilligungsverfahren verbessert. Darüber hianus werden durch den Aufbau und die Pflege von Netzwerken auch die Bedingungen von BuT-bezogener Schulsozialarbeit ebenfalls nachhaltig positiv beeinflusst.

6. Zentrale Ergebnisse der Evaluation

Die Evaluation des Landesprogramms „Soziale Arbeit an Schulen“ des Landes Nordrhein-Westfalen hat wichtige Erkenntnisse für die der Untersuchung der zugrunde liegenden Fragestellungen erbringen können. Zum Abschluss des Berichtes werden die zentralen Befunde zu den erforschten Implementations- und Wirkungszusammenhängen zusammengefasst.

Zunächst kann jedoch konstatiert werden, dass das Untersuchungsdesign erfolgreich umgesetzt werden konnte. Die Untersuchung wurde im Wesentlichen an acht durch das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen ausgewählten Standorten durchgeführt. Lediglich die Befragung der durch das Landesprogramm geförderten Fachkräfte erfolgte als Vollerhebung im ganzen Bundesland. Insgesamt hat sich das Zusammenspiel von standardisierten und qualitativen Erhebungsmethoden als ergiebig erwiesen. Die Erkenntnisse aus den explorativen Experteninterviews und den Gruppendiskussionen mit den BuT-Schulsozialarbeiter/inne/n haben die Interpretation mancher Befunde der standardisierten Erhebungen erleichtert. Die Rücklaufquoten bei den einzelnen Befragungen waren zufriedenstellend bis sehr gut. Insgesamt beteiligten sich 76,3 % aller durch das Programm finanzierten BuT-Schulsozialarbeiter/innen an der Vollerhebung, und an den acht untersuchten Standorten 40,8 % der Eltern, 61,2 % der Schülerinnen und Schüler sowie 56,1 % der Lehrkräfte. Insbesondere die Beteiligungsquoten der Fachkräfte und der Eltern können als sehr gut bezeichnet werden. Bei den Befragungen der Schüler/innen und Lehrkräfte wäre ein höherer Rücklauf wünschenswert gewesen, die für die Auswertung zur Verfügung stehenden Daten boten aber dennoch eine ausreichende Grundlage, um belastbare Befunde zu erhalten.

Der Anteil der Familien, in denen die Kinder BuT-leistungsberechtigt sind und die die Fragen beantwortet haben, lag höher als der Anteil der BuT-Leistungsberechtigten im gesamten Land Nordrhein-Westfalen. Somit ist die in dieser Untersuchung im Mittelpunkt stehende Zielgruppe mehr als ausreichend erreicht worden. Dies ist auch deshalb hervorzuheben, weil in den ausgewählten Klassen alle Schüler/innen und Eltern in die Befragung einbezogen wurden – unabhängig von einem möglichen Leistungsbezug in einem der Rechtskreise, die die Inanspruchnahme von BuT-Leistungen vorsehen. Dieses Vorgehen wurde aus forschungsethischen Gründen angewandt, um einer Stigmatisierung von leistungsberechtigten Kindern und ihren Eltern durch die Befragung keinen Vorschub zu leisten.

Zentrale Befunde zur Implementation des Programms

In welcher Form wird das Programm in den Kreisen und kreisfreien Städten des Landes umgesetzt?

Die Untersuchung der Implementation des Landesprogramms „Soziale Teilhabe an Schulen“ zeigte zunächst, dass das Land Nordrhein-Westfalen den 53 Kreisen und kreisfreien Städten große Freiheiten bei der Umsetzung des Programms gelassen hat. Das zentrale Ziel des Programms ist es Bildungs- und Teilhabeleistungen zu vermitteln, um die gesellschaftliche und arbeitsmarktliche Integration durch Bildung zu fördern und damit Bildungsarmut und soziale Exklusion zu vermeiden bzw. zu verringern. Die durch das Landesprogramm finanzierten Schulsozialarbeiter/innen können neben der konkreten Unterstützung bei der Inanspruchnahme von Bildungs- und Teilhabeleistungen auch andere Tätigkeiten übernehmen, wie z.B. die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation von Förderkonzepten und Angeboten zur Überwindung von Lernschwierigkeiten, Einzelfallhilfen in Kooperation mit dem Jugendhilfeträger, Gemeinwesenarbeit oder die Entwicklung spezieller Maß-

nahmen zur Verbesserung der sozialen Kompetenz. In welchem Verhältnis diese Tätigkeiten stehen sollen, wurde nicht festgelegt.

Die Analysen an den acht ausgewählten Standorten ergaben eine große Varianz an Umsetzungsformen. Diese ist zunächst abhängig von der **Ausgestaltung des BuT-Leistungssystems**. Die Leistungserbringung ist an den Standorten unterschiedlich zentral oder dezentral organisiert. Sie differiert sowohl nach unterschiedlichen zuständigen Fachbereichen entlang der Rechtskreise als auch nach räumlich dezentral angesiedelten Ansprechpersonen. Insbesondere Flächenlandkreise weisen eine deutlich dezentralere Ausgestaltung auf. Für die BuT-Schulsozialarbeiter/innen bedeutet dies eine größere Anzahl von Personen, die sie im Bedarfsfall kontaktieren müssen.

Ein zweiter wichtiger Aspekt zur Unterscheidung der Ausgestaltung der BuT-Leistungssysteme ist, wie hoch- bzw. niedrigschwellig **die Antragsverfahren** geregelt sind. Hier lassen sich die untersuchten Standorte in zwei Gruppen einteilen. Auf der einen Seite befinden sich Standorte mit einem vereinfachten Antragssystem. In dieser Gruppe zeichnen sich zwei Standorte durch ein umfassend für fast alle Leistungsarten und Rechtskreise niedrigschwellig organisiertes Verfahren aus. Hier werden Kartensysteme eingesetzt. Die anderen dieser Gruppe zugehörigen Standorte verfügen über vereinfachte Verfahren für einzelne Leistungsarten und/oder einzelne Rechtskreise, wie zum Beispiel Listenverfahren. Die zweite große Gruppe umfasst Standorte, die keine vereinfachten Antragsverfahren im Sinne konkludenter Verfahren anbieten. In diesen ist für jede Leistungsart ein individueller Antrag erforderlich. Diese verschiedenen Verfahren wirken sich erheblich auf die BuT-Schulsozialarbeit aus; sie beeinflussen den Bedarf an konkreter Unterstützung bei der Antragstellung, wirken aber auch auf entsprechend unterschiedliche Informationserfordernisse.

Mit der unterschiedlichen Organisation der BuT-Leistungssysteme eng verbunden ist die Frage, wie von kommunaler Seite die **Hinwirkungsaktivitäten** gestaltet werden. Für Standorte mit erleichterten Antragsverfahren wurde in stärkerem Maße auch von Hinwirkungsaktivitäten der BuT-Leistungsstellen berichtet. Dies führt dazu, dass die Hinwirkungsaktivitäten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen dort auf mehr Vorwissen bei den Leistungsberechtigten aufbauen können.

Der letzte wichtige Aspekt bei der Gestaltung der BuT-Leistungssysteme, bzw. der Voraussetzungen für die Zusammenarbeit zwischen Leistungsstellen und der BuT-Schulsozialarbeit, ist die **Verfügbarkeit von zentralen Ansprechpersonen**, die als Schnittstelle fungieren können. Hier zeigte die Evaluation, dass bis auf eine Ausnahme alle Standorte über eine zentrale Koordinierung aus dem BuT-Leistungssystem verfügen, die für Umsetzungsrichtlinien zuständig ist und als zentrale Schnittstelle zu den BuT-Schulsozialarbeiter/innen fungiert.

Deutlich wurde, dass die BuT-Schulsozialarbeiter/innen an den acht untersuchten Standorten höchst unterschiedliche Bedingungen bezüglich des BuT-Leistungssystem vorfinden, sowohl was die Anzahl an Akteuren und Akteurinnen im BuT-Leistungssystem, die Hoch- bzw. Niedrigschwelligkeit der Antragstellung und die Kommunikation zwischen BuT-Leistungssystem und BuT-Schulsozialarbeit betrifft. Dies führt zu sehr unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten und Notwendigkeiten an den einzelnen Standorten.

Neben den vorfindlichen Bedingungen des BuT-Leistungssystems haben die acht untersuchten Standorte jedoch auch völlig verschiedene Grundsatzentscheidungen getroffen, sowohl hinsichtlich der **Organisation** der BuT-Schulsozialarbeit als auch hinsichtlich der **inhaltlichen Schwerpunkte** der Tätigkeit der dem Landesprogramm finanzierten Fachkräfte. Die Analyse der Tätigkeitsschwerpunkte

der BuT-Schulsozialarbeit hatte an erster Stelle darauf zu sehen, ob für Kreise und kreisfreie Städte ein **einheitliches Konzept** zur Gestaltung der BuT-Schulsozialarbeit vorliegt, und ob dieses in bildungspolitische Konzepte vor Ort einbettet ist. Kreisfreien Städten fällt es dabei deutlich leichter, solch einheitliche Konzepte zu erstellen, weil sie als Schulträger für alle Schulen zuständig sind. Kreise hingegen sind nur teilweise selbst Schulträger, teilweise sind es die kreisangehörigen Städte und Gemeinden. An sechs Standorten kann von weitgehend einheitlichen Einsatzkonzepten gesprochen werden. Hier existiert auch eine zentrale fachliche Steuerung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen, die regelmäßige gemeinsame Treffen organisiert und die Umsetzung der Konzepte im Blick behält. An den anderen beiden Standorten liegen keine einheitlichen Konzepte vor, weil es entweder keine zentrale fachliche Steuerung gibt oder weil keine gemeinsame Vorgehensweise zwischen Kreis sowie kreisangehörigen Städten und Gemeinden möglich war. Die Einsatzkonzepte für die BuT-Schulsozialarbeit unterscheiden sich nach den zu bedienenden Schulformen, nach der Anzahl der Schulen, für die die Fachkräfte zuständig sein sollen und der inhaltlichen Ausrichtung ihrer Arbeit.

Für welche Schulformen und wie viele Schulen sind die Fachkräfte zuständig?

Eine der Grundsatzentscheidung an den Standorten bezog sich auf die Frage, ob die BuT-Schulsozialarbeiter/innen für möglichst viele Schulen zuständig sein oder sich eher auf Schulen mit den größeren Bedarfen konzentrieren sollten. Beide Varianten lassen sich finden. An einigen Standorten, es handelt sich um Kreise, ist diese Entscheidung auch zwischen einzelnen Gemeinden unterschiedlich getroffen worden. Eng hiermit verknüpft, aber nicht zwingend gleichzusetzen, ist die Frage, ob die Fachkräfte für eine oder mehrere Schulen zuständig sein sollen. Eine Flächenversorgung mit gleichzeitiger Zuständigkeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen für nur eine Schule lässt sich nur dann realisieren, wenn die Anzahl der bewilligten Fachkräfte und die Anzahl der Schulen zusammen passen. Manche Standorte versuchen beide Aspekte miteinander zu verbinden und die Flächenversorgung darüber sicherzustellen, dass Schulen, die bisher schon aus anderen Quellen finanzierte Schulsozialarbeiter/innen hatten, keine zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen. Gerade in Flächenlandkreisen bedeutet die Entscheidung für eine Flächenversorgung gleichzeitig eine Entscheidung für die Zuständigkeit der BuT-Fachkräfte für mehrere Schulen. Umgekehrt geht eine Entscheidung für einen konzentrierten Einsatz auf bestimmte Schulen in der Regel mit der Zuständigkeit der BuT-Fachkraft für eine Schule einher. Die Befragung zeigte, dass die Frage der Konzentration oder Flächenversorgung große Auswirkungen auf die Einflussmöglichkeiten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen hat.

Insgesamt sind 56,9 % der BuT-Schulsozialarbeiter/innen in ganz Nordrhein-Westfalen nur für eine Schule zuständig, knapp 40 % für mehrere. Eine Minderheit von 5,4 % gibt an, für keine bestimmte Schule zuständig zu sein. Dies ist dann möglich, wenn ein Team von BuT-Schulsozialarbeiter/innen alle denkbaren Schulen in der Kommune versorgt. Obwohl die Entscheidungen über eine Flächenversorgung und die Anzahl der Schulen, für die die Fachkräfte zuständig sein sollen, nicht eins zu eins miteinander zu verknüpfen sind, kann festgehalten werden, dass sich die Mehrheit der Standorte für eine Auswahl von Schulen entschieden hat, an denen die verfügbaren Ressourcen eingesetzt werden sollen.

Neben der Anzahl der zu versorgenden Schulen spielt aber auch die Schulform eine wichtige Rolle. Sehr viele Kommunen haben festgelegt, Schulsozialarbeit an Grundschulen anzunehmen. 44,2 % der BuT-Schulsozialarbeiter/innen geben an, dass sie ausschließlich für Grundschulen zuständig sind, 35,8 % nur für weiterführende Schulen. Das verbleibende Fünftel an mehreren Schulen tätig,

darunter teilweise Grund- und teilweise weiterführende Schulen. Unter den weiterführenden Schulen sind die Realschulen am stärksten, alle andere Schulformen ungefähr gleich repräsentiert.

Wo sind die Fachkräfte angebunden?

Auch bei einer weiteren Grundsatzentscheidung zur Anstellung und fachlichen Anbindung der Fachkräfte finden sich unterschiedliche Modelle. Einerseits sind die BuT-Schulsozialarbeiter/innen bei Kreisen bzw. kreisfreienen Städten oder kreisangehörigen Kommunen angestellt, andererseits bei freien Trägern. Dabei sind oft Mischformen anzutreffen, wobei entweder ein Teil bei freien Trägernund ein Teil bei den Kommunen oderTeil beim Kreis und ein Teil bei kreisangehörigen Städten und Gemeinden angestellt ist. Die Anstellung und die fachliche Steuerung sind dabei teilweise unabhängig voneinander. So sind zum Beispiel an einem Standort die Fachkräfte bei freien Trägern beschäftigt, aber gleichzeitig an eine kommunale Einrichtung abgestellt, wo die fachliche Steuerung angesiedelt ist. Wenn alle Fachkräfte einheitlich bei der Kommune angestellt waren, fiel eine fachliche Steuerung deutlich leichter. Bei allen Varianten der Mischformen war dies durchaus schwieriger. Trotzdem ist es der Mehrzahl der untersuchten Standorte gelungen, eine fachliche Steuerung bei der Kommune anzusiedeln, die für alle aus dem Programm finanzierten Fachkräfte zuständig ist. Lediglich an einem Standort ist dies nicht zu erkennen.

Welche inhaltlichen Unterschiede der sozialen Arbeit an Schulen finden sich zwischen den Standorten?

Eine weitere wichtige Grundsatzentscheidung betrifft jedoch die inhaltliche Ausrichtung der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen an den Standorten.

Die Tätigkeiten der BuT-Fachkräfte werden, wie für das BuT-Leistungssystem und die Grundsatzentscheidungen an den Standorten bereits beschrieben, grundsätzlich sehr stark von den lokalen Bedingungen bestimmt. Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen bewegen sich in einem Dreieck zwischen leistungsberechtigten Schüler/innen und deren Eltern, BuT-Leistungsstellen und schulischen Akteuren und Akteurinnen. In diesem komplexen Gefüge von Akteursgruppen können die Kommunen Vorgaben zum inhaltlichen Fokus der Aufgaben der BuT-Schulsozialarbeit machen. Abhängig von zuvor getroffenen Grundsatzentscheidungen kann dies bedeuten, dass die BuT-Schulsozialarbeiter/innen sich vorrangig um BuT-bezogene Aufgaben kümmern sollen. Hier kommt es dann darauf an, wie Hinwirkungsaktivitäten und Organisation des Antragsverfahrens geregelt sind und welche Aufgaben von den einzelnen Fachkräften übernommen werden müssen. Es kann aber auch bedeuten, dass die Fachkräfte vorrangig allgemeine Sozialarbeitsansätze verfolgen und, in diese eingebettet, Unterstützung bei der Nutzung von BuT-Leistungen anbieten sollen.

Nur an zwei der untersuchten Standorte ist der Fokus der BuT-Schulsozialarbeit in der gesamten Kommune klar auf Information, Beratung und Unterstützung im Kontext von BuT-Leistungen ausgerichtet. An einem dieser Standorte ist eine Flächenversorgung vorgesehen, d.h. jede Schule soll eine/n BuT-Schulsozialarbeiter/in als Ansprechperson haben. Die auf viele Schultern verteilten Aufgaben führten angesichts knapper Ressourcen zu geringen Stundenanteilen an den einzelnen Schulen und zu einer klaren Schwerpunktlegung auf BuT-bezogene Aufgaben. In den verfügbaren Stunden sollte im Wesentlichen über BuT-Leistungen informiert und die Antragstellung unterstützt werden. Am zweiten Standort sind die BuT-Schulsozialarbeiter/innen eingebunden in ein umfassendes und arbeitsteiliges Konzept von Schulsozialarbeit, die aus verschiedenen Quellen finanziert wird. Hier werden die Aufgabenprofile von unterschiedlichen Schulsozialarbeiter/innen klar voneinander

abgegrenzt. Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen werden maximal bis zur achten Klasse eingesetzt und haben den dezidierten Auftrag, vor allem die Familien bei der Inanspruchnahme von BuT-Leistungen zu unterstützen und sich um die Entwicklung und Organisation von Lernförderangeboten zu kümmern.

An den sechs anderen untersuchten Standorten dominieren stärker Aufgaben allgemeiner Schulsozialarbeit. Hier liegt die Überlegung zugrunde, dass die Unterstützung bei der Inanspruchnahme von BuT-Leistungen nur ein Aspekt der Förderung von sozialer Teilhabe ist und sich nicht von allgemeiner Schulsozialarbeit trennen lässt. Auch könnten durch allgemeine Schulsozialarbeit Kontakte zu Schüler/innen und ihren Familien eröffnet werden, über die eine Inanspruchnahme von BuT-Leistungen leichter gefördert werden könne.

Aber nicht immer liegen konzeptionelle Überlegungen einer solchen Schwerpunktsetzung zugrunde. Fehlt in den Kommunen eine koordinierende und inhaltlich steuernde Instanz, so bleibt die Schwerpunktsetzung stärker den Schulen überlassen; diese sehen aber tendenziell einen eher großen Bedarf für allgemeine Schulsozialarbeit, insbesondere, wenn sich innerhalb der Schulen bereits feste andere Ansprechpartner/innen für die BuT-Leistungen etabliert hatten, bevor die BuT-Fachkräfte zum Einsatz kamen. Dies gilt ebenso für Schulen, an denen durch die BuT-Schulsozialarbeit erstmals Schulsozialarbeit etabliert wurde. An diesen Schulen war nicht nur der Bedarf an allgemeiner Schulsozialarbeit groß, sondern diese auch nötig, um grundlegend Akzeptanz aufzubauen und um die BuT-Schulsozialarbeiter/innen gut in das Netzwerk der schulischen Akteure und Akteurinnen zu integrieren.

Insgesamt sind die Standorte hinsichtlich des Aufgabenprofils von BuT-Schulsozialarbeit heterogen. Neben den beiden Standorten, an denen der Fokus auf BuT-bezogenen Aktivitäten gelegt wird, steht an drei Standorten die allgemeine Schulsozialarbeit vorrangig im Mittelpunkt. An drei weiteren Standorten wurden uneinheitliche Umsetzungen vorgefunden. In zwei dieser Fälle ergibt sich dies aus verschiedenen Lösungen an den Schulen oder in den Gemeinden bzw. Städten innerhalb der Kreise. Im dritten Fall findet sich über alle Schulen hinweg keine hauptsächliche Fokussierung auf Schulsozialarbeit oder auf BuT-Leistungen, weil beide Schwerpunkte gleichermaßen verfolgt werden sollen.

Die Evaluation ergab, dass landesweit die BuT-Schulsozialarbeiter/innen zu mehr als zwei Drittel (68,3 %) den Fokus auf Tätigkeiten allgemeiner Schulsozialarbeit legen, nur jede neunte BuT-Fachkraft konzentriert sich auf BuT-bezogene Tätigkeiten. Dort, wo die BuT-Schulsozialarbeiter/innen für mehrere Schulen zuständig sind, richtet sich der Aufgabenschwerpunkt häufiger auf BuT-bezogenen Aktivitäten, dort, wo sie nur für eine Schule zuständig sind, häufiger auf Aufgaben allgemeiner Sozialarbeit. Fachkräfte mit einem Schwerpunkt auf BuT-bezogenen Tätigkeiten sind neben der verstärkten Information und Beratung zu BuT deutlich stärker mit schulischen Problemen und dem Kontakt ins Hilfesystem befasst, Fachkräfte mit einem Fokus auf allgemeine Schulsozialarbeit kümmern sich deutlich häufiger um soziale Konflikte und private Probleme der Kinder und Jugendlichen.

Unabhängig vom Schwerpunkt der Aufgaben gibt es überall auch andere schulische Akteure und Akteurinnen, die mit der Information, Organisation und Durchführung von BuT-Leistungen befasst sind. Zum größten Teil sind dies die Schulsekretariate und die Klassenlehrer und -lehrerinnen. Je nach der eben beschriebenen Schwerpunktsetzung unterscheiden sich jedoch die Anteile, mit denen diese

solche BuT-bezogenen übernehmen. Insbesondere über die Lehrkräfte erfahren die BuT-Schulsozialarbeiter/innen auch am häufigsten von Bedarfen.

Die Evaluation ergab auch, dass es sich bei den BuT-Schulsozialarbeiter/innen mehrheitlich um Frauen und qualifizierte Fachkräfte handelt, die oft bereits vor Beginn des Landesprogramms mit der aktuellen Tätigkeit betraut waren.

Wo gibt es Schwierigkeiten bei den unterschiedlichen Umsetzungsformen?

Da zum Zeitpunkt der Erhebungen die Aufgaben der BuT-Fachkräfte flächendeckend fest etabliert waren, gibt es keine Hinweise darauf, dass die Umsetzung des Programms an den Standorten generell gefährdet sein könnte.

Grundsätzlich kann aber festgestellt werden, dass eine zentrale fachliche Steuerung insofern eine herausgehobene Bedeutung besitzt, als nur darüber sichergestellt werden kann, dass die Ansprüche, die an die Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen von Seiten der Kommune gestellt werden, in der Realität auch eingelöst werden können. Durch eine zu große Verteilung auf verschiedene Anstellungsträger oder durch einen Verzicht auf inhaltliche Vorgaben, verlagert sich die Entscheidungskompetenz über die inhaltliche Ausgestaltung der Arbeit der BuT-Fachkräfte deutlich in die Hände der jeweiligen Schule bzw. des Anstellungsträger. Eine an gemeinsame fachliche Standards gebundene Arbeit wird so erschwert.

Für die Umsetzung des Landesprogramms bedeutet dies: Je besser die fachliche Steuerung der BuT-Schulsozialarbeiter/innen organisiert ist, desto bessere Grundlagen für eine einheitliche Umsetzung des Landesprogramms stehen zur Verfügung.

Als problematisch erwiesen sich teilweise die Schnittstellen zum BuT-Leistungssystem. Die Untersuchung zeigt sowohl sehr gute und unproblematische, wie auch schwierige Konstellationen im Verhältnis zwischen BuT-Fachkräften und zuständigen Sachbearbeiter/innen. In der Regel beziehen sich die Schwierigkeiten nicht auf alle, sondern nur auf einzelne Leistungsstellen. Auch hier ließen sich große Unterschiede je nach Organisation des BuT-Leistungssystems, der Anbindung der Fachkräfte und der Gestaltung der Schnittstelle zwischen Leistungsstellen und BuT-Schulsozialarbeit feststellen. Gerade dann, wenn die Leistungserbringung zentral geregelt ist, wird kaum von solchen Schwierigkeiten berichtet. Im anderen Fall wird typischerweise beschrieben, dass die Kommunikation mit dem Jobcenter gut funktioniere, mit dem Sozialamt aber nicht – oder umgekehrt. Es hat sich gezeigt, dass gerade der reibungslose Zugang der BuT-Fachkräfte zu den Leistungsstellen – entweder direkt zu den Sachbearbeiter/innen oder über feste Austauschformate – eine wichtige Voraussetzung bildet für die Handlungsfähigkeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen.

Zentrale Befunde zu den Wirkungen des Programms

In der Evaluation ist immer wieder deutlich geworden, dass die bei der Implementation des Landesprogramms getroffenen Entscheidungen die möglichen Wirkungen der BuT-bezogenen Schulsozialarbeit beeinflussen. Das Untersuchungsdesign war nicht darauf ausgelegt, Wirkungen anhand von Vorher-/Nachher-Messungen zwischen einer Treatment- und einer Non-Treatmentgruppe zu messen. Hierzu wäre schon der Untersuchungszeitraum zu kurz und der Zeitpunkt zu spät gewesen. Gleichzeitig ist das Landesprogramm aber auch ein Flächenprogramm und wird – wie oben

beschrieben – zum Teil auch flächendeckend für alle Schulen eingesetzt. Aus diesem Grund wäre es überhaupt nicht möglich gewesen, eine adäquate Kontrollgruppe zu bilden.

Die Untersuchung konzentrierte sich daher darauf, möglichen Wirkungen der BuT-Schulsozialarbeit anhand der Rekonstruktion von Wirkungsbeispielen und anhand der Messung von tatsächlichem Kenntnisstand und tatsächlicher Nutzung der BuT-Leistung nachzugehen. Mithilfe qualitativer Befragungen konnten zudem Wirkungen auf das Angebotsspektrum und auf das Leistungssystem analysiert werden. Auch wurde geprüft, ob bestimmte Faktoren gegeben sein müssen, damit BuT-Schulsozialarbeiter/innen beobachtbare Wirkungen entfalten können. Hierbei ist vor allem die Akzeptanz der BuT-Schulsozialarbeiter/innen im Dreiecksverhältnis zwischen Leistungsberechtigten, Leistungsstelle und Schule zu nennen. In der Evaluation ging es immer auch um die Frage, welche Einflussfaktoren die Wirkungen beeinflussen.

Welche Zusammenhänge von „Sozialer Arbeit an Schulen“ und Nutzung von Mitteln des Bildungs- und Teilhabepakets lassen sich nachweisen?

Festgehalten werden kann zunächst, dass zum Nachweis von Zusammenhängen zwischen der Arbeit der aus dem Landesprogramm „Soziale Arbeit an Schulen“ finanzierten BuT-Fachkräfte und der Nutzung von Mitteln des Bildungs- und Teilhabeprogramms verschiedene Aspekte eine Rolle spielen. Wie bereits angesprochen, können die BuT-Fachkräfte nur Wirkung erzielen, wenn sie bei den Leistungsberechtigten bekannt sind und von den relevanten Akteursgruppen als handelnde Kraft akzeptiert werden.

Bekanntheit und Akzeptanz

Diese Voraussetzung kann aus den Evaluationsergebnissen heraus als überwiegend gegeben angesehen werden. Etwas zwei Drittel der Eltern wissen von der Existenz der BuT-Fachkräfte an den Schulen. Dies ist ein guter Wert, weil bei weitem nicht alle Eltern – nämlich etwas mehr als ein Drittel – schon Kontakt zu den BuT-Fachkräften hatten. Noch wichtiger ist aber, dass diejenigen, die BuT-leistungsberechtigte Kinder haben oder von erhöhten Armutsrisiken betroffen sind, häufiger die BuT-Fachkräfte kennen und auch häufiger in Kontakt zu diesen stehen. Gleiches bestätigen die befragten Schüler/innen, die auch zu gut einem Drittel bereits Kontakt zu den BuT-Fachkräften hatten. Auch hier sind diejenigen mit BuT-Nähe deutlich überrepräsentiert. Von zentraler Wichtigkeit ist jedoch, dass die große Mehrheit der Eltern und der Schüler/innen ihre Kontakte mit den BuT-Fachkräften ausgesprochen positiv bewerten und als sehr hilfreich einschätzen.

Sowohl Eltern wie auch Lehrkräfte nehmen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen neben den Mitarbeiter/innen von Ämtern als wichtigste Ansprechpersonen bei Fragen zu BuT-Leistungen wahr. Auffällig waren die relativ hohen Quoten bei Eltern und Lehrkräften an Grundschulen, die der BuT-Schulsozialarbeit in dieser Frage große Bedeutung zumessen. Die befragten Eltern von Grundschulkindern wussten auch deutlich mehr über die Funktion(en) und Aufgabenfelder der Schulsozialarbeiter/innen, assoziierten stärker BuT-Aufgaben mit der Schulsozialarbeit und berichteten von besseren Kontakten. Auch wurde deutlich, dass die BuT-Schulsozialarbeiter/innen an Grundschulen noch stärker überproportional Elterngruppen erreichen, deren Kinder BuT-Leistungen in Anspruch nehmen oder nehmen könnten.

Für die BuT-Schulsozialarbeit ist die Frage der Bedarfsfeststellung angesichts des Datenschutzes und einer weitverbreiteten Scheu (möglicher) Leistungsberechtigter, ihren Anspruch offen zu legen,

zentral. Je bekannter und akzeptierter die BuT-Schulsozialarbeiter/innen sind, umso leichter fällt Leistungsberechtigten der Zugang. Die Evaluation zeigte, dass im Alltag die klassische Schulsozialarbeit in Wechselbeziehung mit der BuT-Schulsozialarbeit steht. Demnach fungiert die „allgemeine Schulsozialarbeit" als Türöffner für BuT, wie auch BuT-Angelegenheiten als Türöffner für die „allgemeine Schulsozialarbeit" dienen. Die Mehrheit der BuT-Fachkräfte in den Gruppendiskussionen hielt es – aus ihrem professionellen Selbstverständnis heraus – für sinnvoll und wichtig, in beide Richtungen und im Rahmen eines umfassenden Ansatzes agieren zu können. Als weiterer wichtiger Faktoren für Bedarfsfeststellung und unterstützende BuT-Tätigkeiten wurde wiederholt auf Vertrauensbildung hingewiesen. Ebenso tragen die Wahrnehmung der BuT-Schulsozialarbeit als ‚neutral' unterstützende Instanz, wie auch ihre Präsenz und personelle Kontinuität an Schulen, zu einem niedrigschwelligen Zugang für Leistungsberechtigte bei.

Informationsstand zu BuT-Leistungen

Die Information von leistungsberechtigten Eltern ist ein wichtiges Aufgabenfeld der BuT-Schulsozialarbeit, weil nur informierte Eltern auch die Mittel nutzen können. Deshalb zielte die Evaluation zentral darauf ab herauszufinden, ob Eltern über die Möglichkeiten zur Förderung von Bildung und Teilhabe Bescheid wissen. Ebenfalls von Interesse ist der Informationsstand der Schüler/innen und Lehrkräfte. Wenn es den BuT-Schulsozialarbeiter/innen gelingt Letztere gut zu informieren, können diese ihrerseits besser Schüler/innen und ihre Eltern informieren und beraten. Neben dem konkreten Stand der Information ging die Evaluation ebenfalls der Frage nach, welchen Anteil die Fachkräfte daran haben.

Im Vergleich zu anderen Untersuchungen zeigte die Eltern-Befragung einen eher geringen allgemeinen Kenntnisstand über die BuT-Leistungen. Diese kennen etwa 55 % der Befragten und knapp 75 % der befragten Leistungsberechtigten. Dass nur etwas mehr als die Hälfte der Eltern die BuT-Leistungen kennen, müsste nicht weiter bedeutend sein, weil die große Mehrheit für ihre Kinder auch gar keine Leistungen in Anspruch nehmen kann. Wenn aber ein Viertel der befragten Eltern von leistungsberechtigten Kindern angeben, dass sie die Leistungen nicht kennen, deutet dies auf eine noch bestehende Informationslücke hin, an deren Reduzierung weiter gearbeitet werden müsste. Unklar muss an dieser Stelle bleiben, ob diese Eltern die Möglichkeiten der Förderung tatsächlich nicht kennen oder aber ihnen nur die offiziellen Bezeichnungen nicht bekannt sind. Gerade an den Standorten, an denen mit umfassenden Kartensystemen gearbeitet wird, kann es gut passieren, dass die einzelnen Leistungsarten zwar bekannt und genutzt werden, diese aber nicht unter der Überschrift Bildungs- und Teilhabeleistungen von den Eltern erkannt werden.

Erfreulicherweise bestätigt die Evaluation den Befund anderer Studien, dass soziodemographische Merkmale, die mit höheren Armutsrisiken und Teilhabedefiziten verbunden sein können, tendenziell mit einer besseren Kenntnis von BuT-Leistungen einhergehen. Dies gilt für Alleinerziehendenhaushalte und Haushalte mit geringem Bildungshintergrund, jedoch nicht. Allerdings gilt dies nicht für Haushalte mit Personen mit Migrationshintergrund, wenn dort überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. In diesen Haushalten gibt es nach wie vor überdurchschnittlich häufig Informationsdefizite.

Die Auswertungen ergeben, dass die große Mehrheit der befragten Leistungsberechtigten richtig einschätzt, ob sie einen Anspruch auf BuT-Leistungen hat. Jedoch klafft hier bei einem guten Fünftel der Leistungsberechtigten eine Informationslücke; d.h. aufgrund von Sozialleistungsbezug haben

diese Personen eigentlich einen BuT-Leistungsanspruch, glauben aber, dass dies nicht so ist oder wissen dies nicht. Diese kann eine Hürde für eine zukünftige Inanspruchnahme darstellen.

Schulen sind für die Befragten die wichtigste Informationsquelle zu BuT-Leistungen. Die Hälfte der Befragten weiß von BuT-Leistungen aus der Schule, andere Informationsquellen – auch die zuständigen Leistungsstellen – werden deutlich seltener genannt. Dabei ist besonders hervorzuheben, dass 40 % dieser Personen die Information über BuT-Leistungen nur über die Schule erhielten, und dass es sich dabei häufiger um Personengruppen mit größeren Armutsrisiken und Teilhabedefiziten (Migrationshintergrund, kein Berufs- und Schulabschluss, Sozialleistungsbezug) handelt. Die Befragten erhielten ihre Information in erster Linie von Lehrkräften (zu 60 %) und an zweiter Stelle von BuT-Schulsozialarbeiter/innen (zu 40 %). In den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass die Fachkräfte eine Vielzahl von Informationsaktivitäten übernehmen.

Für die Eltern mit höherem Armutsrisiko spielt die persönliche Ansprache durch BuT-Schulsozialarbeiter/innen eine größere Rolle als bei anderen Eltern. Die gezielte Ansprache dieser Personengruppen gelingt den BuT-Schulsozialarbeiter/innen offenbar besonders gut. Diese Befunde untermauern den Stellenwert der Tätigkeit der durch das Landesprogramm finanzierten BuT-Schulsozialarbeiter/innen. Dabei kann nicht erwartet werden, dass BuT-Fachkräfte überall und für alle Eltern die zentrale Informationsquelle sind. Zunächst ist es Aufgabe der zuständigen Ämter, über die Leistungen zu informieren, desweiteren gibt es an einzelnen Standorten oder Schulen auch andere Akteurinnen und Akteure, die diese Aufgaben übernehmen. Wenn es aber in hohem Maße gelingt, besonders betroffenen Personengruppen als zentrale Informationsquelle zu dienen, ist viel erreicht. Viele BuT-Fachkräfte sehen selbst in dieser Tätigkeit einen wichtigen Schwerpunkt ihrer Arbeit. Auch die Lehrerinnen und Lehrer bestätigen diese wichtige Funktion, sie schätzen die Wirkung der BuT-Fachkräfte auf den Kenntnisstand der Eltern sogar noch höher ein als die BuT-Fachkräfte selbst. Diese Einschätzung wird auch durch den Befund gestärkt, dass aus der Sicht der Lehrkräfte und BuT-Fachkräfte eine Nicht-Antragstellung nur zu einem geringen Teil mit fehlendem Wissen und Defiziten bei Ansprache und Unterstützung zusammenhängen. Sprachliche Hürden werden als größtes Hemmnis eingeschätzt.

Weil die Lehrkräfte von den Eltern noch vor den BuT-Schulsozialarbeiter/innen als wichtigste schulische Informationsquelle genannt werden, ist ihr Kenntnisstand über die BuT-Leistungen besonders wichtig. Die BuT-Fachkräfte können hier ebenfalls Wirkungen erzielen. Drei Viertel der Lehrkräfte fühlten sich gut bis sehr gut über BuT-Leistungen informiert; auch die BuT-Schulsozialarbeiter/innen schätzten den Kenntnisstand der Lehrkräfte als überwiegend gut ein. Aber auch bei den Lehrkräften zeigt sich, wie bei den Eltern, eine noch zu schließende Informationslücke. Lehrkräfte an Grundschulen und solche, an deren Schulen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen den Fokus auf allgemeine Schulsozialarbeit legten bzw. in etwa gleiche Anteile an BuT-Aufgaben und allgemeiner Schulsozialarbeit wahrnehmen, fühlten sich besser informiert und wurden auch als besser informiert eingeschätzt. Sowohl Lehrkräfte wie auch BuT-Fachkräfte gaben an, dass die Fachkräfte einen großen Einfluss auf den Kenntnisstand der Lehrkräfte haben. Es kann festgehalten werden, dass die BuT-Schulsozialarbeiter/innen entweder selbst erfolgreich über die BuT-Leistungen informieren oder – wenn ihre Aufgabenschwerpunkte anders gelagert sind – die Lehrkräfte erfolgreich in den Stand versetzen, Informationen weiter zu geben.

Die Schüler/innen selbst, die nur an weiterführenden Schulen in die Befragung einbezogen wurden, sind hingegen deutlich schlechter über die BuT-Leistungen informiert. Lediglich ein Drittel gibt an,

schon einmal davon gehört zu haben. Dabei können ältere Schülerinnen und Schüler selbst BuT-Leistungen beantragen oder, wenn sie selbst noch nicht antragsberechtigt sind, mitwirken, in dem sie ihre Eltern informieren, zur Antragstellung motivieren und ihnen vermitteln, wie sie Hilfe bei der Antragstellung erhalten. Daher nennen sowohl Lehrkräfte als auch BuT-Schulsozialarbeiter/innen sie als wichtige Zielgruppe für die Informationstätigkeit der But-Schulsozialarbeit. Einige BuT-Schulsozialarbeiter/innen sahen in den Gruppendiskussionen zwar das Potenzial einer gezielten Ansprache der Schüler/innen, insgesamt wurde der Information der Schülerinnen und Schüler im Tätigkeitsspektrum aber eher eine untergeordnete Bedeutung eingeräumt.

Nutzung der BuT-Leistungen

Die Analysen haben ergeben, dass BuT-Schulsozialarbeiter/innen bekannt und akzeptiert sind und einen großen Einfluss auf den Kenntnisstand von Eltern und Lehrkräften haben, auch wenn noch Informationsdefizite bestehen. Damit sind die Grundlagen dafür gelegt, dass ihre Arbeit auch zu einer gesteigerten Nutzung der BuT-Leistungen führen kann.

Damit BuT-Leistungen genutzt werden können, muss einerseits ein Leistungsanspruch in einem der verschiedenen Rechtskreise bestehen, andererseits müssen die Kinder aber auch an den entsprechenden Angeboten teilnehmen (wollen). Deshalb wurde bei Eltern und Schüler/innen erhoben, ob Kinder und Jugendliche überhaupt an eintägigen Ausflügen, Klassenfahrten, gemeinschaftlicher Mittagsverpflegung, Lernförderung und Angeboten soziokultureller Teilhabe teilnehmen.

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen relativ hohe Quoten für die Nutzung dieser Angebote. So geben die Eltern an, dass fast alle Kinder an eintägigen Ausflügen teilnehmen und knapp 94 % an Klassenfahrten. Lediglich die Werte bei der Teilnahme an der gemeinschaftlichen Mittagsverpflegung sind unterdurchschnittlich. Differenziert nach Armutsgefährdungsrisiken zeigt sich jedoch ein genau umgekehrtes Bild: So nehmen Kinder, deren Eltern keinen schulischen und/oder beruflichen Abschluss haben bzw. einen Zuwanderungshintergrund haben häufiger am gemeinsamen Mittagessen teil, aber seltener an allen anderen Angeboten. Für diese Personengruppen besteht hier ein Teilhabedefizit, das sich aber auch in anderen Studien gezeigt hat. Aber auch wenn die Teilnahme von Kindern aus besonders armutsgefährdeten Familien geringer ist als die von Kindern aus anderen Familien, lässt sich festhalten, dass die Werte für beide Gruppen auf einem hohen Niveau liegen.

Die Familien, in denen die Kinder die Angebote nutzen und auch einen Leistungsanspruch haben, beantragen zum größten Teil auch BuT-Leistungen. Die Quoten der Antragstellung sind durchweg hoch. Für keine der Leistungsarten fällt die Quote nach Angaben der Eltern unter 70 %. Die Schüler/innen wissen allerdings nur sehr eingeschränkt, ob ihre Eltern für sie BuT-Leistungen beantragen. Die höchste Antragsquote wird bei der gemeinschaftlichen Mittagsverpflegung erzielt, gefolgt von den Klassenfahrten. Die Differenzierung nach Migrationshintergrund, Alleinerziehenden und Familien mit Eltern ohne schulische und/oder berufliche Abschlüsse zeigt, dass diese erfreulicherweise entsprechend ihres Anteils unter den Leistungsberechtigten auch Anträge stellen. Das heißt, wenn sie an den Angeboten teilnehmen, beantragen sie auch genauso häufig die Leistungen wie Familien ohne Migrationshintergrund, aus Paarhaushalten und aus Familien mit Schul- und Berufsabschlüssen. Da gleichzeitig von einer sehr geringen Ablehnungsquote berichtet wurde, können die Angaben zu den Anträgen mehr oder weniger mit der tatsächlichen Nutzung gleichgesetzt werden.

Die BuT-Schulsozialarbeiter/innen haben hieran einen großen Anteil. Sie werden von den Eltern am häufigsten als schulische Akteure genannt, die sie bei der Antragstellung unterstützt hatten. Insgesamt berichten ca. 70 % der Eltern von leistungsberechtigten Kindern davon, dass sie diese Unterstützung erhalten haben. Positiv zu bewerten ist, dass besonders armutsgefährdete Familien unter denjenigen, die Unterstützung erfahren haben, überrepräsentiert sind. Diese Unterstützung wird als sehr hilfreich angesehen. Auch die Lehrkräfte bestätigen dieses Bild.

Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass diese direkte Unterstützung für Eltern und Schüler/innen nur dann wirksam werden kann, wenn die Fachkräfte ausreichend Zeit an der jeweiligen Schule haben. Die Bewertungen für die Unterstützung werden dann schlechter, wenn die BuT-Schulsozialarbeiter/innen nur selten an der Schule präsent sind. Auch für die Lehrkräfte wird die Unterstützung dann weniger greifbar. An Standorten, wo die Fachkräfte nur wenig Zeit haben, müssen die Klassenlehrer/innen deutlich mehr machen, verfügen dabei aber nicht über dieselben Möglichkeiten wie die BuT-Schulsozialarbeiter/innen.

Die statistischen Angaben aus den untersuchten Standorten sind schwer vergleichbar, geben aber einige interessante Hinweise auf Veränderungen bei den geförderten Personen, gestellten Anträgen und bewilligten Mitteln. Die an einem Standort vorliegenden Daten zu Leistungsberechtigten aus dem Rechtskreis AsylbLG zeigen, dass es überdurchschnittlich gut gelungen ist, Geflüchtete in das BuT-Leistungssystem zu integrieren. Darüber hinaus wird an den meisten Standorten vor allem eine Steigerung der Anträge und Bewilligungen in den Leistungsarten Lernförderung und soziokulturelle Teilhabe erkennbar. Nur an zwei Standorten gilt dies nicht, hier ist sogar ein leichter Rückgang zu verzeichnen, obwohl die Zahl der Leistungsberechtigten nicht gesunken ist.

Wo lassen sich Wirkungsbeispiele aufzeigen, die es ohne das Landesprogramm „Soziale Arbeit an Schulen“ nicht gäbe?

Beispiele für Wirkungen der Schulsozialarbeit auf Kenntnisstand und Nutzung

In letzter Konsequenz könnte die Frage, welche Wirkungen es nicht gäbe, wenn es das Landesprogramm „Soziale Arbeit an Schulen“ nicht gäbe, nur mit einem umfangreichen Vergleichsgruppendesign beantwortet werden. Die vorliegende Evaluation selbst hat für die Beantwortung der Frage deshalb auf die Plausibilisierung durch Wirkungsbeispielen gesetzt. Es interessiert also, bei welchen zu beobachtenden Wirkungen aus den Rückmeldungen der befragten Akteurinnen und Akteure nachvollziehbar darauf geschlossen werden kann, dass sie ohne die BuT-Schulsozialarbeiter/innen nicht eingetreten wären.

Grundsätzlich ist dabei auf die umfangreichen zusätzlichen personellen Ressourcen hinzuweisen. Wurde vor Einführung der BuT-Leistungen von maximal 1.400 Schulsozialarbeiter/innen in Nordrhein-Westfalen ausgegangen, sind zunächst über Bundesmittel, dann über das Landesprogramm mehr als 1.700 Fachkräfte finanziert worden. Was der Verlust dieser Mittel allein an Arbeitskapazitäten bedeuten würde, ist vorherzusehen. Was es inhaltlich bedeuten würde, kann durch die in der Evaluation zusammengetragenen Wirkungsbeispiele veranschaulicht werden.

Bezüglich der Information über die BuT-Leistungen kann basierend auf den Befunden in den unterschiedlichen Erhebungen konstatiert werden, dass die BuT-Schulsozialarbeit besonders gut die armutsgefährdeten Kinder und Jugendlichen bzw. deren Eltern erreicht und dafür sorgt, dass sie über die möglichen Förderungen informiert sind. Die BuT-Fachkräfte verfügen dabei über eigene Zugangs-

wege, die von anderen Akteurinnen und Akteuren nicht ersetzt werden könnten. Erstens haben sie eine intermediäre Funktion, d.h. sie gehören nicht zum BuT-Leistungssystem und auch nicht zum unterrichtenden und die Schüler/innen bewertenden Schulsystem. Damit sind sie für die Eltern tendenziell eher Ansprechpersonen auf Augenhöhe und können so ein anderes Vertrauensverhältnis aufbauen. Zweitens agieren sie an Schnittstellen, über die sie von Bedarfen der Schüler/innen und auch von Fällen, in denen die Fördermöglichkeiten nicht bekannt sind. Die wichtigste Informationsquelle zur Bedarfsfeststellung sind zwar die Lehrkräfte, aber ein bedeutender Anteil der Bedarfserkennung erfolgt eben auch über die anderen, beschriebenen Wege. Trotz des Einsatzes der BuT-Fachkräfte gibt es noch einen nennenswerten Anteil von nicht-informierten Eltern. Wenn es die BuT-Schulsozialarbeiter/innen nicht gäbe, kann mit Sicherheit gesagt werden, dass deutlich mehr Bedarfe unentdeckt blieben und weniger Familien über die BuT-Leistungen informiert werden würden.

Gleiches gilt in noch stärkerem Ausmaß für die Inanspruchnahme von BuT-Leistungen. Lehr- und Fachkräfte sind sich einig, dass die Information nicht das größte Problem bei der Nutzung der BuT-Leistungen ist, sondern die – zumindest an Standorten ohne konkludente Antragsverfahren – die komplexen Antragsverfahren, die manche Eltern nicht nur beim ersten Mal überfordern. Eine Unterstützung dieser Eltern setzt zum einen zeitliche Ressourcen, zum anderen aber auch Kontaktanlässe voraus, bei denen von Schwierigkeiten bei der Antragstellung erfahren werden kann. Dies ist weder von den Klassenlehrer/innen noch den Schulsekretariaten leistbar. Auch hier ist es die andere Funktion der BuT-Schulsozialarbeiter/innen, die wertvoll ist. Die BuT-Fachkräfte führten in den Gruppendiskussionen vielfältige Beispiele an, wie sie wirken können und wie ohne sie eine Nutzung von BuT-Leistungen nicht zustande kommen würde. Hierbei handelt es sich entweder um Fälle, in denen erst nach vielen Gesprächen der Bedarf aufgedeckt werden konnte oder in denen Familien, die zu sehr mit eigenen Problemen beschäftigt sind, um sich um Antragsstellungen zu kümmern. Erhalten Fachkräfte entweder über Lehrer/innen oder durch ihre Mitwirkung bei der Organisation des Mittagessens oder der Ganztagesangebote einen guten Überblick über Leistungsberechtigte, können sie darüber hinaus Eltern oder Schüler/innen gezielt ansprechen. BuT-Schulsozialarbeiter/innen, die nur für eine Schule zuständig sind oder zumindest über ausreichende zeitliche Ressourcen verfügen, nennen auch Hausbesuche als eine gute Möglichkeit, über viele Themen zu reden, unter anderem über den Bedarf zur Unterstützung bei der Antragstellung.

In der Gesamtbewertung betonen Lehrkräfte und Fachkräfte, dass ohne die BuT-bezogene Schulsozialarbeit die Inanspruchnahme von BuT-Leistungen geringer ausfallen würde. Ohne das Landesprogramm „Soziale Arbeit an Schulen“ würden weniger BuT-Leistungen in Anspruch genommen.

Verbesserung des Leistungsangebotes

Neben der Wirkung auf die individuelle Nutzung der BuT-Leistungen beeinflussen die BuT-Schulsozialarbeiter/innen aber auch das Leistungsangebot. Auch diese Wirkungen sind ohne die BuT-Schulsozialarbeiter/innen oder vergleichbare personelle Ressourcen nicht oder nicht in diesem Ausmaß vorstellbar. Ein oft angeführtes Beispiel sind Klassenfahrten, die an einigen Schulen nur aufgrund der Unterstützung der BuT-Fachkräfte durchgeführt werden konnten. Ein wichtiger Wirkungsbereich bei der Nutzung liegt auch bei Lernförderangeboten. An fast allen Standorten sind die BuT-Fachkräfte in unterschiedlicher Intensität in die Organisation derselben eingebunden. An Standorten, an denen die Tätigkeit der BuT-Fachkräfte sehr stark auf BuT-bezogene Tätigkeiten abhebt, wirken die BuT-Schulsozialarbeiter/innen durch die Installierung und enge Begleitung von Lernförderangeboten besonders stark ein. Eine wichtige Aufgabe besteht hier in der Planung und

Organisation von Angeboten, die die außerschulische Lernförderung für viele Schüler/innen in die Nachmittagsbetreuung integriert. Die BuT-Fachkräfte akquirieren dazu externe Anbieter und die Schüler/innen erhalten gemeinsam in den Räumen ihrer Schule die Lernförderung.

Die Evaluation zeigte, dass auch Angebote soziokultureller Teilhabe von den BuT-Schulsozialarbeiter/innen neu etabliert werden konnten. Wenn die lokale Bewilligungspraxis dies zuließ, konnten die Fachkräfte an mehreren Angebote der soziokulturellen Teilhabe auch im schulnahen Kontext erfolgreich installieren. Einige BuT-Fachkräfte berichteten, dass sie maßgeblich dazu beigetragen haben, über BuT-Leistungen förderfähige Angebote der soziokulturellen Teilhabe an schulische Strukturen anzubinden. Durch solche schulnahen Angebote können leistungsberechtigte Kinder Angebote und Anbieter/innen kennenlernen, zu denen sie sonst keinen Zugang hätten. Um solche Angebote anzuregen, suchen die BuT-Fachkräfte nach Anbieter/inne/n und nutzen dafür vorhandene Kontakte in ihren in einigen Fällen explizit auf die Gemeinwesen bezogenen Netzwerken bzw. knüpften neue Kontakte.

Veränderungen des Leistungssystems

Last but not least gehen Veränderungen des Leistungssystems selbst auf das Wirken der BuT-Schulsozialarbeiter/innen zurück. Durch die Interaktion zwischen Leistungsberechtigten, Schule und Leistungssystem haben sich die BuT-Schulsozialarbeiter/innen ein Systemwissen erarbeitet, das ohne die Art der Arbeit der BuT-Fachkräfte nicht in diesem Ausmaß vorhanden wäre; wo sie dies systematisch an das Leistungssystem zurückspielen und dort auf Interesse stoßen, kann dies zu Veränderungen im Sinne der Eltern und Kinder führen. So wird von veränderten Formularen und Abläufen im Leistungsprozess berichtet, die auf Rückmeldungen bei regelmäßigen Treffen der BuT-Koordinierungsstelle bzw. der beteiligten BuT-Fachkräfte mit der zuständigen Leistungsstelle basieren. Diese Austauschformate führen auch an anderen Standorten zu Veränderungen. Dabei können sich diese Austauschformate von einer anfänglich reinen Informationsweitergabe an die BuT-Schulsozialarbeiter/innen durch die Leistungsstellen zu „Augenöffner-Gesprächen“ (so die Mitarbeiterin einer Leistungsstelle) entwickeln, bei denen die BuT-Fachkräfte auf Probleme im System hinweisen und den Leistungsstellen konstruktive Lösungsvorschläge zur Verbesserung unterbreiten. Auch die Vereinfachung von Verfahren im Sinne einer konkludenten Antragsstellung an einem anderen Standort ging auch auf Rückmeldungen der BuT-Schulsozialarbeiter/innen zurück.

Welche Rahmenbedingungen sind für eine wirkungsvolle Praxis der „Sozialen Arbeit an Schulen“ förderlich bzw. hemmend?

Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen des BuT-Leistungssystems, der verschiedenen bildungs- und sozialpolitischen Konzepte in den Kommunen, der unterschiedlichen Traditionen im Einsatz von Schulsozialarbeit, aber auch aufgrund struktureller Unterschiede, wie z.B. zwischen kreisfreien Städten und Kreisen oder zwischen Standorten mit hohen und niedrigen SGB II-Quoten lässt sich nicht ein Modell darstellen, wie der Einsatz der BuT-Schulsozialarbeiter/innen am besten organisieren lässt. Aber es lassen sich zum einen Faktoren heraus arbeiten, die die Wirkung der BuT-Schulsozialarbeit in die eine oder andere Richtung beeinflussen. Dazu kommen auch einige wenige Rahmenbedingungen, die grundsätzlich wichtig erscheinen, um bestmögliche Wirkungen der BuT-Schulsozialarbeit zu ermöglichen. Diese sollen zunächst aufgeführt werden.

Ein einheitliches Konzept für den Einsatz der BuT-Schulsozialarbeit

Die Evaluation zeigte, dass es sich als sehr hilfreich erwiesen hat, wenn auf Ebene der Kreise bzw. kreisfreien Städte ein **einheitliches Konzept** vorhanden ist, wie die BuT-Schulsozialarbeiter/innen eingesetzt werden sollen. Dieses führt dazu, dass eine bessere **fachliche Steuerung** der Fachkräfte erfolgen kann und die Art des Einsatzes nicht den individuellen Vorlieben, den Vorstellungen der Schule oder einer Gemeinde überlassen bleiben. Wenn ein gemeinsames Konzept verfolgt wird, kann und sollte die fachliche Steuerung bei einer zentralen koordinierenden Person liegen. Wenn alle Fachkräfte im Kreis bzw. der kreisfreien Stadt nach einem gemeinsamen Konzept arbeiten, fördert dies zudem die Möglichkeiten des Austausches untereinander und der gegenseitigen Anregung von Verbesserungen in der eigenen Arbeit. Ein einheitliches Konzept bedeutet nicht, dass alle Fachkräfte dasselbe machen müssen. Entscheidet sich ein Standort zum Beispiel für den Einsatz der BuT-Schulsozialarbeiter/innen sowohl an Grund- wie an weiterführenden Schulen, werden sich die Tätigkeiten zwangsläufig unterscheiden müssen, ebenso wenn es um den Einsatz an Schulformen mit vielen leistungsberechtigten Schüler/innen und solchen mit nur wenigen geht. Es ist jedoch mit den beschriebenen Vorteilen verbunden, wenn die Grundausrichtung, welche Funktion die BuT-Fachkräfte übernehmen sollen, einheitlich oder zumindest überwiegend einheitlich geregelt ist. Hierzu gehört sowohl die Frage einer Flächenversorgung oder eines konzentrierten Einsatzes, des Einsatzes an einer oder mehreren Schulen und des Einsatzes nach Tätigkeitsschwerpunkten. Die Ergebnisse der Evaluation machen deutlich, dass ein solches einheitliches Konzept für kreisfreie Städte leichter zu organisieren ist als für Kreise, in denen die Schulträgerschaft nicht in einer Hand liegt. Trotzdem wäre es aber wünschenswert, wenn dies auch in den Kreisen gelingen könnte. Wenn dies nicht möglich ist, sollten die kreisangehörigen Städte und Gemeinden aber in jedem Fall dazu verpflichtet werden, dass die Förderung der Leistungen für Bildung und Teilhabe das zentrale Ziel ist.

Gute Kooperationsbeziehungen zwischen BuT-Leistungssystem und BuT-Schulsozialarbeit

Unabhängig vom inhaltlichen Fokus der Tätigkeit der jeweiligen Fachkräfte ist es für alle unerlässlich, **einen geregelten Kommunikationskanal** zu den Akteurinnen und Akteuren des Leistungssystems zu haben, um wirkungsvoll eine intermediäre Funktion erfüllen zu können. Dies kann entweder über **regelmäßige Austauschformate** zwischen beiden Akteursgruppen, mindestens jedoch zwischen einer zentralen Koordination der BuT-Schulsozialarbeit und einer zentralen Ansprechperson aus dem BuT-Leistungssystem, oder über **direkte Ansprachemöglichkeiten** bei den Sachbearbeiter/innen funktionieren. Letzeres hat sich insbesondere an kleineren Standorten oder in Kreisen mit dezentraler Organisation des Leistungssystems als praktikabel erwiesen. Aber auch wenn es die Möglichkeit der direkten Ansprache der Sachbearbeiter/innen gibt, sollte nach Möglichkeit nicht auf zentrale Austauschformate verzichtet werden. Durch die Kooperation werden zwei Dinge möglich. Einmal haben die BuT-Fachkräfte die Möglichkeit, bei Problemen im Antrags- bzw. Bewilligungsprozess schnell einzugreifen und damit Frustration auf Seiten von Leistungssystem und Leistungsberechtigten zu vermeiden und so einem Verzicht auf die Inanspruchnahme entgegen zu wirken. Zum anderen können Anregungen zur Verbesserung des Leistungsprozesses besser kommuniziert werden und die oben beschriebenen Wirkungen auf den Leistungsprozess ermöglicht werden.

Akzeptanz der But-Schulsozialarbeiter/innen

Das Kapital der BuT-Fachkräfte besteht darin, dass sie sowohl von den **Leistungsberechtigten, dem Leistungssystem und den schulischen Akteur/inn/en akzeptiert** werden. Ist dies nicht der Fall, ist ihre Wirkungsmöglichkeit erheblich eingeschränkt. Manche BuT-Fachkräfte haben von anfänglichen Schwierigkeiten hinsichtlich der Akzeptanz in Schulen gesprochen. Hier ging es um Konkurrenz-

empfinden und um ein Professionsverständnis von Lehrkräften, die sich selbst für die Bearbeitung von sozialen Problemen als hauptverantwortlich sehen und nicht akzeptieren, dass Sozialarbeit in Schule personell verankert werden muss. Wenn die Beziehung zwischen Schule und BuT-Schulsozialarbeit nicht funktioniert, wird letztere kaum Möglichkeiten haben, Schüler/innen und Eltern wirkungsvoll zu unterstützen. Insbesondere der „Politik" der Schulleitungen sprechen die BuT-Fachkräfte dabei eine wichtige Rolle zu. Gleiches gilt, wenn die BuT-Schulsozialarbeiter/innen von den Leistungsberechtigten und ihren Eltern nicht akzeptiert werden, sei es, weil das persönliche Auftreten nicht auf Gegenliebe stößt, die fachliche Kompetenz angezweifelt wird oder die Erreichbarkeit nicht gegeben ist. Etwas weniger stark wirkt es sich hingegen aus, wenn die Akzeptanz einzelner BuT-Fachkräfte durch das BuT-Leistungssystem nicht gegeben ist. Hier würde der eben beschriebene wichtige Kommunikationskanal nicht gut funktionieren, andere Unterstützungsmöglichkeiten würden aber weiterhin bestehen.

Vernetzung der BuT-Schulsozialarbeit

Als letzter genereller Faktor, der die Wirkungsmöglichkeiten der BuT-Schulsozialarbeit beeinflusst, kann die **Vernetzung** der Fachkräfte im **Gemeinwesen**, ins **Jugendhilfesystem** und mit den **Anbieter/inne/n** von BuT-relevanten Angeboten angeführt werden. Die Vernetzung mit dem Jugendhilfesystem ist hilfreich um in bestimmten Fällen einen guten Zugang in ein umfassenderes Unterstützungsspektrum für Schüler/innen und Eltern anbieten zu können. Hierdurch erhöht sich die Akzeptanz der BuT-Schulsozialarbeit und damit auch die Möglichkeit, ebenso eine Nutzung der BuT-Leistungen zu unterstützen. Gleichzeitig können durch eine Vernetzung im Stadtteil auch andere Zugangswege zu den Familien eröffnet werden. Die Vernetzung mit den Anbieter/inne/n ist zudem für Veränderungen im Leistungsangebot wichtig. Je besser der Kontakt zu Vereinen und potentiellen Lernförderanbietern ist, desto besser können die BuT-Fachkräfte schulnahe Angebote etablieren bzw. deren Etablierung unterstützen, aber auch individuell passgenaue Angebote vermitteln.

Zuständigkeit für eine oder mehrere Schulen

Die **Zuständigkeit** der Fachkräfte **für eine oder mehrere Schulen** hat erheblichen Einfluss auf die Tätigkeiten der BuT-Schulsozialarbeit, nicht aber per se auf die Wirksamkeit hinsichtlich der Nutzung von BuT-Leistungen. Sie ist damit die erste der oben erwähnten Rahmenbedingungen, die die Art der Wirkung verändern, nicht aber grundsätzlich die Wirkung verbessern oder erschweren. Wenn BuT-Fachkräfte nur für eine Schule zuständig sind, haben sie direktere und häufigere Kontaktgelegenheiten mit Schüler/innen und Eltern. Dies beeinflusst ihre Möglichkeiten, Eltern zu informieren und bei der Antragstellung zu unterstützen. Außerdem verändert es ihr Aufgabenspektrum. Deutlich mehr BuT-Fachkräfte, die nur für eine Schule zuständig sind, haben einen Fokus auf Tätigkeiten allgemeiner Sozialarbeit. BuT-Fachkräfte die für mehrere Schulen tätig sind, legen häufiger den Fokus auf BuT-bezogene Aktivitäten. Somit haben die BuT-Fachkräfte, die an einer Schule tätig sind, bessere Möglichkeiten, in Kontakt zu besonders schwer erreichbaren Familien zu kommen. BuT-Fachkräfte, die für mehrere Schulen zuständig sind, haben hingegen vermutlich die Möglichkeit, für mehr Familien tätig zu werden, da sie mehr Schulen bedienen. Da in der vorliegenden Studie die Wirkung der Schulsozialarbeiter/innen nicht im Verhältnis zu den verfügbaren personellen Ressourcen geprüft wurde und so letztlich ein Vergleich zwischen Schulen mit sehr unterschiedlicher Ausstattung an BuT-Fachkräften erfolgte, lassen sich letztlich keine Aussagen darüber machen, welches Modell erfolgreicher in der Ansprache ist.

Grundsätzlich muss betont werden, dass bei einer Entscheidung für einen Einsatz der BuT-Fachkräfte an mehreren Schulen für ausreichende Stundenkontingente gesorgt werden sollte. Die Evaluation ergibt deutlich, dass die Wirkung deutlich schlechter eingeschätzt wird, wenn die BuT-Schulsozialarbeiter/innen nur für wenige Stunden in der Woche an einer Schule sind. Ihre Tätigkeiten sind dann weder für Eltern, noch für Lehrkräfte gut greifbar.

Grundschulen vs. weiterführende Schulen

Die Entscheidung, die BuT-Schulsozialarbeiter/innen an **Grundschulen** oder an **weiterführenden Schulen** einzusetzen, verändert ebenfalls das Aufgabenspektrum. An Grundschulen scheint ein deutlich einfacherer Zugang zu den Eltern gegeben zu sein als an weiterführenden Schulen. Dies führt dazu, dass Informationen über die BuT-Leistungen einfacher an Eltern weiter gegeben werden können, was sich in der Evaluation auch in deren höherem Kenntnisstand niederschlägt. Auch eine Unterstützung bei der Antragstellung ist leichter möglich, weil die Eltern häufiger persönlich in der Schule präsent sind und so Verabredungen bei kurzen Kontakten möglich sind. Dies führt aber nicht zwangsläufig zu einer erhöhten Wirkung hinsichtlich der tatsächlichen Nutzung von BuT-Leistungen.

Fokus auf BuT-bezogene Tätigkeiten oder auf Aufgaben allgemeiner Schulsozialarbeit

Unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen führen zu unterschiedlichen Tätigkeitsprofilen. BuT-Fachkräfte mit einem **Schwerpunkt auf allgemeiner Schulsozialarbeit** kümmern sich deutlich häufiger um Konfliktlösungen in der Schule und um die Lösung sozialer Probleme, während die BuT-Fachkräfte mit einem Fokus auf **BuT-bezogenen Tätigkeiten** deutlich stärker mit der Bearbeitung schulischer Problemlagen und der Weiterleitung in das Sozial- und Hilfesystem beschäftigt sind.

Ein Zugang zu den Leistungsberechtigten und die Erzielung von Wirkungen hinsichtlich der Nutzung von BuT-Leistungen, aber auch von allgemeinen Teilhabewirkungen kann aber auf beide Arten erreicht werden. Über die allgemeine Schulsozialarbeit werden mehr Kontaktanlässe geschaffen, in denen die BuT-Leistung zunächst nicht im Mittelpunkt steht, aber im Verlauf des Kontaktes möglicherweise auch zum Thema gemacht werden kann. Bei Kontaktanlässen, in denen es direkt um BuT-bezogene Fragen geht, werden diese an erster Stelle angesprochen. Aber gleichzeitig eröffnen diese Kontakte auch die Möglichkeit, von BuT-unabhängigen anderen Unterstützungsbedarfen zu erfahren und dann Hilfe anzubieten oder zu organisieren. Sicher ist aber auch, dass der Fokus auf allgemeine Schulsozialarbeit besser geeignet ist, Zugang zu schwer erreichbaren Familien zu erhalten und vor allem auch zu Familien, die trotz aus sich nicht in der Lage sind, die Leistungen zu beantragen.

Konkludente Antragsverfahren

Als letzte Rahmenbedingung ist ein Verfahrensaspekt bei der Antragstellung zu nennen. Konkludente Antragsverfahren erleichtern die Arbeit der BuT-Schulsozialarbeit, weil diese ihre Ressourcen nicht so sehr für die grundlegende Information über die Leistungen und die Unterstützung im Antragsprozess einsetzen muss, sondern sich verstärkt um die Information, wie die Verfahren funktionieren, vor allem aber um den Zugang zu Leistungsangeboten kümmern kann. Dies bedeutet aber auch eher eine Veränderung der Wirkungsdimensionen und weniger eine grundsätzliche verbesserte Wirkungsmöglichkeit.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Programm „Soziale Arbeit an Schulen“ deutliche Wirkungen hinsichtlich der Nutzung von Leistungen zur Förderung von Bildung und Teilhabe erzielt. Viele dieser Wirkungen wären ohne das Programm nicht möglich. Jede Fachkraft wirkt dabei in einem eigenen System und kann nicht alle denkbaren Wirkungsdimensionen in vollem Umfang bedienen. Es gibt eine Reihe von Einflussfaktoren, die die Art der Arbeit und damit das Ausmaß der jeweiligen Wirkungen in den Dimensionen Kenntnisstand, Nutzung, Veränderungen des Leistungsangebotes und des Leistungssystems verändern. Es ist gut, dass das Programm den Kommunen viele Freiheiten bei der konkreten konzeptionellen Gestaltung des Einsatzes der BuT-Schulsozialarbeiter/innen lässt. Es wäre jedoch wichtig, dass in den Kreisen und kreisfreien Städten ein möglichst einheitliches Konzept des Einsatzes von BuT-Schulsozialarbeit verfolgt werden würde.

Glossar (Abkürzungen und Begriffe)

AsylbLG	Asylbewerberleistungsgesetz
Alg I	Arbeitslosengeld I
Alg II	Arbeitslosengeld II
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BKKG	Bundeskindergeldgesetz
BuT	Bildung und Teilhabe
bzw.	Beziehungsweise
d.h.	das heißt
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg
IAQ	Institut für Arbeit und Qualifikation, Universität Duisburg-Essen
KiZ	Kinderzuschlag
MAIS	Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen
Median	Wert, der genau in der Hälfte aller Werte liegt
MFKJKS	Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen
Mittelwert	Hier das arithmetische Mittel, d.h. die Summe aller Wert geteilt durch die Anzahl der Werte
MSW	Ministerium für Wissenschaft und Schule des Landes Nordrhein-Westfalen
MW	Mittelwert
N	Anzahl (der Fälle oder der Antworten)
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
o.ä.	oder ähnlich
PASS	Panel Arbeitsmarkt und Soziale Sicherung
SGB II	Sozialgesetzbuch Zweites Buch - Grundsicherung für Arbeitssuchende
SGB XII	Sozialgesetzbuch Zwölftes Buch - Sozialhilfe
SOFI	Soziologisches Forschungsinstitut, Göttingen
Standardabweichung	Maß zur Kennzeichnung der Dispersion einer Verteilung
SD	Standardabweichung

Literatur

Apel, H. / Engels, D. (2012). Bildung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen im unteren Einkommensbereich. Untersuchung der Implementationsphase des „Bildungs- und Teilhabepakets“ im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Abschlussbericht, Köln/Berlin. Verfügbar unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/a-410-forschungsprojekt.pdf?__blob=publicationFile (eingesehen am 27.9.2017)

Apel, H. / Engels, D. (2013): Umfrage zur Inanspruchnahme der Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Endbericht. Köln. Verfügbar unter: http://doku.iab.de/externe/2013/k130502r01.pdf (eingesehen am 27.9.2017)Bildungsbericht 2016 = Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). Bildung in Deutschland 2016. Bielefeld. Verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016 (eingesehen am 27.9.2017)

Armutsbericht 2013 = Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). Lebenslagen in Deutschland. Der vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn. (Verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/a334-4-armuts-reichtumsbericht-2013.pdf?__blob=publicationFile (eingesehen am 27.9.2017)

Armutsbericht 2017 = Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017). Lebenslagen in Deutschland. Der fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. () Verfügbar unter: http://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/5-arb-langfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (eingesehen am 27.9.2017)

Bartelheimer, P. / Kaps, P. / Kotlenga, S. / Marquardsen, K. / Pagels, N. / Tobsch, V. (Mitarb.) / Achatz, J. / Becher, I. / Wenzig, C. /Barg, A. (Mitarb.) / Klawitter, M. (Mitarb.) / Heinen , J. / Brinkwerth, S. / Gonsior, , A. / Wulf, H. / Baumgärtner, L. (2014): Evaluation der bundesweiten Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe - erster Zwischenbericht. Göttingen; Nürnberg; Bonn. Verfügbar unter: http://www.sozialpolitik-aktuell.de/tl_files/sozialpolitik-aktuell/_Politikfelder/Sozialstaat/Dokumente/zwischenbericht_bildungs_und_teilhabepaket.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

Bartelheimer, P. / Henke, J. / Kaps, P. / Kotlenga, S. / Marquardsen, K. / Nägele, B. / Pagels, N. / Steckbauer, J. / Thürling, M. / Wagner, A. / Achatz, J. / Wenzig, C. (2015): Evaluation der bundesweiten Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe - zweiter Zwischenbericht. Göttingen; Nürnberg; Bonn. Verfügbar unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Thema-Arbeitsmarkt/but-zweiter-zwischenbericht.pdf?__blob=publicationFile (eingesehen am 27.9.2017)

Bartelheimer, P. / Kaps, P. / Kotlenga, S. / Marquardsen, K. / Nägele, B. / Wagner, A. / Achatz, J. / Wenzig, C. (2016): Evaluation der bundesweiten Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe. Schlussbericht. Göttingen; Nürnberg.

BMFSFJ 2017 = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). Familienleistungen: Kinderzuschlag und Leistungen für Bildung und Teilhabe. Verfügbar unter:

https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/familienleistungen/kinderzuschlag/kinderzuschlag-und-leistungen-fuer-bildung-und-teilhabe/73906?view=DEFAULT (eingesehen am 27.9.2017)

Bundesagentur für Arbeit (o.J.): Statistik nach Themen. Reihe: Grundsicherung für Arbeitssuchende (SGB II) Titel: Bildung und Teilhabe, Region: Bund, Länder, Kreise, Berichtsmonat: Dezember 2015 und Dezember 2016. Verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Themen/Grundsicherung-fuer-Arbeitsuchende-SGBII/Grundsicherung-fuer-Arbeitsuchende-SGBII-Nav.html (eingesehen am 27.9.2017)

Bundeszentrale für politische Bildung (2012). Zahlen und Fakten. Alleinerziehende. Verfügbar unter: http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61581/alleinerziehende (eingesehen am 27.9.2017)

Deutscher Bundestag, Wissenschaftliche Dienste (2017a). Schulsozialarbeit - Ausgaben und Stellenaufbau der Bundesländer für Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes sowie aktuelle Entwicklung – Erster Teil: Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Sachsen. Ausarbeitung WD 8 – 3000 -080/16. Verfügbar unter: https://www.bundestag.de/blob/496060/730c2efa3477c18b627535dc3b60a765/wd-8-080-16-pdf-data.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

Deutscher Bundestag, Wissenschaftliche Dienste (2017b). Schulsozialarbeit - Ausgaben und Stellenaufbau der Bundesländer für Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes sowie aktuelle Entwicklung – Zweiter Teil: Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen. Ausarbeitung WD 8 - 3000 - 012/17. Verfügbar unter: https://www.bundestag.de/blob/507408/cba3b079f298a0d2400174965bf707ec/wd-8-012-17-pdf-data.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

Deutscher Verein 2014 = Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2014). Diskussionspapier des Deutschen Vereins zur Entwicklung und Verortung der Schulsozialarbeit. Berlin. Verfügbar unter: https://www.deutscher-verein.de/de/empfehlungen-stellungnahmen-2014-diskussionspapier-des-deutschen-vereins-zur-entwicklung-und-verortung-der-schulsozialarbeit-1226,552,1000.html (eingesehen am 27.9.2017)

Enes, R. / Mögling, T. / Schilling, M. / Thuilot, M. / Webs, T. (2014). Kommunale Bedarfserhebungen. Der regionalspezifische Betreuungsbedarf U3 und seine Bedingungsfaktoren, Dortmund. Verfügbar unter: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Kindertagesbetreuung/Kommunale_Bedarfserhebung/Bericht_Kommunale_Bedarfserhebung_2014.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

Große-Venhaus, G. (2012). Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte. Statistik kompakt 3/2012. Verfügbar unter: https://www.it.nrw.de/statistik/querschnittsveroeffentlichungen/Statistik_kompakt/Archiv_2012/ausgabe3_2012/index.html (eingesehen am 27.9.2017)

Hansestadt Hamburg (2017). Fachanweisung zu §§ 34 , 34a und 34b SGB XII, §§ 2 und 3 AsylbLG, § 6b BKGG und § 28 Abs. 2 S. 1 Nr. 1 SGB II und § 28 Abs. 2 S. 1 Nr. 1 i.V. m. § 28 Abs. 2 S. 2 SGB II (Schul-

und Kitaausflüge) und § 28 Abs. 7 SBG II (soziokulturelle Teilhabe) Leistungen für Bildung und Teilhabe. Vom 1.6.2017. Verfügbar unter http://www.hamburg.de/contentblob/8947760/be64eef71db8e24fdff213d15300c5fb/data/fa-sgbxii-34-but-00.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

IAQ 2016 = Institut Arbeit und Qualifikation der Universität Duisburg-Essen (2016). Empfängerquoten von Leistungen des SGB II in NRW. Verfügbar unter: http://www.sozialpolitik-aktuell.de/sozialstaat-datensammlung.html (eingesehen am 27.9.2017)

Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2016). Familien mit ledigen Kindern in NRW. Ergebnisse des Mikrozensus. Verfügbar unter: https://www.it.nrw.de/statistik/a/daten/eckdaten/r514familie.html (eingesehen am 27.9.2017)

Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2017). Landesdatenbank NRW. Verfügbar unter: https://www.landesdatenbank.nrw.de/ldbnrw/online (eingesehen am 27.9.2017)

Klemm, K. (2014). Ganztagsschulen in Deutschland. Die Ausbaudynamik ist erlahmt. Gütersloh. Verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Ganztagsschulen_in_Deutschland_Ausbaudynamik_erlahmt_2014.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

Kufeld, A. / Clausen, K. /Krämer, C. / Kersting, M. (2013). Mittagsverpflegung in Ganztagsschulen aus Sicht der Schulleitungen: Landesweite Erhebung in NRW. Verfügbar unter: http://www.ganztagsschulverband.de/downloads/zeitschriften/2013/mittagsverpflegung_gtsin_nrw.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

MAIS 2013 = Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Arbeitshilfe: Bildungs- und Teilhabepaket. 5. Auflage (Stand: 1. August 2013). Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/FamilieBildung/Bildungs--und-Teilhabepaket/Arbeitshilfe-BuT_01_08_2013_5_Auflage.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

MAIS 2017a = Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2017a). Sozialberichte NRW online. Indikator 10.1 Bevölkerung nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss. Verfügbar unter: http://www.sozialberichte.nrw.de/sozialindikatoren_nrw/indikatoren/10_bildung/indikator10_1/index.php (eingesehen am 27.9.2017)

MAIS 2017b = Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2017b). Sozialberichte NRW online. Indikator 10.2 Bevölkerung nach höchstem beruflichen Bildungsabschluss. Verfügbar unter: http://www.sozialberichte.nrw.de/sozialindikatoren_nrw/indikatoren/10_bildung/indikator10_2/index.php (eingesehen am 27.9.2017)

MAIS o.J. = Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J.). Hinweise zur Förderung der sozialen Arbeit an Schulen. Verfügbar unter: https://www.schulsozialarbeit-nrw.de/download/rechtlichegrundlagen/BUT-Folgefinazierung-Foerdersteckbrief-2.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

MSW 1997 = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (1997). Richtlinien für Schulfahrten. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 19.3.1997. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/WRL.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

MSW 2008 = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen. Runderlass v. 23.01.2008 (ABl. NRW. S. 97, 142). Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Praevention/Schulsozialarbeit/Kontext/Erlass_Schulsozialarbeit_Sozialpaedagogen.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

MSW 2017 = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2017). Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2016/17. Statistische Übersicht Nr. 395 – 1. Auflage. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2016.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

OECD 2007. OECD-Prüfbericht zur Politik für ländliche Räume: Deutschland. Paris. Verfügbar unter: http://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/Landwirtschaft/LaendlicheRaeume/OECD-Pruefbericht.pdf?__blob=publicationFile (eingesehen am 27.9.2017)

Oelerich, G. (2013). Evaluation Schulsozialarbeit im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets (BuT) in Wuppertal. Wuppertal. Verfügbar unter: https://www.sozpaed.uni-wuppertal.de/fileadmin/sozpaed/Abschlussbericht_Evaluation_Schulsozialarbeit_BuT_Wuppertal-Oelerich-9.2013.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

Olk, T. (2016). Schulsozialarbeit am Scheideweg – Wo steht Schulsozialarbeit im Bildungssystem der Zukunft? In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.). Schulsozialarbeit systematisch ausbauen – Neue Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben. Dokumentation einer Fachtagung, München, 2. erweiterte Auflage, S. 17-41. Verfügbar unter: http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Fachtagung_SSA_Munchen_2014_Dokumentationsband.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

Peters, S. (2015). Eltern als Stakeholder von Schule. Erkenntnisse über die Sichtweise von Eltern durch die Hamburger Schulinspektion. In: Pietsch, M. / Scholand, B. / Schulte, Klaudia (Hrsg.). Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 – 2013. Grundlagen, Befunde und Perspektiven. Münster u.a., S. 341-365. Verfügbar unter:http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11548/pdf/Peters_2015_Eltern_als_Stakeholder.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

Scholl, A. (2015). Die Befragung, München.(3. überarbeitete Auflage)

Shih, T. H. / Fan X. (2007): Response Rates and Mode Preferences in Web-Mail Mixed-Mode Surveys: A Meta-Analysis. In: International Journal of Internet Science 2 (1), S.59–82. Verfügbar unter: http://www.ijis.net/ijis2_1/ijis2_1_shih.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

Simon, A. /Zajontz, Y. /Reit, V. (2013). Lehrevaluation online oder papierbasiert? Ein empirischer Vergleich zwischen traditionellem Fragebogen und inhaltsgleicher Online-Erhebung, in: Beiträge zur Hochschulforschung 3, 35. Jahrgang, S. 8-26. Verfügbar unter:

http://www.bzh.bayern.de/63/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=1633&cHash=a993eaa1cf55a656d6a60e379c6655a7 (eingesehen am 27.9.2017)

Stadt Nürnberg (Hrsg.) (2016). Das Bildungs- und Teilhabepaket in Nürnberg – Eine Akzeptanzstudie. Verfügbar unter:https://www.nuernberg.de/imperia/md/sozialamt/dokumente/teilhabe/akzeptanzstudiebut.pdf (eingesehen am 27.9.2016)

Statistisches Bundesamt (2016). 8,0 Millionen Empfängerinnen und Empfänger von sozialer Mindestsicherung am Jahresende 2015. Pressemitteilung Nr. 419 vom 28.11.2016. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialberichterstattung/Sozialberichterstattung.html;jsessionid=754290BCA4875AB917DB47B554B90D99.cae3#Tabellen (eingesehen am 27.9.2017)

Statistisches Bundesamt (2017a). Armutsgefährdungsquoten in den Ländern weiter unterschiedlich. Pressemitteilung vom 29. August 2017 – 298/17 Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/08/PD17_298_122pdf.pdf?__blob=publicationFile (eingesehen am 27.9.2017)

Statistisches Bundesamt (2017b). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2016. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220167004.pdf?__blob=publicationFile (eingesehen am 27.9.2017)

Teilhabebericht NRW 2016 = Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). Teilhabe- und Integrationsbericht Nordrhein-Westfalen. 1. Bericht nach §15 des Teilhabe- und Integrationsgesetzes. Verfügbar unter: https://www.mais.nrw/sites/default/files/asset/document/aktuellste_version_teilhabe-_und_integrationsbericht_09_2016.pdf (eingesehen am 27.9.2017)

7. Anhang

Tabellen zu Kapitel 4

Tabelle 7.1: Übernahme von BuT-bezogenen Aufgaben von Schulsekretariaten und Klassenlehrkräften (Angaben für ganz NRW)

		Schulsekretariat	Klassenlehrkräfte
Information von Eltern und Schüler/innen	Anzahl	605	808
	Prozent	45,32	60,52
Beratung zu Leistungen	Anzahl	242	313
	Prozent	18,13	23,45
Unterstützung bei Antragstellung	Anzahl	341	323
	Prozent	25,54	24,19
Kontakt zu den zuständigen Ämtern	Anzahl	326	129
	Prozent	24,42	9,66
Administrative Aufgaben	Anzahl	522	129
	Prozent	39,10	9,66
Unterstützung bei der Realisierung der Leistung (z.B. Förderunterricht)	Anzahl	67	507,00
	Prozent	5,02	37,98
Erstellung von Nachweisen für Antragstellung	Anzahl	442	449
	Prozent	33,11	33,63
Prüfung (Prüfung der Leistungsberechtigung, Prüfung von Zahlungseingängen usw.)	Anzahl	501	188
	Prozent	37,53	14,08
Gesamt Nennungen und Anzahl Antwortende	Angaben	3.046	2.846
	Anzahl	1.335	1.335

Quelle: Fachkräftebefragung

Tabelle 7.2: Alter der Bildungs- und Teilhabeberater/innen in Kategorien

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
bis 30 Jahre	279	20,9	21,1
bis 40 Jahre	472	35,4	35,7
bis 50 Jahre	312	23,4	23,6
bis 60 Jahre	224	16,8	17
bis 70 Jahre	34	2,5	2,6
Fehlend	14	1	
Gesamt	**1335**	**100**	

Quelle: Fachkräftebefragung

Tabelle 7.3: Beschäftigungsdauer in der aktuellen Tätigkeit

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
weniger als 1 Jahr	199	14,9	15,1
ab 2015	376	28,2	28,5
ab 2012	589	44,1	44,6
vor 2012	157	11,8	11,9
Fehlend	14	1	
Gesamt	**1.335**	**100**	

Quelle: Fachkräftebefragung

Tabelle 7.4: Anlässe für die Unterstützung von Schüler/innen durch BuT-Schulsozialarbeiter/innen (Anteil an Fällen mit BuT-Unterstützung) nach Anzahl der Schulen, für die SSA zuständig sind

	zuständig für eine Schule			zuständig für mehrere Schulen		
	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Mittelwert	N	Standard-abweichung
Unterstützungsbedarf bzgl. Bildungs- und Teilhabeleistungen	54,1	37	37,562	56,9	41	42,201
Schulische Probleme	32,6	37	29,779	28,9	41	35,109
Soziale Konflikte/Probleme	35,1	37	34,349	18,6	41	30,894
Familiäre Konflikte	19,5	37	22,447	8,8	41	18,010
Hilfebedarf/Sozialleistungen allgemein	25,9	37	33,475	19,2	41	31,922
Das weiß ich nicht	55,0	2	63,640	100,0	2	0,000

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.5: Anlässe für die Unterstützung von Schüler/innen durch BuT-Schulsozialarbeiter/innen (Anteil an Fällen mit BuT-Unterstützung) nach Grund- und weiterführenden Schulen

	Grundschule			weiterführende Schule		
	Mittelwert	N	Standard-abweichung	Mittelwert	N	Standard-abweichung
Unterstützungsbedarf bzgl. Bildungs- und Teilhabeleistungen	67,2	44	35,472	40,4	34	40,571
Schulische Probleme	31,2	44	29,292	29,9	34	36,754
Soziale Konflikte/Probleme	29,5	44	33,707	22,5	34	33,126
Familiäre Konflikte	11,2	44	14,725	17,4	34	26,550
Hilfebedarf/Sozialleistungen allgemein	30,1	44	34,479	12,4	34	27,420
Das weiß ich nicht	55,0	2	63,640	100,0	2	0,000

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.6: Anlässe für die Unterstützung von Schüler/innen durch BuT-Schulsozialarbeiter/innen (Anteil an Fällen mit BuT-Unterstützung) nach Aufgabenfokus der BuT-Schulsozialarbeit

	Fokus BuT-bezogene Tätigkeiten			Fokus auf etwa gleiche Anteile BuT und allgemeine Schulsozialarbeit			Fokus allgemeine Schulsozialarbeit		
	Mittel-wert	N	Standard-abweichung	Mittel-wert	N	Standard-abweichung	Mittel-wert	N	Standard-abweichung
Unterstützungsbedarf bzgl. Bildungs- und Teilhabeleistungen	47,1	14	49,214	72,4	34	31,463	40,3	30	37,323
Schulische Probleme	47,1	14	44,450	26,9	34	29,348	27,2	30	28,008
Soziale Konflikte/Probleme	5,0	14	11,602	29,0	34	36,091	33,5	30	33,788
Familiäre Konflikte	3,6	14	7,449	12,7	34	23,734	20,0	30	19,783
Hilfebedarf/Sozialleistungen allgemein	20,7	14	36,261	26,4	34	33,896	18,7	30	29,941
Das weiß ich nicht		1	.		1	.		2	

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabellen zu Kapitel 5.1

Tabelle 7.7: Kenntnisstand Bildungs- und Teilhabeleistungen der befragten Eltern nach Schulform

	Kenntnis über Bildungs- und Teilhabeleistungen			
		Ja	Nein	Gesamt
Grundschule	Anzahl	390	226	616
	Prozent	63,3	36,7	100,0
Gesamtschule	Anzahl	98	86	184
	Prozent	53,3	46,7	100,0
Gymnasium	Anzahl	73	82	155
	Prozent	47,1	52,9	100,0
Förderschule	Anzahl	8	13	21
	Prozent	38,1	61,9	100,0
Hauptschule	Anzahl	78	90	168
	Prozent	46,4	53,6	100,0
Realschule	Anzahl	161	179	340
	Prozent	47,4	52,6	100,0
Sekundarschule	Anzahl	89	59	148
	Prozent	60,1	39,9	100,0
Gesamt	**Anzahl**	**897**	**735**	**1.632**
	Prozent	**55,0**	**45,0**	**100,0**

Quelle: Elternbefragung

Tabelle 7.8: Kenntnisstand des Bildungs- und Teilhabepakets nach Sozialleistungsbezug im Haushalt

	Bezug von Sozialleistungen: BuT-Leistungsanspruch vorhanden		Kein Bezug von Sozialleistungen: BuT-Leistungsanspruch nicht vorhanden		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Ja	340	74,1	569	47,5	909	54,8
Nein	119	25,9	630	52,5	749	45,2
Gesamt	**459**	**100,0**	**1.199**	**100,0**	**1.658**	**100,0**

Quelle: Elternbefragung

Tabelle 7.9: Bewertung des eigenen Informationsstandes zu Angeboten und Fördermöglichkeiten der Bildungs- und Teilhabeleistungen

	Grundschule		Weiterführende Schule		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Gut	157	39,7	188	33,0	345	35,8
Eher gut	102	25,8	137	24,1	239	24,8
Nicht so gut	101	25,6	177	31,1	278	28,8
Überhaupt nicht	35	8,9	67	11,8	102	10,6
Gesamt	**395**	**100,0**	**569**	**100,0**	**964**	**100,0**

Tabelle 7.10: Einschätzungen zu eigenem Anspruch auf Bildungs- und Teilhabeleistungen nach eigenem Sozialleistungsbezug

	Sozialleistungsbezug begründet BuT-Leistungsanspruch					
	BuT-Leistungsanspruch vorhanden		BuT-Leistungsanspruch nicht vorhanden		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Ich habe Anspruch auf diese Leistungen.	289	77,9	55	8,5	344	33,9
Ich habe keinen Anspruch auf diese Leistungen.	13	3,5	381	59,1	394	38,8
Das weiß ich nicht.	69	18,6	209	32,4	278	27,4
Gesamt	**371**	**100,0**	**645**	**100,0**	**1.016**	**100,0**

Quelle: Elternbefragung

Tabelle 7.11: Informationsquellen der Eltern zu BuT-Leistungen (Mehrfachantworten)

	Anzahl	Prozent der Fälle
Schule	479	49,1
Medien	322	33,0
soziale Netzwerke (Freund/innen, Verwandte, Bekannte)	207	21,2
Amt	167	17,1
Internetrecherche	57	5,8
Kita / Krippe	55	5,6
Beruflicher Kontext	27	2,8
Ehrenamtlicher Kontext	5	0,5
Informationsquelle unklar	86	8,8
Sonstiges	56	5,7

Quelle: Elternbefragung (N=976)

Tabelle 7.12: Art der Information durch die Schule (Mehrfachantworten)

	Anzahl	Prozent der Fälle
Anschreiben durch die Schule	122	32,3
direkte Ansprache von Lehrer/in	68	18,0
direkte Ansprache durch Schulsozialarbeiter/in oder Bildungs- und Teilhabeberater/in	90	23,8
Hinweis auf Elternabend	153	40,5
Information durch das Kind	28	7,4

Quelle: Elternbefragung (N=378)

Tabelle 7.13: Einschätzungen der BuT-Schulsozialarbeiter/innen zur Kenntnis der Lehrkräfte von BuT-Leistungen in Prozent (Mittelwert, Median und Standardabweichung)

	N	Fehlend	Mittelwert	Median	SD
eintägige Ausflüge	1.295	40	81,0	90	23,71
Klassenfahrten	1.288	47	88,3	100	19,05
Lernförderung	1.278	57	81,4	90	22,41
gemeinschaftliche Mittagsverpflegung	1.232	103	78,7	90	27,58
soziokulturelle Teilhabe	1.284	51	64,1	70	28,16

Quelle: Fachkräftebefragung

Tabelle 7.14: Information der Eltern durch direkte Ansprache durch Schulsozialarbeiter/in oder Bildungs- und Teilhabeberater/in

	direkte Ansprache durch Schulsozialarbeiter/in oder Bildungs- und Teilhabeberater/in		
		Anzahl	**Prozent**
Höchster Berufsabschluss (alle Elternteile)	(Fach-) Hochschulausbildung	11	13,58%
	abgeschlossene Berufsausbildung	27	33,33%
	im Ausland erworbene Berufsausbildung	11	13,58%
	keine Berufsausbildung	32	39,51%
	Gesamt	**81**	**100,00%**
Höchster Schulabschluss (alle Elternteile)	(Fach-)Abitur	14	16,28%
	Realschule	21	24,42%
	Hauptschulabschluss	20	23,26%
	Im Ausland	12	13,95%
	Kein Abschluss	19	22,09%
	Gesamt	**86**	**20,77%**
Migrationshintergrund	Ja	61	67,78%
	Nein	29	32,22%
	Gesamt	**90**	**100,00%**
Grund- vs. weiterführende Schule	Grundschule	56	65,12%
	Weiterführende Schule	30	34,88%
	Gesamt	**86**	**100,00%**
Sozialleistungsbezug begründet BuT-Leistungsanspruch	BuT-Leistungsanspruch vorhanden	58	64,44%
	BuT-Leistungsanspruch nicht vorhanden	32	35,56%
	Gesamt	**90**	**100,00%**
vorwiegende Sprache im Haushalt	vorwiegend Deutsch	29	32,22%
	vorwiegend eine andere Sprache als Deutsch	28	31,11%
	im gleichen Umfang Deutsch und andere Sprache	33	36,67%
	Gesamt	**90**	**100,00%**
Familienform	Paarhaushalt	62	70,45
	Alleinerziehende Mutter	22	25,00
	Alleinerziehender Vater	4	4,55
	Gesamt	**88**	**100,00**

Quelle: Elternbefragung

Tabelle 7.15: Von Lehrkräften geschätzter Kenntnisstand der Eltern (Anteil der Informierten an allen dem Grunde nach Leistungsberechtigten)

	Anzahl	Mittelwert	Median	SD
Klassenfahrten/Schulausflüge	115	81,3 %	90 %	19,67
Lernförderung	115	63,2 %	70 %	28,79
gemeinschaftliche Mittagsverpflegung	115	70,4 %	80 %	26,66
soziokulturelle Teilhabe	115	50,4 %	50 %	27,70
Ansprechperson für Information und Hilfe bei der Antragstellung	115	72,5 %	80 %	26,83

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.16: Von Fachkräften geschätzter Kenntnisstand der Eltern

	N	Fehlend	Mittelwert	Median	SD
eintägige Ausflüge	1.291	43	67,3%	70%	24,58
Klassenfahrten	1.283	51	75,1%	80%	22,97
Lernförderung	1.271	63	62,2%	70%	24,83
gemeinschaftliche Mittagsverpflegung	1.230	104	76,3%	90%	25,42
soziokulturelle Teilhabe	1.273	61	56%	60%	25,33

Quelle: Fachkräftebefragung

Tabelle 7.17: Information der Eltern aus Sicht der Lehrkräfte

	Kann ich nicht beurteilen	N (gültig)	Fehlend	Mittel-wert	Median	SD
Wenn Eltern einmal gut über die Möglichkeiten der BuT-Leistungen informiert sind, nutzen sie sie auch immer wieder.	5	109	1	1,5	1	0,647
Die meisten Eltern lernen die Fördermöglichkeiten des BuT-Paketes bereits in der Grundschule kennen.	38	76	1	1,7	2	0,787
Der Informationsstand der Eltern bezogen auf BuT-Leistungen ist heute grundsätzlich gut.	23	91	1	2,2	2	0,749

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.18: Information der Eltern aus Sicht der Fachkräfte

	Kann ich nicht beurteilen	N	Fehlend	Mittel-wert	Median	SD
Wenn Eltern einmal gut über die Möglichkeiten der BuT-Leistungen informiert sind, nutzen sie sie auch immer wieder.	40	1.277	18	1,5	1	0,574
Die meisten Eltern lernen die Fördermöglichkeiten von BuT bereits in der Grundschule kennen.	188	1.125	22	1,6	2	0,681
Der Informationsstand der Eltern bezogen auf BuT-Leistungen ist heute grundsätzlich gut.	118	1.190	27	2,2	2	0,688

Quelle: Fachkräftebefragung

Tabelle 7.19: Gründe für die Nicht-Antragstellung der Eltern aus Sicht der Lehrkräfte (4-stufige Skala: 1 = „stimmt genau“, 2 = „stimmt eher“, 3 = „stimmt eher nicht“, 4 = „stimmt nicht“)

Leistungsberechtigte Eltern stellen keine Anträge auf Leistungen nach dem BuT, weil	Kann ich nicht beurteilen	N	Mittelwert	Median	SD
…sie nicht ausreichend informiert sind.	10	105	2,7	3	0,90
…Eltern zwar wissen, dass es die Leistungen gibt, aber nicht wissen, wie sie diese bekommen können.	11	104	2,8	3	0,84
…sie von niemandem auf diese Leistungen angesprochen und ermutigt werden.	9	106	3,1	3	0,79
…die Informationen aufgrund sprachlicher Barrieren die Eltern nicht erreichen.	10	105	2,7	3	0,96

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.20: Gründe für die Nichtantragstellung der Eltern aus Sicht der Fachkräfte (gleiche Werteskala wie vorherige Tabelle)

Leistungsberechtigte Eltern stellen keine Anträge auf Leistungen nach dem BuT, weil	Kann ich nicht beurteilen	N	Fehlend	Mittelwert	Median	SD
…sie nicht ausreichend informiert sind.	88	1.221	26	2,6	3	0,818
…Eltern zwar wissen, dass es die Leistungen gibt, aber nicht wissen, wie sie diese bekommen können.	71	1.237	27	2,7	3	0,808
…sie von niemandem auf diese Leistungen angesprochen und ermutigt werden.	80	1.223	32	3,0	3	0,851
…die Informationen aufgrund sprachlicher Barrieren die Eltern nicht erreichen.	68	1.239	28	2,1	2	0,801

Quelle: Fachkräftebefragung

Tabelle 7.21: Einschätzung der Lehrkräfte zum Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf Informationsstand der Eltern zu BuT-Leistungen (4-stufige Skala: 1 = „sehr gering“, 2 = „eher gering“, 3 = „eher groß“, 4 = „sehr groß“)

	Informationsstand Eltern aus Sicht der Lehrkräfte	
Gesamt	**Das kann ich nicht beurteilen**	**9**
	Anzahl	**104**
	Fehlend	**2**
	Mittelwert	**3,6**
	Median	**4**
	Standardabweichung	**0,635**
Grundschule	Mittelwert	3,8
	Anzahl	47
	Standardabweichung	0,537
weiterführende Schule	Mittelwert	3,4
	Anzahl	57
	Standardabweichung	0,645
Für Beratung zu BuT zuständig	Mittelwert	3,3
	Anzahl	21
	Standardabweichung	0,561
Für BuT und teils für allgemeine Schulsozialarbeit zuständig	Mittelwert	3,7
	Anzahl	41
	Standardabweichung	0,567
Für allgemeine Schulsozialarbeit zuständig	Mittelwert	3,6
	Anzahl	42
	SD	0,701

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.22: Einschätzung der Fachkräfte zum Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf Informationsstand der Eltern zu BuT-Leistungen (4-stufige Skala wie vorherige Tabelle)

	Informationsstand der Eltern	
Gesamt	**Das kann ich nicht beurteilen**	**61**
	Fehlende Werte	**12**
	Anzahl	**1.262**
	Mittelwert	**3,2**
	Median	**3**
	Standardabweichung	**0,728**
Grundschule	Mittelwert	3,4
	Anzahl	569
	Standardabweichung	0,655
Weiterführende Schule	Mittelwert	3,0
	Anzahl	439
	Standardabweichung	0,781
Fokus auf der Beratung zu BuT	Mittelwert	3,5
	Anzahl	148
	Standardabweichung	0,623
Für allgemeine Schulsozialarbeit zuständig	Mittelwert	3,1
	Anzahl	847
	Standardabweichung	0,745
Für BuT und teils für allgemeine Schulsozialarbeit zuständig	Mittelwert	3,4
	Anzahl	266
	Standardabweichung	0,624

Quelle: Fachkräftebefragung

Tabelle 7.23: Kenntnis von BuT-Leistungen nach BuT-Nähe, Migrationshintergrund und Haushaltstyp

		Hast du schon einmal von BuT gehört?					
		Ja		Nein		Gesamt	
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
BuT-Nähe	BuT-Nähe	90	50,3	89	49,7	179	100
	Keine BuT-Nähe	344	27,6	903	72,4	1.247	100
	Gesamt	434	30,4	992	69,6	1.426	100
Migrations-hintergrund	Ja	174	25,4	511	74,6	685	100
	Nein	260	35,1	481	64,9	741	100
	Gesamt	434	30,4	992	69,6	1.426	100
Haushalt	Ein Elternteil	116	34,3	222	65,7	338	100
	Zwei Elternteile	301	29,5	720	70,5	1.021	100
	Sonstige	15	26,3	42	73,7	57	100
	Gesamt	432	30,5	984	69,5	1.416	100

Quelle: Schülerinnen- und Schülerbefragung

Tabellen zu Kapitel 5.2

Tabelle 7.24: Inanspruchnahme Mittagsverpflegung

		Inanspruchnahme Mittagsverpflegung ja/nein				Gesamt	
		ja		nein			
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Migrationshintergrund	Ja	311	43,00	413	57,00	724	100,00
	Nein	335	33,30	670	66,70	1.005	100,00
Gesamt		**646**	**37,40**	**1.083**	**62,60**	**1.729**	**100,00**
Höchster Berufsabschluss (alle Elternteile)	(Fach-) Hochschulausbildung	180	48,40	192	51,60	372	100,00
	abgeschlossene Berufsausbildung	278	30,40	636	69,60	914	100,00
	im Ausland erworbene Berufsausbildung	37	35,90	66	64,10	103	100,00
	keine Berufsausbildung	89	43,60	115	56,40	204	100,00
Gesamt		**584**	**36,70**	**1.009**	**63,30**	**1.593**	**100,00**
Höchster Schulabschluss (alle Elternteile)	(Fach-)Abitur	247	42,50	334	57,50	581	100,00
	Realschule	159	30,30	365	69,70	524	100,00
	Hauptschulabschluss	107	31,00	238	69,00	345	100,00
	Im Ausland	62	46,60	71	53,40	133	100,00
	Kein Abschluss	44	55,70	35	44,30	79	100,00
Gesamt		**619**	**37,20**	**1.043**	**62,80**	**1.662**	**100,00**
Sozialleistungsbezug begründet BuT-Leistungsanspruch	BuT-Leistungsanspruch vorhanden	210	44,50	262	55,50	472	100,00
	BuT-Leistungsanspruch nicht vorhanden	436	34,70	821	65,30	1.257	100,00
Gesamt		**646**	**37,40**	**1.083**	**62,60**	**1.729**	**100,00**
Familienform	Paarhaushalt	504	36,70	870	63,30	1.374	100,00
	Alleinerziehende Mutter	114	39,00	178	61,00	292	100,00
	Alleinerziehender Vater	15	51,70	14	48,30	29	100,00
	Sonstiges	1	25,00	3	75,00	4	100,00
Gesamt		**634**	**37,30**	**1.065**	**62,70**	**1.699**	**100,00**

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.25: Angebote schulisch organisierter Lernförderung differenziert nach Standorten

		Ja, kostenloses Angebot		Ja, kostenpflichtiges Angebot		Nein		Gesamt	
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Schulstandorte (8 Kreise)	1	5	38,50	3	23,10	5	38,50	13	100,00
	2	5	45,50	5	45,50	1	9,10	11	100,00
	3	5	22,70	8	36,40	9	40,90	22	100,00
	4	2	15,40	0	0,00	11	84,60	13	100,00
	5	3	30,00	0	0,00	7	70,00	10	100,00
	6	5	41,70	3	25,00	4	33,30	12	100,00
	7	3	25,00	1	8,30	8	66,70	12	100,00
	8	3	13,60	1	4,50	18	81,80	22	100,00
Gesamt		**31**	**27,00**	**21**	**18,30**	**63**	**54,80**	**115**	**100,00**

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.26: Effekte der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Lehrkräfte (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht), Mittelwerte, Anzahl, Standardabweichung

	Kann ich nicht beurteilen	Grundschule			weiterführende Schule			Gesamt			
	N	MW	N	SD	MW	N	SD	N	MW	Median	SD
... schafft individuelle Zugänge zum Jugendhilfe- und Sozialsystem.	14	1,1	28	0,315	1,8	40	0,903	68	1,53	1	0,801
...trägt dazu bei, dass Leistungen für Bildung und Teilhabe beantragt werden.	9	1,1	31	0,250	1,9	42	1,087	73	1,53	1	0,929

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.27: Teilnahme im Sportverein

		Teilnahme in Sportverein				Gesamt	
		Ja		Nein			
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Familienform	Paarhaushalt	753	55,70	600	44,30	1.353	100,00
	Alleinerziehende Mutter	116	40,30	172	59,70	288	100,00
	Alleinerziehender Vater	11	40,70	16	59,30	27	100,00
	Sonstiges	2	50,00	2	50,00	4	100,00
Gesamt		**882**	**52,80**	**790**	**47,20**	**1.672**	**100,00**
Migrationshintergrund	Ja	313	43,80	401	56,20	714	100,00
	Nein	582	59,20	401	40,80	983	100,00
Gesamt		**895**	**52,70**	**802**	**47,30**	**1.697**	**100,00**
Höchster Schulabschluss (alle Elternteile)	(Fach-)Abitur	403	70,30	170	29,70	573	100,00
	Realschule	278	53,60	241	46,40	519	100,00
	Hauptschulabschluss	106	31,40	232	68,60	338	100,00
	Im Ausland	60	45,50	72	54,50	132	100,00
	Kein Abschluss	23	29,50	55	70,50	78	100,00
Gesamt		**870**	**53,00**	**770**	**47,00**	**1.640**	**100,00**
Höchster Berufsabschluss (alle Elternteile)	(Fach-) Hochschulausbildung	276	75,00	92	25,00	368	100,00
	abgeschlossene Berufsausbildung	480	53,20	423	46,80	903	100,00
	im Ausland erworbene Berufsausbildung	41	39,80	62	60,20	103	100,00
	keine Berufsausbildung	53	26,50	147	73,50	200	100,00
Gesamt		**850**	**54,00**	**724**	**46,00**	**1.574**	**100,00**
Sozialleistungsbezug begründet BuT-Leistungsanspruch	BuT-Leistungsanspruch vorhanden	162	34,90	302	65,10	464	100,00
	BuT-Leistungsanspruch nicht vorhanden	733	59,40	500	40,60	1.233	100,00
Gesamt		**895**	**52,70**	**802**	**47,30**	**1.697**	**100,00**

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.28: Teilnahme an einer Ferienfreizeit

		Teilnahme Ferienfreizeit				Gesamt	
		Ja		Nein			
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Familienform	Paarhaushalt	591	43,80	758	56,20	1.349	100,00
	Alleinerziehende Mutter	138	47,90	150	52,10	288	100,00
	Alleinerziehender Vater	12	41,40	17	58,60	29	100,00
	Sonstiges	4	100,00	0	0,00	4	100,00
Gesamt		**745**	**44,60**	**925**	**55,40**	**1.670**	**100,00**
Migrationshintergrund	Ja	274	38,50	438	61,50	712	100,00
	Nein	482	49,00	501	51,00	983	100,00
Gesamt		**756**	**44,60**	**939**	**55,40**	**1.695**	**100,00**
Höchster Schulabschluss (alle Elternteile)	(Fach-)Abitur	289	50,20	287	49,80	576	100,00
	Realschule	229	44,20	289	55,80	518	100,00
	Hauptschulabschluss	126	37,40	211	62,60	337	100,00
	Im Ausland	53	40,80	77	59,20	130	100,00
	Kein Abschluss	29	37,20	49	62,80	78	100,00
Gesamt		**726**	**44,30**	**913**	**55,70**	**1.639**	**100,00**
Höchster Berufsabschluss (alle Elternteile)	(Fach-)Hochschulausbildung	209	56,50	161	43,50	370	100,00
	abgeschlossene Berufsausbildung	399	44,00	507	56,00	906	100,00
	im Ausland erworbene Berufsausbildung	38	37,60	63	62,40	101	100,00
	keine Berufsausbildung	63	31,70	136	68,30	199	100,00
Gesamt		**709**	**45,00**	**867**	**55,00**	**1.576**	**100,00**
Sozialleistungsbezug begründet BuT-Leistungsanspruch	BuT-Leistungsanspruch vorhanden	196	42,10	270	57,90	466	100,00
	BuT-Leistungsanspruch nicht vorhanden	560	45,60	669	54,40	1.229	100,00
Gesamt		**756**	**44,60**	**939**	**55,40**	**1.695**	**100,00**

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.29: Besuch einer Musikschule oder anderer Kurse

		Besuch einer Musikschule				Gesamt	
		Ja		Nein			
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Familienform	Paarhaushalt	450	33,40	896	66,60	1.346	100,00
	Alleinerziehende Mutter	63	22,00	223	78,00	286	100,00
	Alleinerziehender Vater	5	17,20	24	82,80	29	100,00
	Sonstiges	2	50,00	2	50,00	4	100,00
Gesamt		**520**	**31,20**	**1145**	**68,80**	**1.665**	**100,00**
Migrationshintergrund	Ja	175	24,60	537	75,40	712	100,00
	Nein	352	36,00	626	64,00	978	100,00
Gesamt		**527**	**31,20**	**1163**	**68,80**	**1.690**	**100,00**
Höchster Schulabschluss (alle Elternteile)	(Fach-)Abitur	270	47,20	302	52,80	572	100,00
	Realschule	144	27,90	372	72,10	516	100,00
	Hauptschulabschluss	51	15,20	284	84,80	335	100,00
	Im Ausland	38	28,60	95	71,40	133	100,00
	Kein Abschluss	4	5,20	73	94,80	77	100,00
Gesamt		**507**	**31,00**	**1126**	**69,00**	**1.633**	**100,00**
Höchster Berufsabschluss (alle Elternteile)	(Fach-)Hochschulausbildung	207	56,60	159	43,40	366	100,00
	abgeschlossene Berufsausbildung	254	28,20	646	71,80	900	100,00
	im Ausland erworbene Berufsausbildung	21	20,40	82	79,60	103	100,00
	keine Berufsausbildung	19	9,50	180	90,50	199	100,00
Gesamt		**501**	**32,00**	**1067**	**68,00**	**1.568**	**100,00**

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.30: Mögliche Gründe für Nicht-Antragstellung durch Eltern (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht)

	Kann ich nicht beurteilen	N	Mittelwert	Median	Standardabweichung
Aufwand und Komplexität der Antragstellung	18	97	2,5	3	0,97
Defizite bei Ansprache und Motivation für Antragstellung durch Dritte	9	106	3,1	3	0,79
Defizite bei Hilfen zur Antragstellung	13	102	3,3	4	0,91

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.31: Gründe für Nichtantragsstellung (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht)

	N	Kann ich nicht beurteilen	Fehlend	Mittelwert	Median	SD
… weil das Antragsverfahren so kompliziert ist, dass auch informierte Eltern davor zurückschrecken.	1.234	69	32	2,5	3	0,903
… weil sie von niemandem auf diese Leistungen angesprochen und ermutigt werden.	1.223	80	32	3,0	3	0,851
… weil es keine ausreichende Hilfe bei der Antragstellung gibt.	1.246	55	34	3,3	3	0,792

Quelle: Fachkräftebefragung

Tabelle 7.32: Bewertung der Kontakte mit der Schulsozialarbeit nach Kontaktanlässen und Grund- versus weiterführenden Schulen (Vergleich der Mittelwerte)

	Grundschule			Weiterführende Schule			Insgesamt		
	MW	N	SD	MW	N	SD	MW	N	SD
Information und Beratung zu den Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets	1,24	102	0,616	1,44	68	0,741	1,32	170	0,674
Organisation / Durchführung von Lernförderung	1,26	78	0,612	1,73	49	0,908	1,44	127	0,773

Quelle: Elternbefragung (N=461)

Tabelle 7.33: Bedeutung als Ansprechperson bzw. Institution für Eltern zum Thema BuT

Schulstandort (8 Kreise)	Mittelwert	Anzahl	Standardabweichung
1	2,69	13	1,494
2	1,64	11	1,206
3	1,05	22	0,213
4	1,15	13	0,376
5	1,7	10	0,949
6	2,75	12	1,765
7	1,08	12	0,289
8	1,41	22	0,734
Insgesamt	**1,61**	**115**	**1,122**

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.34: Zusammenhang zwischen Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen und der Inanspruchnahme von BuT-Leistungen (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4= stimmt nicht)

	Kann ich nicht beurteilen	N	Fehlend	MW	Median	SD
Wenn es keine Hilfe beim Beantragen der BuT-Leistungen gibt, sind viele Eltern nicht in der Lage die Leistungen zu beantragen.	12	101	2	1,6	1	0,722
Wenn es das Programm „Soziale Arbeit an Schulen“ nicht mehr gäbe, würden die Antragzahlen für BuT-Leistungen merklich zurückgehen.	19	95	1	1,5	1	0,712
Bildungs- und Teilhabeberater/innen brauchen zunächst einen anderen Zugang zu Schüler/inne/n oder Eltern, bevor ihre Hilfe bezüglich BuT-Leistungen angenommen wird.	18	95	2	2,1	2	0,761

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.35: Einfluss der BuT-Schulsozialarbeiter/innen auf Inanspruchnahme von BuT-Leistungen (4-stufige Skala: 1=sehr gering, 2=eher gering, 3=eher groß, 4=sehr

	Das kann ich nicht beurteilen	Fehlend	N	Mittelwert	Median	SD
Gesamt	**12**	**2**	**101**	**3,5**	**4**	**0,657**
Grundschule			47	3,8		0,524
weiterführende Schule			54	3,3		0,656
Für Beratung zu BuT zuständig			21	3,3		0,644
Für BuT und teils für allgemeine Schulsozialarbeit zuständig			40	3,7		0,516
Für allgemeine Schulsozialarbeit zuständig			40	3,5		0,751

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabellen zu Kapitel 5.3

Tabelle 7.36: Bekanntheit von Schulsozialarbeiter/innen an den acht Standorten bei Eltern und Schüler/innen

	Eltern				Schüler/innen			
	Ja		Nein		ja		Nein	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Gesamt	1142	69,7	497	30,3	1062	74,3	368	25,7
Grundschule	484	79,0	129	21,0	484	79	129	21,0
weiterführende Schule	643	64,3	357	35,7	643	64,3	357	35,7
Migrationshintergrund	434	63,8	246	36,2	494	71,7	195	28,3
kein Migrationshintergrund	708	73,8	251	26,2	568	76,7	173	23,3
eine Schule					418	84,1	79	15,9
mehrere Schulen					643	69,1	288	30,9
BuT-Fokus					366	65,6	192	34,4
Mischform					164	80,0	41	20,0
Fokus allgemeine Schulsozialarbeit					531	79,8	134	20,2

Quellen: Elternbefragung und Schüler/innenbefragung

Tabelle 7.37: Anlässe für Kontakte mit der SSA (Mehrfachantworten) und Bewertung der Kontakte (Mittelwerte)

	N	% der Fälle (N=461)	Fehlend	Mittel-wert	Median	SD
Information und Beratung zu den Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets	176	38,2	1.553	1,3	1	0,695
Konfliktlösung	243	52,7	1.486	1,5	1	0,835
Organisation des Freizeitbereichs / der AGs / des Ganztages	117	25,4	1.612	1,2	1	0,642
Beratung bei Problemen / Konflikten	243	52,7	1.486	1,5	1	0,768
Betreuung von AGs	120	26,0	1.609	1,4	1	0,794
Organisation / Durchführung von Lernförderung	132	28,6	1.597	1,4	1	0,794
Beratung zum Übergang nach dem Schulabschluss	55	11,9	1.674	1,4	1	0,788

Quelle: Elternbefragung (N=461)

Tabelle 7.38: Effekte der Arbeit der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Lehrkräfte (4-stufige Skala: 1=stimmt genau, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht), Mittelwerte

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Fokus BuT	3,0	19	1,106
Kein Fokus	1,8	24	1,021
Fokus allgemeine Schulsozialarbeit	1,6	31	0,915
Insgesamt	**2,0**	**74**	**1,140**

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.39: Ansprechbarkeit und Erreichbarkeit der SSA für Eltern und Kinder (Mittelwerte einer 4-stufige Skala 1=stimmt, 2=stimmt eher, 3=stimmt eher nicht, 4=stimmt nicht)

	N	Fehlend	Mittel-wert	Median	SD
Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter (bzw. Bildungs- und Teilhabeberater/innen oder Bildungsbegleiter/innen) sind für die Kinder jederzeit ansprechbar (N=1189)	893	836	1,3	1	0,638
Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter (bzw. Bildungs- und Teilhabeberater/innen oder Bildungsbegleiter/innen) sind gut erreichbar für Eltern. (N=1729)	811	918	1,4	1	0,739
Ich kann mich leider mit den Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern (bzw. Bildungs- und Teilhabeberater/innen oder Bildungsbegleiter/innen) nicht gut verständigen (sprachliche Gründe). (N=1061)	786	943	3,7	4	0,733

Quelle: Elternbefragung

Tabelle 7.40: Aufgaben der Schulsozialarbeit aus Sicht der Eltern nach Schulformen (Mehrfachantworten, Prozent der Fälle)

	Gesamt		Grundschulen		Weiterführende Schulen	
	Antworten	Prozent der Fälle (N=1153)	Antworten	Prozent der Fälle (N=479)	Antworten	Prozent der Fälle (N=655)
Information und Beratung zu den Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets	501	43,5	295	61,6	201	30,7
Konfliktlösung	672	58,3	301	62,8	364	55,6
Organisation des Freizeitbereichs / der Ags / des Ganztages	205	17,8	134	28,0	68	10,4
Beratung im Einzelfall bei persönlichen Problemen	682	59,2	320	66,8	355	54,2
Betreuung von Ags oder Freizeitangeboten	241	20,9	160	33,4	78	11,9
Organisation/Durchführung von Lernförderung	279	24,2	163	34,0	113	17,3
Beratung zum Übergang nach dem Schulabschluss	165	14,3	73	15,2	92	14,0
Das weiß ich nicht	306	26,5	83	17,3	215	32,8

Quelle: Elternbefragung

Tabelle 7.41: Einschätzung der Bedeutung verschiedener Personen/Institutionen als Ansprechpersonen der Eltern für BuT-Leistungen (4-stufige Skala: 1=sehr wichtig, 2=eher wichtig, 3= eher unwichtig, 4= völlig unwichtig).

	Kann ich nicht beurteilen	N	Fehlend	Mittel-wert	Median	SD	Mini-mum	Maxi-mum
Schulsekretariat	3	110	2	1,8	2	0,826	1	4
Klassenlehrer/in	3	112	0	1,9	2	0,798	1	4
Sozialamt/Wohngeldamt / Jugendamt/Jobcenter	16	97	2	1,5	1	0,613	1	3
Beratungsstellen/Familienhilfe	18	95	2	2,0	2	0,863	1	4
Bildungs- und Teilhabeberaterin/-berater	8	107	0	1,4	1	0,648	1	3
Privates Umfeld	36	73	6	2,2	2	0,846	1	4

Quelle: Lehrkräftebefragung

Tabelle 7.42: Tätigkeiten der BuT-Schulsozialarbeiter/innen aus Sicht der Schüler/innen nach BuT-Berechtigung und BuT-Nähe

	Gesamt		BuT-berechtigte Schüler/innen		Schüler/innen mit BuT-Nähe	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Er/Sie informiert darüber, wie man Zuschüsse für bestimmte Sachen bekommen kann.	159	11,0	17	18,7	31	16,8
Er/Sie organisiert Geld für Klassenfahrten und Ausflüge.	136	9,4	16	17,6	25	13,6
Er/Sie löst Konflikte zwischen Schüler/innen.	742	51,3	37	40,7	87	47,3
Er/Sie hilft bei Konflikten zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen.	550	38,0	26	28,6	61	33,2
Er/Sie hilft bei Konflikten zwischen Schüler/innen und ihren Eltern.	560	38,7	30	33,0	66	35,9
Er/Sie organisiert Lernförderung.	212	14,7	21	23,1	42	22,8
Er/Sie organisiert Freizeitangebote / AGs / den Ganztag.	155	10,7	8	8,8	18	9,8
Er/Sie berät Schüler/innen bei Problemen.	775	53,6	43	47,3	88	47,8
Er/Sie gibt Nachhilfeunterricht.	32	2,2	2	2,2	5	2,7
Er/Sie berät, was man nach der Schule machen kann, um einen Beruf zu finden.	132	9,1	11	12,1	23	12,5

Quelle: Schüler/innen-Befragung

Tabelle 7.43: Potenzielle Ansprechpersonen/Institutionen der Eltern bei Fragen zu BuT-Leistungen (Mehrfachantworten) in Prozent

	Anzahl	Prozent der Fälle
Mitarbeiter/innen Amt	389	44,1
Schulsozialarbeiter/innen, Bildungsberater/innen	348	39,5
Lehrkräfte	167	18,9
Schulsekretariat	91	10,3
Beratungsstelle	84	9,5

Quelle: Elternbefragung (N=882)

Fragebogen Lehrkräfte

Allgemeine Informationen zur Person und zur Schule

1. **Name der Schule _____**
2. **Ich bin seit _____ Jahren als Lehrkraft an meiner Schule tätig.**
3. **Ich bin seit _____Jahren als Klassenlehrer/in der in die Untersuchung einbezogenen Schulklasse tätig.**
4. **Ist Ihre Schule eine Ganztagsschule?**

   ☐ Ja

   ☐ Nein
5. **Gibt es für Ihre Schule ein Angebot für die Nachmittagsbetreuung? (Mehrfachantworten möglich)**

   ☐ Ja, auf dem Schulgelände

   ☐ Ja, außerhalb des Schulgeländes

   ☐ Nein
6. **Gibt es in den Räumen der Schule ein Angebot der Mittagsverpflegung?**

   ☐ Ja, Angebot ist für alle Schüler/innen verpflichtend.

   ☐ Ja, Angebot ist verpflichtend für Schüler/innen, die am Nachmittagsunterricht bzw. an der Nachmittagsbetreuung teilnehmen.

   ☐ Ja, Angebot ist ein optionales Wahlangebot.

   ☐ Nein, es gibt kein Angebot.
7. **Gibt es an Ihrer Schule ein schulisch organisiertes Angebot der Nachhilfe?**

   ☐ Ja, kostenloses Angebot

   ☐ Ja, kostenpflichtiges Angebot

   ☐ Nein
8. **Hat in Ihrer Klasse innerhalb der letzten zwei Jahre eine mehrtägige Klassenfahrt stattgefunden?**

   ☐ Ja

   ☐ Nein
9. **Hat in Ihrer Klasse innerhalb der letzten zwei Jahre eine eintägige Klassenfahrt stattgefunden?**

   ☐ Ja

   ☐ Nein

10. Wie viele Schülerinnen und Schüler sind in der Klasse?
_____ (Zahlenformat vorgeben)

a. Wie hoch ist der Anteil von Schülern / Schülerinnen mit Migrationshintergrund (andere Nationalität als deutsch, selbst im Ausland geboren und/oder mindestens ein Elternteil mit anderer Nationalität als deutsch bzw. im Ausland geboren)?
_____% (Zahlenformat vorgeben)

b. Wie hoch schätzen Sie den Anteil der Kinder und Jugendlichen ein, die auf Sozialleistungen angewiesen sind und damit berechtigt sind, BuT-Leistungen zu erhalten? („Hartz IV“, Wohngeld, Kinderzuschlag, Asylbewerberleistungsgesetz oder Grundsicherung)_____ % (Zahlenformat vorgeben)

Kenntnis des Bildungs- und Teilhabepakets

In diesem und den nächsten beiden Frageblöcken wird es um das Bildungs- und Teilhabepaket gehen.

11. Zunächst interessiert uns, wie Sie Ihre eigenen Kenntnisse über BuT-Leistungen einschätzen. Bitte geben Sie an, wie stark die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.

	Stimmt genau	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Kann ich nicht beurteilen
Ich weiß, welche Leistungen beantragt / bewilligt werden können.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Ich weiß, welche Personengruppen prinzipiell Anspruch auf BuT-Leistungen haben.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Ich weiß, wie und wo leistungsberechtigte Eltern / Kinder BuT-Leistungen beantragen können.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5

12. Uns interessiert nun Ihre Einschätzung, wie die Eltern von Kindern aus Ihrer Klasse, die einen Anspruch darauf hätten, über BuT-Leistungen informiert sind.

a. **Die Möglichkeit der Übernahme der Kosten für Ausflüge/Klassenfahrten in Schulen und Horten kennen…**

❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ der Eltern, deren Kinder einen Anspruch darauf haben.
0% 100 %

b. **Die Möglichkeit, bei Gefährdung der Versetzung die Kosten für ergänzende Lernförderung zu erhalten, kennen…**

❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ der Eltern, deren Kinder einen Anspruch darauf haben.
0% 100 %

c. **Die Möglichkeit, einen Zuschuss zu den Kosten für das gemeinschaftliche Mittagessen in der Schule / im Hort zu erhalten, kennen…**

❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒

0% 100 % der Eltern, deren Kinder einen Anspruch darauf haben.

d. **Die Möglichkeit, einen Zuschuss für Musikunterricht, Mitgliedsbeiträge in Vereinen und Freizeiten zu erhalten, kennen…**

❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒

0% 100 % der Eltern, deren Kinder einen Anspruch darauf haben.

e. **Die Ansprechpersonen für Information und Hilfe bei der Antragstellung kennen…**

❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒

0% 100 % der Eltern, deren Kinder Anspruch auf BuT-leistungen haben.

Informationen zur Nutzung von Bildungs- und Teilhabeleistungen in Ihrer Klasse

13. Wie hoch schätzen Sie in etwa den Anteil der Kinder und Jugendlichen an allen Kindern und Jugendlichen Ihrer Klasse ein, die Ihres Wissens nach innerhalb der letzen zwei Jahre Leistungen nach dem Bildungs- und Teilhabepaket beantragt haben.

a. Eintägige Ausflüge mit der Schule:

___ %

☐ Weiß nicht

b. Mehrtägige Ausflüge mit der Schule:

___ %

☐ Weiß nicht

c. Lernförderung

___ %

☐ Weiß nicht

d. Förderung sportlicher oder kultureller Aktivitäten (BuT-Leistung: Soziokulturelle Teilhabe)

___ %

☐ Weiß nicht

e. Förderung Teilnahme am gemeinschaftlichen Mittagessen

___ %

☐ Weiß nicht

14. Im Folgenden sind einige mögliche Gründe dafür aufgeführt, warum Eltern keine Anträge stellen, obwohl sie dies könnten und auch Angebote verfügbar sind. Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

Leistungsberechtigte Eltern stellen keine Anträge auf Bildungs- und Teilhabeleistungen, weil…

	Stimmt genau	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Kann ich nicht beurteilen
…sie nicht ausreichend informiert sind.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…Eltern zwar wissen, dass es die Leistungen gibt, aber nicht wissen, wie sie diese bekommen können.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…das Antragsverfahren so kompliziert ist, dass auch informierte Eltern davor zurückschrecken.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…Eltern sich nicht als Bedürftige offenbaren wollen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…weil sie von niemandem auf diese Leistungen angesprochen und ermutigt werden.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…es keine ausreichende Hilfe bei der Antragstellung gibt.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…es den Kindern und Jugendlichen unangenehm ist.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…Eltern kleinere Beträge selbst bezahlen wollen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…Teilnahmeaktivitäten von anderen Menschen aus dem privaten / familiären Umfeld finanziert werden.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…dies Eltern nicht so wichtig ist, dass ihre Kinder an Aktivitäten teilnehmen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…die Informationen aufgrund sprachlicher Barrieren die Eltern nicht erreichen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
… in manchen Leistungsarten der Aufwand für die zu erstattenden Kosten zu hoch ist.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…es den Kindern nicht so wichtig ist, an Aktivitäten teilzunehmen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Sonstige Gründe:_____	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5

a. Hier können Sie Hinweise und Erläuterungen zu dieser Frage notieren:

_____

Bildungs- und Teilhabeberatung und Schulsozialarbeit

15. Gibt es an Ihrer Schule mehrere Personen, die als Bildungs- und Teilhabeberater/innen oder als Schulsozialarbeiter/innen tätig sind?

☐ Ja
☐ Nein
☐ Weiß ich nicht

16. (Nur wenn 15=ja) Ist eine dieser Fachkräfte speziell für alle Belange bezüglich der Bildungs- und Teilhabeleistungen zuständig?

☐ Ja
☐ Nein
☐ Weiß ich nicht

17. Bei wie vielen Kindern Ihrer aktuellen Klasse wissen Sie von einem Einsatz der Bildungs- und Teilhabeberater/innen?

In _____Fällen

18. In wie vielen dieser Ihnen bekannten Fälle waren folgende Themen Anlass und Gegenstand der Unterstützung durch die Bildungs- und Teilhabeberaterin / den Bildungs- und Teilhabeberater (in %)?

Das weiß ich nicht:	____%
Soziale Konflikte/Probleme:	____%
Familiäre Konflikte:	____%
Schulische Probleme:	____%
Unterstützungsbedarf Bildungs- und Teilhabeleistungen:	____%
Hilfebedarf/ Sozialleistungen allgemein:	____%
Sonstiges:	____%

Falls unter 15 auch andere Fachkräfte genannt worden sind:

19. Bei wie vielen Kindern Ihrer aktuellen Klasse wissen Sie von einem Einsatz einer oder eines anderen Schulsozialarbeiterin / Schulsozialarbeiters?

In _____Fällen

20. In wie vielen dieser Ihnen bekannten Fälle waren folgende Themen Anlass und Gegenstand der Unterstützung durch die anderen Schulsozialarbeiter/innen (in %)?

Das weiß ich nicht: ____%

Soziale Konflikte/Probleme: ____%

Familiäre Konflikte: ____%

Schulische Probleme: ____%

Unterstützungsbedarf Bildungs- und Teilhabeleistungen: ____%

Hilfebedarf/ Sozialleistungen allgemein: ____%

Sonstiges: ____%

21. Welche Effekte hat die Arbeit der Bildungs- und Teilhabeberaterin / des Bildungs- und Teilhabeberaters für Ihre Schüler/ Schülerinnen? Bitte geben Sie an, inwiefern Sie folgenden Aussagen zustimmen.

	Stimmt genau	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Kann ich nicht beurteilen
Die Bildungs- und Teilhabeberaterin / der Bildungs- und Teilhabeberater trägt dazu bei, Konflikte innerhalb der Klasse zu bearbeiten.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Die Bildungs- und Teilhabeberaterin / der Bildungs- und Teilhabeberater fördert soziales Lernen und soziale Integration.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Die Bildungs- und Teilhabeberaterin / der Bildungs- und Teilhabeberater schafft individuelle Zugänge zum Jugendhilfe- und Sozialsystem.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Die Bildungs- und Teilhabeberaterin / der Bildungs- und Teilhabeberater trägt dazu bei, dass Leistungen für Bildung und Teilhabe beantragt werden.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Die Bildungs- und Teilhabeberaterin / der Bildungs- und Teilhabeberater hilft den Schüler/innen, bessere Voraussetzungen für das Lernen zu haben.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Die Bildungs- und Teilhabeberaterin / der Bildungs- und Teilhabeberater bedeutet für mich eine Entlastung; dies hilft mir, den fachlichen Unterricht besser umzusetzen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Die Bildungs- und Teilhabeberaterin / der Bildungs- und Teilhabeberater trägt zu einer Verbesserung des Kontakts zwischen Schule / Lehrkraft und Eltern bei.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5

Ansprechpersonen und Zuständigkeiten für Bildungs- und Teilhabeleistungen

22. Wie wichtig sind Ihrer Einschätzung nach die folgenden Institutionen/ Ansprechpersonen für BuT-leistungsberechtigte Eltern/ Kinder, wenn es um Fragen im Zusammenhang mit BuT-Leistungen geht?

	sehr wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	völlig unwichtig	Kann ich nicht beurteilen
Schulsekretariat	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Ich als Klassenlehrer/in	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Sozialamt/Wohngeldamt/Jugendamt/Jobcenter…	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Beratungsstellen/ Familienhilfe	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Bildungs- und Teilhabeberaterin / -berater	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Privates Umfeld	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Sonstige, und zwar: _____	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5

Zusammenhang zwischen der Arbeit der Bildungs- und Teilhabeberaterin/ des Bildungs- und Teilhabeberaters und der Inanspruchnahme von Leistungen zur Förderung von Bildung und Teilhabe

23. Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen danach, wie sehr sie Ihrer Meinung nach zutreffen (stimmt genau bis stimmt gar nicht)!

	Stimmt genau	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Kann ich nicht beurteilen
Wenn Eltern einmal gut über die Möglichkeiten der BuT-Leistungen informiert sind, nutzen sie sie auch immer wieder.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Die meisten Eltern lernen die Fördermöglichkeiten des BuT-Paketes bereits in der Grundschule kennen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Wenn es keine Hilfe beim Beantragen der BuT-Leistungen gibt, sind viele Eltern nicht in der Lage die Leistungen zu beantragen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Bildungs- und Teilhabeberater/innen brauchen zunächst einen anderen Zugang zu Schüler/inne/n oder Eltern, bevor ihre Hilfe bezüglich BuT-Leistungen angenommen wird.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Die Information von Schülerinnen und Schülern ist sehr wichtig, weil sie auch Einfluss auf die Inanspruchnahme der Förderangebote haben.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Wenn es das Programm „Soziale Arbeit an Schulen“ nicht mehr gäbe, würden die Antragzahlen für BuT-Leistungen merklich zurückgehen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Der Informationsstand der Eltern bezogen auf BuT-Leistungen ist heute grundsätzlich gut.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Die Aufgaben im Bezug auf BuT-Leistungen könnten die Schulen auch genauso gut alleine bewerkstelligen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Die Zuständigkeit der Bildungs- und Teilhabeberater/innen ausschließlich für die Unterstützung der Nutzung von BuT-Leistungen ist	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5

nicht sinnvoll.					
Die Zusammenarbeit der Bildungs- und Teilhabeberater/innen mit den für die BuT-Leistungen zuständigen Ämtern ist sehr gut.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5

24. Wie wichtig ist Ihres Erachtens die Unterstützung der Bildungs- und Teilhabeberaterin / des Bildungs- und Teilhabeberaters für die Inanspruchnahme von BuT-Leistungen

	Sehr gering	Eher gering	Eher groß	Sehr groß	Das kann ich nicht beurteilen
…den Informationsstand der Eltern zu BuT-Leistungen	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…den Informationsstand der Schülerinnen und Schüler zu BuT-Leistungen	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…den Informationsstand der Lehrkräfte zu BuT-Leistungen	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…die Inanspruchnahme der BuT-Leistungen	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5

Abschließende Bemerkungen

25. Hier haben Sie die Möglichkeit, zu dieser Befragung ergänzende Angaben zu machen:

_____

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen Fachkräfte

Anmerkung zur Sprachregelung: Im Alltag werden die Fachkräfte des Programms unterschiedlich benannt. Im Fragebogen wird durchgehend die Bezeichnung „BuT-Berater/in“ verwendet. Gemeint sind alle Schulsozialarbeiter/innen bzw. Bildungs- und Teilhabeberater/innen, deren Stellen zumindest anteilig durch das Programm „Soziale Arbeit an Schulen“ finanziert werden.

Allgemeine Informationen

1. Kommune, in der Sie tätig sind? _____

2. Angaben zur Person

Geschlecht

☐ Weiblich

☐ Männlich

Alter

_____Jahre

Ausbildung

☐ Sozialpädagoge/in oder Sozialarbeiter/in

☐ Sonstige, und zwar: _____

Welchen wöchentlichen Stundenumfang hat Ihre Stelle?

_____

Seit wann sind Sie in der aktuellen Tätigkeit beschäftigt?
Monat: _____ Jahr: _____

Angaben zum Einsatzkonzept vor Ort

Wir wissen aus Vorgesprächen, dass es auch vorkommen kann, dass die aus dem Programm „Soziale Arbeit an Schulen“ geförderte Schulsozialarbeit in gemeinsamen Teams mit anderen Schulsozialarbeiter/innen arbeitet und die Aufgaben unabhängig von der Finanzierung auf alle Fachkräfte aufgeteilt wird.

3. Wie ist das Team an Ihrem Standort (Kommune/nicht Schule) organisiert?

☐ Ich arbeite in einem Team, in dem nur über das Programm „Soziale Arbeit an Schulen“ finanzierte Schulsozialarbeiter/innen arbeiten.

☐ Ich arbeite in einem gemischten Team zusammen mit Schulsozialarbeiter/innen, die aus anderen Quellen gefördert werden.

(nur wenn vorherige Antwortmöglichkeit angekreuzt wurde) Sie haben angegeben, in einem gemeinsamen Team zu arbeiten. Wie sind die Aufgaben verteilt?

☐ Die Aufgaben sind dennoch getrennt. Ich bin nur für die Aufgaben aus dem Programm „Soziale Arbeit an Schulen zuständig".

☐ (nur wenn vorherige Antwortmöglichkeit angekreuzt wurde) Die Aufgaben werden unabhängig von den Finanzierungsquellen auf alle verteilt.

☐ Sonstiges, und zwar _____

Schulen, für die Sie zuständig sind

4. Sind Sie für eine oder mehrere Schulen zuständig?

☐ a. Ich bin für keine bestimmte Schule zuständig, sondern mit meinen Kolleg/inn/en für alle Schulen in einem betreuten Gebiet.

☐ b. Ich bin für mehrere Schulen zuständig, und zwar für _ (Anzahl) Schulen.

☐ c. Ich bin für eine Schule zuständig.

Um welche Schulform(en) handelt es sich? (Mehrfachantworten möglich) (nur wenn 4b oder 4c angekreuzt wurde)

☐ Grundschule

☐ Förderschule

☐ Hauptschule

☐ Realschule

☐ Sekundarschule

☐ Gesamtschule

☐ Gymnasium

☐ Berufskolleg

(Nur wenn 4c angekreuzt wurde) Wie viele Schülerinnen und Schüler besuchen die Schule, an der Sie tätig sind? _____ (Zahlenformat vorgeben)

Was schätzen Sie, wie hoch ist der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die berechtigt sind, Leistungen nach dem Bildungs- und Teilhabepaket zu beantragen? _____ % (Zahlenformat vorgeben)

(Nur wenn 4b angekreuzt wurde) Geben Sie bitte für die Schulen, für die Sie zuständig an, wie viele Schülerinnen und Schüler diese besuchen und wie hoch Sie den Anteil der Kinder und Jugendlichen schätzen, die berechtigt sind, Leistungen nach dem Bildungs- und Teilhabepaket zu beantragen!

	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Schule 4	Schule 5
Schüler/innen gesamt					
Anteil Kinder/Jugendliche mit Berechtigung, BuT-Leistungen zu beantragen					

5. Sind an der Schule/den Schulen, für die Sie tätig sind, noch andere Schulsozialarbeiter/innen angesiedelt, die nicht aus dem Landesprogramm „Soziale Arbeit an Schulen“ finanziert werden?

☐ Ja

☐ Nein

☐ Es gibt andere Schulsozialarbeiter/innen, ich weiß aber nicht, ob sie aus einem anderen Programm finanziert sind.

Arbeitsschwerpunkte

6. Bitte gewichten Sie Ihre wesentlichen Aufgabengebiete. Geben Sie bitte an, wie viel Prozent von Ihrem Arbeitsaufwand – in etwa – auf diese Aufgaben entfallen. Alle Angaben zusammen sollen 100 % ergeben:

Tätigkeit	Aufwand in Prozent
Beratung, Information und Organisationstätigkeiten im Zusammenhang mit Bildungs- und Teilhabeleistungen	
Gruppenangebote für Schülerinnen und Schüler (z.B. soziales Lernen, Gewaltprävention, etc.)	
Konfliktlösung bei Konflikten von Schüler/innen	
Einbeziehung von Eltern bei schulischen Problemen der Kinder	
Unterstützung von Schüler/innen bei sozialen Problemen	
Beratung von Schüler/innen und deren Eltern im Bezug auf Anschlussperspektiven nach dem Verlassen der aktuellen Schule	

Teambesprechungen, Koordination	
Verwaltung, Dokumentation der eigenen Arbeit	
Sonstige Tätigkeiten	

Ich möchte folgende Anmerkungen zu der Aufteilung der Aufgabengebiete machen:

_____

7. Wie häufig sind Sie mit folgenden Tätigkeiten bezüglich des Bildungs- und Teilhabepakets beschäftigt?

	Einmal pro Schuljahr	Einmal pro Halbjahr	Mehrfach im Schuljahr	Einmal pro Monat	Mehrfach im Monat
Information zu Leistungen zur Förderung von Bildung und Teilhabe auf Elternabenden oder Schulveranstaltungen					
Einzelberatung von Schüler/innen zu Fördermöglichkeiten					
Einzelberatung von Eltern zu Fördermöglichkeiten					
Unterstützung von Schüler/innen zu konkreten Anträgen					
Unterstützung von Eltern zu konkreten Anträgen					
Unterstützung von Schüler/innen beim Finden geeigneter Anbieter					
Wegen Einzelanträgen Kontakt zu Ämtern der Kommune, die für die Bearbeitung der Anträge zuständig sind					
Weiterleitung von Anträgen an die zuständigen Ämter bei der Kommune, die für die Bearbeitung der Anträge zuständig sind					
Unterstützung der organisatorischen Abwicklung an den Schulen (Einreichen von Sammelanträgen und –listen für die Abrechnung, Koordination von anderen Beteiligten wie z.B. Schulsekretariat)					
Sonstiges					

Sie haben Sonstiges angegeben. Welche Tätigkeiten haben Sie damit gemeint?

_____

8. Wie erfahren Sie, welche Schülerinnen/Schüler bzw. welche Eltern Unterstützungsbedarf haben? (Mehrfachantworten möglich) (nur wenn 4b oder 4c angeklickt wurde)

- ☐ Ich werde von Lehrkräften informiert.
- ☐ Ich biete eine feste Sprechstunde an, in der mir Schüler/innen und Eltern ihren Unterstützungsbedarf nennen.
- ☐ Die Schüler/innen kennen mich und sprechen mich wegen eines Unterstützungsbedarfs an.
- ☐ Ich gehe in die Klassen, biete meine Unterstützung an und werde danach von Schüler/innen oder Eltern wegen einer Unterstützung kontaktiert.
- ☐ Sonstiges, und zwar _____

9. (nur wenn 4a angekreuzt wurde) Sie haben angegeben, für keine bestimmte(n) Schule(n) zuständig zu sein, sondern potentiell für alle in ihrem Einsatzgebiet. Wie erreichen Sie die Kinder und Jugendlichen, denen Ihre Arbeit zugutekommen soll?

- ☐ Es gibt ein Anlaufbüro, an das sich Schüler/innen, Lehrkräfte und Eltern aller Schulen wenden können.
- ☐ Auf Anfrage machen wir Beratung von Eltern und Lehrkräften an Schulen.
- ☐ Unser Team geht zu Info-Terminen in Schulen.
- ☐ Es werden regelmäßig Informationen über das Bildungs- und Teilhabepaket verbreitet mit dem Hinweis, sich an unser Team wenden zu können.
- ☐ Wir machen Gruppenangebote für Schüler/innen verschiedener Schulen.
- ☐ Sonstiges, und zwar _____

10. Wer ist an der Schule/den Schulen, für die Sie zuständig sind, noch für Angelegenheiten rund um die Leistungen zur Förderung von Bildung und Teilhabe zuständig? (nur wenn 4b oder 4c angeklickt wurde)

	Schul-sekretariat	Klassenlehrer/ innen	Andere Lehrkräfte	Andere Schulsozial-arbeiter/innen	Sonstige
Information von Eltern und Schüler/innen					
Beratung zu Leistungen					
Unterstützung bei Antragstellung					
Kontakt zu den zuständigen Ämtern					
Administrative Aufgaben					
Unterstützung bei der Realisierung der Leistung (z.B. Förderunterricht)					
Erstellung von Nachweisen für Antragstellung					
Prüfung (Prüfung der Leistungsberechtigung, Prüfung von Zahlungseingängen usw.)					
Sonstiges					

(nur wenn Sonstiges angeklickt) Sie haben Sonstiges angegeben. Welche Tätigkeiten haben Sie damit gemeint?

_____

Einschätzungen zu Kenntnis und Nutzung von Bildungs- und Teilhabeleistungen

11. Bitte schätzen Sie, in welchem Umfang die Leistungen zur Förderung von Bildung und Teilhabe bei den Personen bekannt sind, die einen Anspruch darauf haben und wie bekannt sie bei den Lehrkräften an der Schule sind. Zunächst geht es nur darum, ob bestimmte Möglichkeiten bekannt sind, nicht ob sie auch genutzt werden.

Die Möglichkeit der Übernahme der Kosten für eintägige Ausflüge in Schulen kennen an der/den Schulen, mit denen ich im Rahmen meiner Tätigkeit zu tun habe…

❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ der Eltern, die einen Anspruch darauf haben.

0% 100%

❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ der Lehrkräfte in der Schule

0% 100%

Die Möglichkeit der Übernahme der Kosten für Klassenfahrten in Schulen kennen an der/den Schulen, mit denen ich im Rahmen meiner Tätigkeit zu tun habe…

❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ der Eltern, die einen Anspruch darauf haben.

0% 100%

❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ der Lehrkräfte in der Schule

0% 100%

Die Möglichkeit, die Kosten für ergänzende Lernförderung zu erhalten, kennen an der/den Schulen, mit denen ich im Rahmen meiner Tätigkeit zu tun habe…

❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ der Eltern, die einen Anspruch darauf haben.

0% 100%

❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ der Lehrkräfte in der Schule

0% 100%

Die Möglichkeit, einen Zuschuss zu den Kosten für das gemeinschaftliche Mittagessen in der Schule / im Hort zu erhalten, kennen an der/den Schulen, mit denen ich im Rahmen meiner Tätigkeit zu tun habe…

❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ der Eltern, die einen Anspruch darauf haben.

0% 100%

❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ ❒ der Lehrkräfte in der Schule

0% 100%

Die Möglichkeit, einen Zuschuss für Musikunterricht, Mitgliedsbeiträge in Vereinen und für Freizeiten zu erhalten, kennen an der/den Schulen, mit denen ich im Rahmen meiner Tätigkeit zu tun habe…

❒ 0%	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒ 100%	der Eltern, die einen Anspruch darauf haben.
❒ 0%	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒ 100%	der Lehrkräfte in der Schule

12. Nun geht es gebündelt darum, in welchem Umfang die jeweiligen Leistungen auch tatsächlich genutzt werden.

Was schätzen Sie, wie viele Personen, mit denen Sie im Rahmen Ihrer Tätigkeit zu tun haben, sind leistungsberechtigt und nutzen auch die Möglichkeit der Übernahme der Kosten für die jeweilige Leistungsart? (Beispiel: Wie viel Prozent derjenigen, die Lernförderung brauchen und leistungsberechtigt sind, lassen sich die Kosten erstatten?):

❒ 0%	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒ 100%	❒ Kann ich nicht beurteilen	Eintägige Ausflüge
❒ 0%	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒ 100%	❒ Kann ich nicht beurteilen	Klassenfahrten
❒ 0%	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒ 100%	❒ Kann ich nicht beurteilen	Gem. Mittagsverpflegung
❒ 0%	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒ 100%	❒ Kann ich nicht beurteilen	Lernförderung
❒ 0%	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒	❒ 100%	❒ Kann ich nicht beurteilen	Zuschuss für Musikunterricht, Mitgliedsbeiträge in Vereinen und Freizeiten o.ä.

13.

Bekommen Sie von Eltern und/oder Schüler/innen eine Rückmeldung, ob die beantragten Leistungen, über die Sie mit ihnen gesprochen haben, bewilligt worden sind?

☐ In der Regel ja

☐ In der Regel nein

☐ In Ausnahmefällen ja

Gründe für Antragstellung oder Nichtantragstellung

14. Im Folgenden sind einige mögliche Gründe dafür aufgeführt, warum Eltern keine Anträge stellen, obwohl sie dies könnten. Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen, wie sehr sie Ihrer Meinung nach zutreffen (stimmt genau bis stimmt gar nicht):

Leistungsberechtigte Eltern stellen keine Anträge auf Leistungen nach dem BuT, weil…

	Stimmt genau	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt gar nicht	Kann ich nicht beurteilen
…sie nicht ausreichend informiert sind.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…Eltern zwar wissen, dass es die Leistungen gibt, aber nicht wissen, wie sie diese bekommen können.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…das Antragsverfahren so kompliziert ist, dass auch informierte Eltern davor zurückschrecken.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…Eltern sich nicht als Bedürftige offenbaren wollen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…weil sie von niemandem auf diese Leistungen angesprochen und ermutigt werden.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…es keine ausreichende Hilfe bei der Antragstellung gibt.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…es den Kindern und Jugendlichen unangenehm ist.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
… Eltern kleinere Beträge selbst bezahlen wollen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…Teilnahmeaktivitäten von anderen Menschen aus dem privaten / familiären Umfeld finanziert werden.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…dies Eltern nicht so wichtig ist.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…die Informationen aufgrund sprachlicher Barrieren die Eltern nicht erreichen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
… in manchen Leistungsarten der Aufwand für die zu erstattenden Kosten zu hoch ist.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…es den Kindern nicht so wichtig ist, an Aktivitäten teilnehmen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Sonstige Gründe:_____	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5

Hier können Sie Hinweise und Erläuterungen zu dieser Frage notieren:

_____

15. Im Folgenden sind einige mögliche Faktoren angeführt, die beeinflussen, warum Eltern Leistungen zur Förderung von Bildung und Teilhabe in Anspruch nehmen.

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen, wie sehr sie Ihrer Meinung nach zutreffen (stimmt genau bis stimmt gar nicht)

	Stimmt genau	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Kann ich nicht beurteilen
Wenn Eltern einmal gut über die Möglichkeiten der BuT-Leistungen informiert sind, nutzen sie sie auch immer wieder.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Die meisten Eltern lernen die Fördermöglichkeiten von BuT bereits in der Grundschule kennen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Wenn es keine Hilfe beim Beantragen der BuT-Leistungen gibt, sind viele Eltern nicht in der Lage die Leistungen zu beantragen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Schulsozialarbeiter/innen brauchen zunächst einen anderen Zugang zu Schüler/innen oder Eltern, bevor ihre Hilfe bezüglich BuT-Leistungen angenommen wird.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Die Information von Schüler/innen ist sehr wichtig, weil sie auch Einfluss auf die Inanspruchnahme der Förderangebote haben.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Wenn es das Programm „Soziale Arbeit an Schulen“ nicht mehr gäbe, würden die Antragzahlen für BuT-Leistungen merklich zurück gehen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Der Informationsstand der Eltern bezogen auf BuT-Leistungen ist heute grundsätzlich gut.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Die Aufgaben im Bezug auf BuT-Leistungen könnten die Schulen auch genauso gut alleine bewerkstelligen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Eine alleinige Zuständigkeit der BuT-Berater/innen für die Unterstützung der Nutzung von BuT-Leistungen ist nicht sinnvoll.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
Die Zusammenarbeit der BuT-Berater/innen mit den für die BuT-Leistungen zuständigen Ämtern ist sehr gut.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5

16. Wie schätzen Sie den Einfluss der durch das Programm „Soziale Arbeit an Schulen“ finanzierten BuT-Berater und -Beraterinnen ein auf…

	Sehr gering	Eher gering	Eher groß	Sehr groß	Das kann ich nicht beurteilen
…den Informationsstand der Eltern zu BuT-Leistungen.	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…den Informationsstand der Schüler/innen zu BuT-Leistungen	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…den Informationsstand der Lehrkräfte zu BuT-Leistungen	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5
…die Inanspruchnahme der BuT-Leistungen	❒1	❒2	❒3	❒4	❒5

Abschließende Bemerkungen

17. Hier haben Sie die Möglichkeit, zu dieser Befragung ergänzende Angaben zu machen:

_____

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen SchülerInnen

Angaben zur Schule

1. **In welchem Ort gehst Du zur Schule?** _____

2. **Auf was für eine Schule gehst Du?**

   ☐ Förderschule

   ☐ Hauptschule

   ☐ Realschule

   ☐ Sekundarschule

   ☐ Gesamtschule

   ☐ Gymnasium

Angaben zu Dir

3. **Wie alt bist du?** ___

4. **Bist du ein Junge oder ein Mädchen?**

   ☐ Junge

   ☐ Mädchen

5. **Wer wohnt zurzeit normalerweise mit dir zusammen?**

   ☐ Ein Elternteil (Mutter oder Vater, Pflegeeltern)

   ☐ Zwei Elternteile

   ☐ Großmutter / Großvater / Andere Verwandte / Andere, nicht verwandte Personen

   ☐ Geschwister / Halbgeschwister

   ☐ Wohngemeinschaft

   ☐ Niemand, ich wohne alleine.

6. **Bist du in Deutschland geboren?**

   ☐ Ja

   ☐ Nein, ich bin in einem anderen Land in der EU geboren.

   ☐ Nein, ich bin in einem anderen Land außerhalb der EU geboren.

7. **Welche Staatsangehörigkeit/en (d.h. welchen Pass oder Personalausweis) besitzt du?**

☐ Nur die deutsche Staatsangehörigkeit

☐ Nur eine andere Staatsangehörigkeit

☐ Die deutsche und eine andere Staatsangehörigkeit

☐ Mehrere andere Staatsangehörigkeiten

Angaben zu Deiner Familie

8. Bitte sag uns etwas zu Deinen Eltern!

	Mutter	**Stief, Pflege-, Adoptiv-Mutter o.ä.**	**Vater**	**Stief, Pflege, Adoptiv-Vater o.ä.**
Alter				
Staatsangehörigkeit	☐ Deutsch ☐ EU-Ausland ☐ Andere	☐ Deutsch ☐ EU-Ausland ☐ Andere	☐ Deutsch ☐ EU-Ausland ☐ Andere	☐ Deutsch ☐ EU-Ausland ☐ Andere
Geburtsland	☐ Deutschland ☐ EU-Ausland ☐ in einem anderen Land	☐ Deutschland ☐ EU-Ausland ☐ in einem anderen Land	☐ Deutschland ☐ EU-Ausland ☐ in einem anderen Land	☐ Deutschland ☐ EU-Ausland ☐ in einem anderen Land
Meine Eltern arbeiten	☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht	☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht	☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht	☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht
Meine Eltern sind arbeitslos	☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht	☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht	☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht	☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht
Meine Eltern bekommen aktuell Hartz IV	☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht	☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht	☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht	☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht

9. Mit wie vielen Geschwistern und/oder Halbgeschwistern lebst du zu zuhause zusammen?

_____

Aktivitäten in Schule und Freizeit

10. Wenn in der Schule eintägige Ausflüge angeboten werden, fährst Du dann normalerweise mit?

☐ Ja

☐ Nein

☐ Es hat noch kein Ausflug stattgefunden.

11. Als bei Euch in der Schule das letzte Mal eine Klassenfahrt durchgeführt wurde, bist Du da mitgefahren?

☐ Ja

☐ Nein

☐ Es hat noch keine Klassenfahrt stattgefunden.

12. Isst Du regelmäßig in der Schule in der Mensa zu Mittag?

☐ Ja

☐ Nein

13. Bekommst Du in einem oder mehreren Fächern Nachhilfe?

☐ Ja, in einem Fach

☐ Ja, in mehreren Fächern

☐ Nein

13.a Wenn (13) Nein: Hast Du das Gefühl, dass Du Nachhilfe bräuchtest?

☐ Ja

☐ Nein

13.b Wenn (13.a) ja: Warum bekommst Du keine Nachhilfe?

☐ Es ist zu teuer

☐ Aus einem anderen Grund

14. Bist Du Mitglied in einem Sportverein?

☐ Ja

☐ Nein

14.a Wenn (14) Nein: Würdest Du gerne in einem Sportverein Mitglied sein?

☐ Ja

☐ Nein

14.b Wenn (14) ja: Würdest Du gerne noch in einem anderen Sportverein Mitglied sein?

☐ Ja

☐ Nein

14.c Wenn (14.a oder 14.b) Ja: Welche Sportart würdest Du gerne im Verein treiben?

_____

14.d Wenn (14.a oder 14.b) ja: Warum machst Du das nicht?

☐ Es ist zu teuer

☐ Aus einem anderen Grund

15. Gehst Du zu einer Musikschule?

☐ Ja

☐ Nein

15.a Wenn (15) Nein: Würdest Du gerne zur Musikschule gehen?

☐ Ja

☐ Nein

15.b Wenn (15.a) Ja: Warum gehst Du nicht zur Musikschule?

☐ es ist zu teuer

☐ aus einem anderen Grund

16. Hast Du schon einmal an einer Ferienfreizeit teilgenommen?

☐ Ja

☐ Nein

☐ Weiß ich nicht.

Bekanntheitsgrad Schulsozialarbeiter/innen

17. Kennst du die Schulsozialarbeiterin bzw. den Schulsozialarbeiter an deiner Schule?

☐ Ja

☐ Nein

18. Weißt du, was die Schulsozialarbeiterin bzw. der Schulsozialarbeiter macht?

- ☐ Er/Sie informiert darüber, wie man Zuschüsse für bestimmte Sachen bekommen kann.
- ☐ Er/Sie organisiert Geld für Klassenfahrten und Ausflüge.
- ☐ Er/Sie löst Konflikte zwischen Schülerinnen / Schülern.
- ☐ Er/Sie hilft bei Konflikten zwischen Schülerinnen / Schülern und Lehrerinnen Lehrern.
- ☐ Er/Sie hilft bei Konflikten zwischen Schülerinnen / Schülern und ihren Eltern.
- ☐ Er/Sie organisiert Lernförderung.
- ☐ Er/Sie organisiert Freizeitangebote / AGs / den Ganztag.
- ☐ Er/Sie berät Schülerinnen / Schüler bei Problemen.
- ☐ Er/Sie gibt Nachhilfeunterricht.
- ☐ Er/Sie berät, was man nach der Schule machen kann, um einen Beruf zu finden.
- ☐ Sonstiges, und zwar: _____
- ☐ Weiß ich nicht.

19. Hattest du selbst schon Kontakt zur Schulsozialarbeit?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

20. Wenn (19) ja: Hat die Schulsozialarbeiterin / der Schulsozialarbeiter dich angesprochen oder hast du dich an die Schulsozialarbeiterin / den Schulsozialarbeiter gewandt?

- ☐ A. Die Schulsozialarbeiterin / der Schulsozialarbeiter hat mich angesprochen
- ☐ B. Ich hab die Schulsozialarbeiterin / den Schulsozialarbeiter von mir aus angesprochen.

21. Wenn 20 = Antwort B: War es leicht mit der Schulsozialarbeiterin / dem Schulsozialarbeiter in Kontakt zu kommen?

- ☐ Ja, es gibt ein Büro in der Schule, in der ich ihn/sie ansprechen konnte.
- ☐ Ja, es gibt feste Zeiten, an denen sie in der Schule sind, da konnte ich sie ansprechen.
- ☐ Ja, sie kommen regelmäßig in die Klassen, da konnte ich sie ansprechen.
- ☐ Nein, ich brauchte die Hilfe einer Lehrerin / eines Lehrers.

☐ Nein, ich brauchte die Hilfe meiner Mitschüler/innen.

☐ Nein, ich brauchte die Hilfe meiner Eltern.

22. Wenn (19) ja: Worum ging es dabei?

☐ Informationen über Zuschüsse (z. B. Mittagessen)

☐ Geld für Klassenfahrten und Ausflüge

☐ Einen Konflikt mit anderen Schülerinnen / Schülern

☐ Einen Konflikt mit Lehrerinnen/Lehrern

☐ Einen Konflikt mit meinen Eltern

☐ Persönliche Probleme

☐ Nachhilfe

☐ um Angebote am Nachmittag

☐ bei der Suche nach Anbietern für Lernförderung/Nachhilfe

☐ Beratung zum Übergang in den Beruf

☐ Sonstiges, und zwar: _____

23. Wenn (19) ja: Wie hilfreich fandest du die Schulsozialarbeit?

☐ Sehr hilfreich

☐ Ein bisschen hilfreich

☐ Weniger hilfreich

☐ Gar nicht hilfreich

☐ Kann ich nicht beurteilen

24. Wenn (19) nein: Warum hattest Du noch keinen Kontakt zur Schulsozialarbeit

☐ Ich wollte schon einmal Kontakt aufnehmen, habe mich aber nicht getraut.

☐ Ich wollte schon einmal Kontakt aufnehmen, wusste aber nicht, wie ich ihn/sie ansprechen sollte.

☐ Ich wollte schon einmal Kontakt aufnehmen, hatte aber nie die Zeit dafür.

☐ Es gab noch nichts, was ich von der Schulsozialarbeit wollte.

☐ Sonstiges, und zwar: _____

Unterstützung bei BuT-Leistungen

Seit 2011 gibt es das sogenannte Bildungs- und Teilhabepaket für Kinder und Jugendliche (abgekürzt: BuT). Mit diesem Bildungspaket werden Familien bei Bedarf finanziell unterstützt. Für sie werden zum Beispiel anfallende Kosten für die Mittagsverpflegung, für Klassenfahrten, Nachhilfestunden oder die Mitgliedschaft in einem Verein übernommen.

25. Hast du schon einmal davon gehört?

- ☐ ja
- ☐ nein

26. Wenn (25) ja: Von wem hast du etwas über BuT gehört?

- ☐ Von meinen Eltern
- ☐ Von Lehrerinnen / Lehrern
- ☐ Von der Schulsozialarbeiterin / dem Schulsozialarbeiter
- ☐ Von anderen Schülerinnen / Schülern
- ☐ Von jemand anderem

27. Weißt du, ob du oder deine Eltern diese Möglichkeiten schon einmal genutzt haben? (Mehrfachantworten)

- ☐ Ja, für die Erstattung des Geldes für Ausflüge mit der Schule
- ☐ Ja, für die Erstattung des Geldes für Klassenfahrten
- ☐ Ja, für das, was das Mittagessen in der Schule kostet
- ☐ Ja, für das, was für Lernförderung bezahlt werden muss
- ☐ Ja, für den Beitrag in einem Sportverein
- ☐ Ja, für den Beitrag in einem anderen Verein
- ☐ Ja, für die Kosten von Musikunterricht
- ☐ Ja, für die Gebühr für Ferienaktionen
- ☐ Nein, das wurde nicht genutzt
- ☐ Nein, das weiß ich nicht

28. Wenn (27) ja: Wer kümmert sich darum, dass Ihr dieses Geld bekommt und stellt dafür einen Antrag?

- ☐ Meine Eltern
- ☐ Meine Lehrerinnen / Lehrer

☐ Die Schulsozialarbeiterin / der Schulsozialarbeiter

☐ Ich selbst

☐ Weiß ich nicht

29. Wenn (28) Ich selbst: Wer unterstützt dich dabei?

☐ Meine Eltern

☐ Meine Lehrerinnen / Lehrer

☐ Die Schulsozialarbeiterin / der Schulsozialarbeiter

☐ Niemand

Vielen Dank für die Teilnahme!

Fragebogen Eltern

Block A: Angaben zur Schule

1. Welche Schule und Klasse besucht Ihr Kind?

HINWEIS: Wenn Sie mehrere Kinder haben: Wir meinen im Folgenden immer das Kind, das Ihnen diesen Fragebogen aus der Schule mitgebracht hat.

☐ Grundschule	• und zwar die • ☐ dritte Klasse • ☐ vierte Klasse
• ☐ Gesamtschule • ☐ Gymnasium • ☐ Förderschule • ☐ Hauptschule • ☐ Realschule • ☐ Sekundarschule	• und zwar die • ☐ siebte Klasse • ☐ achte Klasse

Block B: Angaben zur Familie

Im Folgenden bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person und Ihrer Familie.

2. In welcher Familienform leben Sie mit Ihrem Kind/Ihren Kindern

☐ Paarhaushalt ☐ Alleinerziehende Mutter ☐ Alleinerziehender Vater

3. Bitte machen Sie im Folgenden Angaben zu den in Ihrem Haushalt lebenden Elternteilen, bei Alleinerziehenden nur zu einer Person.

	Mutter	**Stief-, Pflege-, Adoptiv-Mutter**	**Vater**	**Stief-, Pflege-, Adoptiv-Mutter**
Alter	Jahre	Jahre	Jahre	Jahre
Staatsangehörigkeit	☐ Deutsch • ☐ EU-Ausland ☐ Andere	• ☐ Deutsch • ☐ EU-Ausland • ☐ Andere	• ☐ Deutsch • ☐ EU-Ausland • ☐ Andere	• ☐ Deutsch • ☐ EU-Ausland • ☐ Andere
Geburtsland	• ☐ Deutschland • ☐ EU-Ausland • ☐ in einem anderen Land	• ☐ Deutschland • ☐ EU-Ausland • ☐ in einem anderen Land	• ☐ Deutschland ☐ EU-Ausland • ☐ in einem anderen Land	• ☐ Deutschland • ☐ EU-Ausland • ☐ in einem anderen Land

4. Welche Sprache wird bei Ihnen zuhause vorwiegend gesprochen?

☐ Albanisch	☐ Englisch	☐ Polnisch	☐ Serbisch
☐ Arabisch	☐ Französisch	☐ Portugiesisch	☐ Spanisch

☐	Bulgarisch	☐	Italienisch	☐	Rumänisch	☐	Türkisch
☐	Deutsch	☐	Persisch	☐	Russisch		

☐ Eine andere Sprache, und zwar:_______________

5. Welchen Schul- und Berufsabschluss haben Sie und Ihr im gleichen Haushalt lebender Partner bzw. Ihre Partnerin?

Mutter	Stief-, Pflege-, Adoptiv-Mutter o.ä.	Vater	Stief-, Pflege-, Adoptiv-Mutter o.ä.
Schulabschluss			
☐ Keinen Schulabschluss • ☐ Hauptschulabschluss • ☐ Realschulabschluss • ☐ (Fach-)Abitur • ☐ Im Ausland erworbener Schulabschluss • ☐ Sonstige	• ☐ Keinen Schulabschluss • ☐ Hauptschulabschluss • ☐ Realschulabschluss • ☐ (Fach-)Abitur • ☐ Im Ausland erworbener Schulabschluss • ☐ Sonstiges	• ☐ Keinen Schulabschluss • ☐ Hauptschulabschluss • ☐ Realschulabschluss • ☐ (Fach-)Abitur • ☐ Im Ausland erworbener Schulabschluss • ☐ Sonstiges	• ☐ Keinen Schulabschluss • ☐ Hauptschul-abschluss • ☐ Realschulabschluss • ☐ (Fach-)Abitur • ☐ Im Ausland erworbener Schulabschluss • ☐ Sonstiges
Berufsabschluss			
☐ Keine abgeschlossene Ausbildung • ☐ abgeschlossene Berufsausbildung • ☐ (Fach-)Hochschul-ausbildung • ☐ im Ausland erworbene Berufsausbildung • ☐ Sonstiges	• ☐ Keine abgeschlossene Ausbildung • ☐ abgeschlossene Berufsausbildung • ☐ (Fach-)Hoch-schulausbildung • ☐ im Ausland erworbene Berufsausbildung • ☐ Sonstiges	• ☐ Keine abgeschlossene Ausbildung • ☐ abgeschlossene Berufsausbildung • ☐ (Fach-)Hoch-schulausbildung • ☐ im Ausland erworbene Berufsausbildung • ☐ Sonstiges	• ☐ Keine abgeschlossene Ausbildung • ☐ abgeschlossene Berufsausbildung • ☐ (Fach-)Hoch-schulausbildung • ☐ im Ausland erworbene Berufsausbildung • ☐ Sonstiges

6. Woher kommt das Geld, das Ihre Familie im Jahr 2016 zur Verfügung hatte?

Hier sind mehrere Antworten möglich!

☐	Eigenes Einkommen (Lohn / Gehalt)	☐	Wohngeld
☐	Rente	☐	Kinderzuschlag
☐	Arbeitslosengeld I	☐	Sozialhilfe
☐	Arbeitslosengeld II (“Hartz IV“)	☐	Unterhaltszahlungen
☐	Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz	☐	Sonstiges

➢ **Wenn Sie hier Arbeitslosengeld II, Wohngeld, Kinderzuschlag, Sozialhilfe oder Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz angekreuzt haben:**

Seit wann bekommen Sie diese Leistungen?

Seit _____Jahren und _______Monaten

7. **Wie alt ist das Kind, das Ihnen diesen Fragebogen aus der Schule mitgebracht hat? Ist es ein Junge oder ein Mädchen?**

HINWEIS: Die Angaben zu Kind 2 oder 3 bitte nur ausfüllen, wenn zwei (oder mehr) Ihrer Kinder einen Fragebogen mitgebracht haben.

Kind 1 Alter_____
☐ Weiblich ☐ Männlich

Kind 2 Alter _____
☐ Weiblich ☐ Männlich

Kind 3 Alter _____
☐ Weiblich ☐ Männlich

8. **Wie viele minderjährige Kinder (bis 18 Jahre) leben insgesamt bei Ihnen zuhause?**
_____

9. **Wie viele der Kinder besuchen eine allgemeinbildende Schule oder ein Berufskolleg?**
_____

Block C: Schulbezogene Aktivitäten- und Freizeitaktivitäten

HINWEIS! Alle nun folgenden Fragen beziehen sich nur auf das Kind, das Ihnen diesen Fragebogen aus der Schule mit gebracht hat.

1. **Wenn in der Schule eintägige Ausflüge angeboten werden, fährt Ihr Kind dann im Regelfall mit?**
☐ Ja ☐ Nein
☐ Es haben noch keine Ausflüge stattgefunden

2. **Wenn in der Schule eine Klassenfahrt durchgeführt wird, fährt Ihr Kind dann im Regelfall mit?**
☐ Ja ☐ nein
☐ Es hat noch keine Klassenfahrt stattgefunden

3. **Isst Ihr Kind regelmäßig in der Schule zu Mittag?**
☐ Ja
☐ Nein, die Schule hat kein Ganztagsangebot
☐ Nein, weil wir bzw. das Kind das nicht möchten

4. **Bekommt Ihr Kind Nachhilfe?** ☐ Ja ☐ nein

5. **Ist Ihr Kind Mitglied in einem Sportverein?** ☐ Ja ☐ nein

6. **Besucht Ihr Kind eine Musikschule oder einen anderen Kurs, der etwas kostet?** ☐ Ja ☐ nein

7. **Hat Ihr Kind schon einmal an einer Ferienfreizeit teilgenommen?** ☐ Ja ☐ nein

.

Block D: Kenntnis des Bildungs- und Teilhabepakets

Seit Frühjahr 2011 gibt es das Bildungs- und Teilhabepaket für Kinder und Jugendliche (BuT). Mit dem Bildungspaket werden Familien bei Bedarf mit verschiedenen Angeboten finanziell unterstützt. Gefördert werden können zum Beispiel die Kosten für die Mittagsverpflegung, für Klassenfahrten, Nachhilfestunden oder die Mitgliedschaft in einem Verein.

1. Haben Sie schon einmal von diesen Bildungs- und Teilhabeleistungen für Kinder und Jugendliche (Bildungs- und Teilhabepaket) gehört?

☐ Ja

☐ Nein

➢ **Wenn Sie bei dieser Frage „Ja“ angekreuzt haben:**

Wie haben Sie davon gehört?

☐ Ich habe Informationen im Internet gesucht.

☐ Das Bildungspaket ist mir bekannt, weil in Presse, Radio oder Fernsehen viel darüber berichtet wurde.

☐ Freunde, Freundinnen, Verwandte oder Bekannte haben davon erzählt.

☐ Ich habe die Information über eine Schule erhalten.

☐ Ich wurde im Kindergarten, in der Kinderkrippe oder im Hort darauf hingewiesen.

☐ Ich wurde von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eines Amtes persönlich darauf angesprochen.

☐ Ich habe ein Anschreiben vom Amt erhalten.

☐ Ich wurde anders informiert. Welche Informationsquelle war das?

_____

☐ Ich weiß es nicht genau.

➢ **Wenn Sie die Information aus einer Schule haben (Antwort 4)**

Woher haben Sie die Informationen? (Mehrfachnennungen)

☐ Das weiß ich nicht genau

☐ Aus der Schule des Kindes, das den Fragebogen mitgebracht hat: Von einem Lehrer oder einer Lehrerin

☐ Aus der Schule des Kindes, das den Fragebogen mitgebracht hat: Von dem Schulsekretariat / der Schulleitung

☐ Aus der Schule des Kindes, das den Fragebogen mitgebracht hat: Von der Schulsozialarbeiterin / dem Schulsozialarbeiter (bzw. Bildungs- und Teilhabeberater/in oder Bildungsbegleiter/in)

☐ Aus einer anderen Schule, nämlich einer weiterführenden Schule eines Geschwisterkindes

☐ Option 1 (s.o.): aus der Grundschule meines Kindes oder eines meiner Kinder

☐ Option 2 (s.o.): aus der Grundschule eines Geschwisterkindes

☐ Sonstiges_____

➢ **Wenn „Nein“, gehen Sie bitte direkt zu den Fragen im Block G (S. 246).**

- **Wenn Sie angegeben haben, dass Sie über die Schule Ihres Kindes von Bildungs- und Teilhabeleistungen erfahren haben (Antworten 2, 3 und 4), beantworten Sie bitte die folgende Frage.**
- **Wenn Sie eine andere Antwort angekreuzt haben, weiter mit Frage 2 in diesem Abschnitt)**

Wie wurden sie informiert? (Mehrfachnennungen)

- ☐ Ich erhielt einen Brief der Schule.
- ☐ Ich wurde von einem Lehrer oder einer Lehrerin angesprochen.
- ☐ Ich wurde von der Schulsozialarbeiterin / dem Schulsozialarbeiter (bzw. Bildungs- und Teilhabeberater/in oder Bildungsbegleiter/in) angesprochen.
- ☐ Auf einem Elternabend wurde über die Fördermöglichkeit informiert.
- ☐ Mein Sohn / meine Tochter wusste von der Fördermöglichkeit und hat es mir gesagt.
- ☐ Sonstiges

2. Wie gut fühlen Sie sich aktuell über die Angebote (oder Fördermöglichkeiten) der Bildungs- und Teilhabeleistungen informiert?

☐ Gut ☐ Eher gut ☐ Nicht so gut ☐ Überhaupt nicht

3. Wissen Sie, ob Sie Anspruch auf Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets für Ihr Kind haben?

- ☐ Ich habe Anspruch auf diese Leistungen.
- ☐ Ich habe keinen Anspruch auf diese Leistungen.
- ☐ Das weiß ich nicht.

4. Wenn Sie Fragen zu dieser Förderung hätten, an wen würden Sie sich wenden?

- ☐ An einen Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin eines zuständigen Amtes (z.B. Jobcenter, Stadt, Landratsamt)
- ☐ An einen Schulsozialarbeiter oder eine Schulsozialarbeiterin (bzw. Bildungs- und Teilhabeberater/in oder Bildungsbegleiter/in) an der Schule meines Kindes
- ☐ An einen Lehrer oder eine Lehrerin
- ☐ An das Schulsekretariat
- ☐ An eine Beratungsstelle
- ☐ Das weiß ich nicht.
- ☐ Sonstiges

Block E: Nutzung des Bildungs- und Teilhabepakets

HINWEIS! Alle nun folgenden Fragen beziehen sich nur auf das Kind, das Ihnen diesen Fragebogen aus der Schule mitgebracht hat.

1. Haben Sie für Ihr Kind in den letzten zwei Jahren schon einmal eine finanzielle Unterstützung des Bildungs- und Teilhabepakets für eine der folgenden Leistungen von der Kommune oder dem Jobcenter erhalten? Bitte kreuzen Sie an, für welche Leistungen:

	Ja	Nein, mein Antrag wurde abgelehnt	Nein, ich wollte das nicht	Nein, ich wusste nicht, dass es diese Möglichkeit gibt	Nein, ich bin nicht berechtigt	Das weiß ich nicht mehr
Eintägige Ausflüge	☐	• ☐	• ☐	• ☐	• ☐	• ☐
Klassenfahrten	☐	• ☐	• ☐	• ☐	• ☐	• ☐
Mittagessen	☐	• ☐	• ☐	• ☐	• ☐	• ☐
Lernförderung/Nachhilfe	☐	• ☐	• ☐	• ☐	• ☐	• ☐
Vereinsbeiträge, Musikschule, Ferienaktionen o.ä.	☐	• ☐	• ☐	• ☐	• ☐	• ☐

➢ **Wenn Sie hier mindestens einmal etwas angekreuzt haben, bitte weiter mit den folgenden Fragen.**

➢ **Wenn Sie in den beiden linken Spalten nichts angekreuzt haben und hier bei mindestens einer der Leistungen etwas angekreuzt haben, bitte weiter zu den Fragen in Block F.**

➢ **Wenn Sie nur in diesen beiden etwas Spalten angekreuzt haben, bitte weiter zu den Fragen im Block G!**

1.a Erhielten Sie Unterstützung bei der Antragstellung?

☐ Ja ☐ Nein

➢ **Wenn Sie „Ja“ angekreuzt haben:**

1.a.a Wer unterstützte Sie bei Antragstellung?

☐ Ein zuständiges Amt (Jobcenter, BuT-Stelle Sozialamt, Jugendamt etc.)
☐ Beratungsstelle
☐ Verein oder Musikschule
☐ Schulsozialarbeiter/innen
☐ Lehrkraft
☐ Schulsekretariat
☐ Sonstige

➢ **Wenn Sie angekreuzt haben, dass Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter/innen (bzw. Bildungs- und Teilhabeberater/innen oder Bildungsbegleiter/innen) oder Schulsekretariate Sie unterstützt haben:**

1.a.a.a Wie wurden Sie bei der Antragstellung unterstützt?

- ☐ Mir wurde der Antrag zugesandt / ausgehändigt.
- ☐ Mir wurde beim Ausfüllen des Antrags geholfen (durch Erklärungen etc.)
- ☐ Der Antrag wurde für mich ausgefüllt, ich musste nur noch unterschreiben.
- ☐ Die Angaben wurden überprüft.
- ☐ Der Antrag wurde für mich weiter geleitet.
- ☐ Ich werde daran erinnert, wenn eine erneute Antragstellung erforderlich ist.
- ☐ Ich wurde dabei unterstützt, die für eine Antragstellung erforderlichen Unterlagen zusammen zu bekommen (z.B. bei Lernförderung).
- ☐ Sonstiges

1.b Erhielten Sie, nachdem der Antrag bewilligt wurde, Unterstützung dabei, damit ihr Kind die geförderte Aktivität auch ausüben kann bzw. das Angebot nutzen kann (z.B. im Zugang zu Lernförderung, Mittagsverpflegung, Vereinsmitgliedschaft, Ferienaktivität)?

☐ Ja ☐ Nein

➢ **Wenn Sie ja angekreuzt haben:**

1.b.a Wer unterstützte Sie dabei?

- ☐ ein zuständiges Amt (Jobcenter, BuT-Stelle Sozialamt, Jugendamt etc.)
- ☐ Beratungsstelle
- ☐ Verein oder Musikschule
- ☐ Schulsozialarbeiterinnen oder Schulsozialarbeiter (bzw. Bildungs- und Teilhabeberater/in oder Bildungsbegleiter/in)
- ☐ Lehrkraft
- ☐ Schulsekretariat
- ☐ Sonstige

1.b.b Wie wurden Sie dabei unterstützt, die Leistung(en) in Anspruch zu nehmen?

- ☐ Ich wurde beim Vorgehen gegen die Ablehnung von Anträgen unterstützt.
- ☐ Mir wurde erklärt, was ich machen muss.
- ☐ Die Lernförderung wird an der Schule organisiert.
- ☐ Mir wurden mögliche Institute / Privatpersonen für Lernförderung genannt.
- ☐ Es wurde für mich der Kontakt zu einem Verein, zur Mittagsessensstelle oder zu einem Lernförderungsinstitut oder etwas ähnlichem hergestellt.
- ☐ Mir wurden Hinweise auf Vereine/ Musikschulen / Freizeitangebote gegeben.
- ☐ Ich wurde bei der Abrechnung / der Erstattung von Beträgen unterstützt.
- ☐ Sonstiges

Block F: Gründe für (Nicht-)Inanspruchnahme

HINWEIS! Alle nun folgenden Fragen beziehen sich nur auf das Kind, das Ihnen diesen Fragebogen aus der Schule mitgebracht hat.

➢ **In diesem Block fragen wir danach, warum Sie bestimmte Leistungen nicht beantragt haben. Sie brauchen nur die Fragen zu beantworten, die nach einer Leistung fragen, für die Sie keinen Antrag gestellt haben.**

➢ **Falls Sie keinen Antrag auf Unterstützung für eintägige Ausflüge gestellt haben:**

1. Warum haben Sie keinen Antrag für die Unterstützung für eintägige Ausflüge gestellt?

- ☐ Die Kosten werden anders erstattet.
- ☐ Die Möglichkeit der Förderung war nicht bekannt.
- ☐ Die Förderung war nicht gewünscht.

1.a Was waren die Gründe dafür?

- ☐ Der Aufwand ist zu hoch.
- ☐ Ich/Wir möchten diesbezüglich nicht von Sozialleistung abhängig sein.
- ☐ Die Kosten sind nur gering.
- ☐ Ich/Wir befürchten, dass das Kind deshalb benachteiligt wird.
- ☐ Das Kind wollte es nicht.
- ☐ Sonstige Gründe

➢ **Falls Sie keinen Antrag auf Unterstützung für Klassenfahrten gestellt haben:**

2. Warum haben Sie keinen Antrag für die Unterstützung von Klassenfahrten gestellt?

- ☐ Die Kosten werden anders erstattet.
- ☐ Die Möglichkeit der Förderung war nicht bekannt.
- ☐ Die Förderung war nicht gewünscht.

2.a Was waren die Gründe dafür?

- ☐ Der Aufwand ist zu hoch.
- ☐ Ich/Wir möchten diesbezüglich nicht von Sozialleistung abhängig sein.
- ☐ Ich/Wir befürchten, dass das Kind deshalb benachteiligt wird.
- ☐ Das Kind wollte es nicht.
- ☐ Sonstige Gründe

➢ **Falls Sie keinen Antrag auf Unterstützung für die Kosten des gemeinschaftlichen Mittagessens gestellt haben:**

3. Warum haben Sie keinen Antrag für die Unterstützung des Mittagessens gestellt?

- ☐ Die Kosten werden anders erstattet.
- ☐ Die Möglichkeit der Förderung war nicht bekannt.
- ☐ Die Förderung war nicht gewünscht.

3.a Was waren die Gründe dafür?

- ☐ Der Aufwand ist zu hoch.
- ☐ Ich/Wir möchten diesbezüglich nicht von Sozialleistung abhängig sein.
- ☐ Ich/Wir befürchten, dass das Kind deshalb benachteiligt wird.
- ☐ Das Kind wollte es nicht.
- ☐ Sonstige Gründe

➢ **Falls Sie keinen Antrag auf Unterstützung für Lernförderung/Nachhilfe gestellt haben:**

4. Warum haben Sie keinen Antrag für die Unterstützung von Lernförderung gestellt?

- ☐ Die Kosten werden anders erstattet.
- ☐ Die Möglichkeit der Förderung war nicht bekannt.
- ☐ Die Förderung war nicht gewünscht.

4.a Was waren die Gründe dafür?

- ☐ Der Aufwand ist zu hoch.
- ☐ Ich/Wir möchten diesbezüglich nicht von Sozialleistung abhängig sein.
- ☐ Ich/Wir befürchten, dass das Kind deshalb benachteiligt wird.
- ☐ Das Kind wollte es nicht.
- ☐ Sonstige Gründe

➢ **Falls Sie keinen Antrag auf Unterstützung für Vereine, Musikschule und Ferienfreizeiten gestellt haben:**

5. Warum haben Sie keinen Antrag für die Unterstützung für Vereine, Musikschule und Ferienfreizeiten gestellt?

- ☐ Die Kosten werden anders erstattet.
- ☐ Die Möglichkeit der Förderung war nicht bekannt.
- ☐ Die Förderung war nicht gewünscht.

5.a Was waren die Gründe dafür?

- ☐ Der Aufwand ist zu hoch.
- ☐ Ich/Wir möchten diesbezüglich nicht von Sozialleistung abhängig sein.
- ☐ Ich/Wir befürchten, dass das Kind deshalb benachteiligt wird.
- ☐ Das Kind wollte es nicht.
- ☐ Sonstige Gründe

Block G: Soziale Arbeit an der Schule

HINWEIS! Alle nun folgenden Fragen beziehen sich nur auf die Schule des Kindes, das Ihnen diesen Fragebogen aus der Schule mitgebracht hat.

1. Wissen Sie, ob es an der Schule eine Schulsozialarbeiterin oder einen Schulsozialarbeiter (bzw. Bildungs- und Teilhabeberater/in oder Bildungsbegleiter/in) gibt?

☐ Ja ☐ Nein

➢ **Wenn Sie die Antwort „Nein" angekreuzt haben, sind Sie jetzt mit der Bearbeitung des Fragebogens fertig! Vielen Dank!**

2. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen für Sie zutreffen

	Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Kann ich nicht beurteilen
Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter (bzw. Bildungs- und Teilhabeberater/innen oder Bildungsbegleiter/innen) sind für die Kinder jederzeit ansprechbar.	☐	• ☐	• ☐	• ☐	• ☐
Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter (bzw. Bildungs- und Teilhabeberater/innen oder Bildungsbegleiter/innen) sind gut erreichbar für Eltern.	☐	• ☐	• ☐	• ☐	• ☐
Ich kann mich leider mit den Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern (bzw. Bildungs- und Teilhabeberater/innen oder Bildungsbegleiter/innen) nicht gut verständigen (sprachliche Gründe).	☐	• ☐	• ☐	• ☐	• ☐

3. Der Schulsozialarbeiter oder die Schulsozialarbeiterin (bzw. Bildungs- und Teilhabeberater/in oder Bildungsbegleiter/in) an der Schule meines Kindes haben die folgenden Aufgaben:

☐ Information und Beratung zum Bildungs- und Teilhabepaket
☐ Konfliktlösung
☐ Organisation des Freizeitbereichs / der AGs / des Ganztages
☐ Beratung im Einzelfall bei persönlichen Problemen
☐ Betreuung von AGs oder Freizeitangeboten
☐ Organisation / Durchführung von Lernförderung
☐ Beratung zum Übergang nach dem Schulabschluss
☐ Das weiß ich nicht.

4. Haben Sie oder Ihr Kind bisher Kontakt zur Schulsozialarbeit gehabt?

☐ Ja

☐ Nein

➢ **Wenn Sie die Antwort „Nein“ angekreuzt haben, sind Sie jetzt mit der Bearbeitung des Fragebogens fertig! Vielen Dank!**

a. In welchem Zusammenhang haben oder hatten Sie oder Ihr Kind Kontakt mit der Schulsozialarbeit und wie hilfreich fanden Sie dies?

☐ Information und Beratung zu den Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets

Wie hilfreich fanden Sie dies?
- ☐ Sehr hilfreich
- ☐ Ein bisschen hilfreich
- ☐ Weniger hilfreich
- ☐ Gar nicht hilfreich

☐ Konfliktlösung

Wie hilfreich fanden Sie dies?
- ☐ Sehr hilfreich
- ☐ Ein bisschen hilfreich
- ☐ Weniger hilfreich
- ☐ Gar nicht hilfreich

☐ Organisation des Freizeitbereichs / der AGs / des Ganztages

Wie hilfreich fanden Sie dies?
- ☐ Sehr hilfreich
- ☐ Ein bisschen hilfreich
- ☐ Weniger hilfreich
- ☐ Gar nicht hilfreich

☐ Beratung bei Problemen / Konflikten

Wie hilfreich fanden Sie dies?
- ☐ Sehr hilfreich
- ☐ Ein bisschen hilfreich
- ☐ Weniger hilfreich
- ☐ Gar nicht hilfreich

☐ Betreuung von AGs

Wie hilfreich fanden Sie dies?
- ☐ Sehr hilfreich
- ☐ Ein bisschen hilfreich
- ☐ Weniger hilfreich
- ☐ Gar nicht hilfreich

☐ Organisation / Durchführung von Lernförderung

Wie hilfreich fanden Sie dies?
- ☐ Sehr hilfreich
- ☐ Ein bisschen hilfreich
- ☐ Weniger hilfreich
- ☐ Gar nicht hilfreich

☐ Beratung zum Übergang nach dem Schulabschluss

Wie hilfreich fanden Sie dies?
- ☐ Sehr hilfreich
- ☐ Ein bisschen hilfreich
- ☐ Weniger hilfreich
- ☐ Gar nicht hilfreich

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Aufruf an den Ministerpräsidenten Armin Laschet – Schulsozialarbeit verstetigen!

Sehr geehrter Herr Ministerpräsident Laschet,

die Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit NRW e.V. vertritt die Interessen der rund 3700 Fachkräfte für Schulsozialarbeit in NRW. Rund die Hälfte aller Fachkräfte arbeitet derzeit in ungesicherten weil befristeten Arbeitsverhältnissen. Die rot-grüne Landesregierung hat für die Finanzierung der rund 1000 Stellen bis Ende 2018 jährlich 47 Mill. zur Verfügung gestellt. Eine Verstetigung dieser Stellen lehnte sie mit dem Hinweis auf die Finanzierungsverpflichtungen des Bundes zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe von Kindern und Jugendlichen stets ab.

Nachdem sich die schwarz-rote Bundesregierung vor drei Jahren bereit erklärt hatte, ab 2015 die Finanzierung der Studenten-Unterstützung Bafög vollständig zu übernehmen, formulierten Sie als damalige Oppositionsführer klare Vorstellungen über die Verwendung der frei werdenden Landesmittel von 279 Millionen Euro pro Jahr: „Wir wollen die Schulsozialarbeit mit jährlich 100 Millionen Euro langfristig sichern und finanzieren." Nun führen Sie die neue Landesregierung.

Ihren Bericht an den Ausschuss für Schule und Bildung zur Sitzung am 04.10.2017/Tagesordnungspunkt "Zukünftige Finanzierung der Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen" eröffnet Ihre Kabinettskollegin und Schulministerin Frau Gebauer mit der Feststellung: „Die Nachfrage nach Angeboten der Schulsozialarbeit ist angesichts der zunehmenden· Komplexität von Erziehung und Bildung in einem dynamischen und leistungsorientierten Schulwesen, das auf den Prinzipien soziale Gerechtigkeit, pädagogische Freiheit und staatliche Verantwortung beruht, in den letzten Jahren gestiegen." Diese Einschätzung teilen Schulleitungen, Kollegien, Eltern- und Schüler*innenvertretungen, Lehrerverbände, Gewerkschaften, Kooperationspartner der Schulsozialarbeit und nicht zuletzt die engagierten Fachkräfte. Der Bedarf hat sich durch die aktuellen Herausforderungen bei der Begleitung und Betreuung der geflohenen und zugewanderten Kindern, Jugendlichen und junge Erwachsenen sowie dem Aufbau eines inklusiven Schulsystems noch deutlich verstärkt.

Dennoch meldet Ihr Sozialminister Karl-Josef Laumann nun, dass die befristeten Stellen zwar bis 2021 weiter finanziert aber wieder nicht entfristet werden. Es bleibt also alles beim Alten:
- Keine dauerhafte Planungssicherheit für und in den Schulen
- Keine berufliche und private Planungssicherheit für die betroffenen Fachkräfte
- Abwanderung qualifizierter und engagierter Fachkräfte in unbefristete Stellen der Sozialarbeit

Deshalb rufen wir Sie auf:
Machen Sie die Finanzierung der Schulsozialarbeit in den Haushaltverhandlungen zur Chefsache!
- Setzen Sie Ihre eigene Forderung um und investieren Sie jetzt 100 Mill. Euro in die Schulsozialarbeit
- Entfristen und verstetigen Sie jetzt alle Stellen und geben Sie damit allen Beteiligten Sicherheit.
- Setzen und finanzieren Sie gleichzeitig Qualitätsstandard: Eine Fachkraft für maximal eine Schule, an großen Schulen mindestens ein Tandem, Endausbau eine Fachkraft pro 150 SuS

Wolfgang Foltin

WIESBADEN

Landeshauptstadt Wiesbaden | Amt 5101 | Postfach 39 20 | 65029 Wiesbaden

Der Magistrat
Amt für Soziale Arbeit
Abt. Schulsozialarbeit

Konradinerallee 11
65189 Wiesbaden
Abteilungsleiter/-in: Herr Dan Pascal Goldmann
Zimmer Nr.: 2.182
Telefon: 0611 31-4695
Telefax: 0611 31-4955
E-Mail: schulsozialarbeit@wiesbaden.de

Datum
Stand: 10. September 2017

Schulsozialarbeit der Landeshauptstadt Wiesbaden, Konzeption und Leistungen

Die Schulsozialarbeit in Wiesbaden ist seit 1977 ein Teil des städtischen Jugendhilfeangebotes und wurde sukzessive ausgebaut. Seit dem Jahr 1993 ist sie als eigenständiges Aufgabenfeld der Jugendhilfe in der Abteilung Schulsozialarbeit des Amtes für Soziale Arbeit zusammengefasst.

Die gesetzliche Grundlage der Schulsozialarbeit bildet das Kinder- und Jugendhilfegesetz (Sozialgesetzbuch VIII), insbesondere §13 Jugendsozialarbeit. Schulsozialarbeit ist ein präventives und kompensatorisches Jugendhilfeangebot. Die Angebote sind über Kooperationsabsprachen und Verfahrensregelungen eng mit anderen Bereichen des Amtes für Soziale Arbeit verknüpft.

Als Jugendhilfeangebot hat die Schulsozialarbeit folgende Ausrichtung:

- Sozialpädagogische Angebote der Schulsozialarbeit richten sich an Wiesbadener Schülerinnen und Schüler, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Hilfen angewiesen sind und die zum Teil nur mit dieser Unterstützung einen Schulabschluss und einen qualifizierenden Übergang ins Berufsleben erreichen werden.
- Verortung primär an Schulen und in Stadtteilen mit besonderen sozialen Anforderungen.

Die Schulsozialarbeit ist die engste Form der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Ihre Basis ist die alltägliche Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrern. Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern arbeiten dabei mit der gleichen Zielgruppe, ähnlichen Zielsetzungen und zum Teil unterschiedlichen Methoden im Feld Schule und dem Stadtteil.

Schulsozialarbeit ermöglicht die rechtzeitige Bereitstellung von sozialpädagogischen Angeboten. Dadurch verhindert oder korrigiert sie Fehlentwicklungen und zeigt individuelle Problemlösungswege auf. Des Weiteren eröffnet sie frühzeitig die Bereitstellung notwendiger Hilfen, was insgesamt die Konflikt- und Gewaltpotentiale und die Verweigerungsformen in Schule, Familie, Freizeit und Stadtteil reduziert und die Chancen für das Erreichen eines Schulabschlusses und für den Einstieg in das Berufsleben mit einem Ausbildungsplatz erhöht.

Schulsozialarbeit führt zur Ersparnis von Erziehungshilfe-Kosten und wird spätere soziale Folgekosten für die Stadtgesellschaft reduzieren. Sie ist als wirkungsvolles und kostengünstiges Jugendhilfeangebot stets mit Zustimmung aller Parteien im Stadtparlament eingerichtet und sukzessive ausgebaut worden.

Amt für Soziale Arbeit

Abteilung Schulsozialarbeit (ab 1993)	
1977	•Sophie-und-Hans-Scholl-Schule (Integrierten Gesamtschule, Klarenthal) **(SHS)**
1987	•Hermann-Ehlers-Schule (Integrierten Gesamtschule, Erbenheim) **(HES)**
1988	•Mittelstufenschule Dichterviertel **(MSS)**, **bis 2017 Wolfram-von-Eschenbach-Schule (Hauptschule)**
1990	•Comeniusschule (Schule für Lernhilfe, Innenstadt-Nord) **(Com)**
1993	•Sachgebiet Betreuende Grundschulen **(BGS), bis 2013, dann Abteilung Betreuende Grundschulen**
1996	•Alexej von Jawlensky (Integrierte Gesamtschule, Schelmengraben) **(AVJ)**, **bis 2014 Ludwig-Erhard-Schule**
1998	•IGS Rheingauviertel **(RGV)**, **bis 2017 Heinrich-von-Kleist-Schule (Haupt- und Realschule)**
	•Wilhelm-Heinrich-von-Riehl-Schule, (Integrierte Gesamtschule, Biebrich) **(Riehl)**
	•Adalbert-Stifter-Schule (Hauptschule, Hasengartenstraße) **(ASS)**, **bis 2012**
1999	•Wilhelm-Leuschner-Schule (Integrierte Gesamtschule, Kostheim) **(WLS)**
2006	•Kompetenz-Entwicklungs-Programm **(KEP)**
2007	•Kompetenzagentur Wiesbaden **(KA)**
2010	•Erich Kästner-Schule **(EKS)**
	• Koordinierungsstelle im Übergang Schule-Beruf **(KÜ),** Schulsozialarbeit im Berufsschulzentrum: ➢ Kerschensteinerschule **(KSS),** ➢ Louise-Schröder-Schule **(LSS),** ➢ Schulze-Delitzsch-Schule **(SDS),** ➢ Friedrich-List-Schule **(FLS),** ➢ Friedrich-Ebert-Schule **(FES)** (Förderprogramm JUGEND STÄRKEN im Quartier des BMFSFJ, BMUB und dem ESF)
2011	•IGS Kastellstraße (Integrierte Gesamtschule) **(Kast)**
	•August-Hermann-Francke-Schule (Schule für Lernhilfe) **(AHF)** **bis 2015**
2012	•Albert-Schweitzer-Schule (Schule für Lernhilfe) **(AS)**

Einrichtungen der Abteilung Schulsozialarbeit (5101) gibt es derzeit in der Summe an 16 Schulen. Davon werden 5 berufliche Schulen als Koordinierungsstelle im Übergang Schule-Beruf (KÜ) im Rahmen des Förderprogrammes JUGEND STÄRKEN im Quartier des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) und des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) durch den Europäischen Sozialfond gefördert. Mit ihren 12 Einrichtungen ist die Schulsozialarbeit auf drei Sachgebiete aufgeteilt:

Sachgebiet 01

- **Comeniusschule**
  Förderschule für Lernhilfe
- **Albert-Schweitzer-Schule**
  Förderschule für Lernhilfe
- **IGS Rheingauviertel**
  Integrierte Gesamtschule
- **Mittelstufenschule Dichterviertel**
  Mittelstufenschule
- **Erich Kästner-Schule**
  Haupt- und Realschule

Sachgebiet 02

- **Sophie-und-Hans-Scholl-Schule**
  Integrierte Gesamtschule
- **Hermann-Ehlers-Schule**
  Integrierte Gesamtschule mit Ganztagsschule
- **Wilhelm-Leuschner-Schule**
  Integrierte Gesamtschule
- **Wilhelm-Heinrich-von-Riehl-Schule**
  Integrierte Gesamtschule
- **IGS Kastellstraße**
  Integrierte Gesamtschule
- **Alexej von Jawlensky Schule**
  Integrierte Gesamtschule

Sachgebiet 03

Programme und Projekte

- **JUGEND STÄRKEN im Quartier, Koordinierungsstelle im Übergang Schule-Beruf Schulsozialarbeit im Berufsschulzentrum**
  - **Friedrich-Ebert-Schule**
  - **Friedrich-List-Schule**
  - **Kerschensteinerschule**
  - **Louise-Schroeder-Schule**
  - **Schulze-Delitzsch-Schule**
    (mit zentralen Büros in der Kerschensteinerschule und Friedrich-Ebert-Schule)

Folgende Arbeitsfelder werden in Sachgebiet 03 für die gesamte Abteilung koordiniert:

- **Kompetenz-Entwicklungs-Programm**
- **Kompetenzagentur (Fallmanagement)**
- **OloV (Landesprogramm)**
- **Datenbank**
- **Förderangebote im Rahmen von Bildung und Teilhabe**
- **Praxis und Schule (PuSch)**
- **Ausbildungsbudget des Landes Hessen:**
  - **Fit in den Beruf (FiB),**
  - **Fit in den Beruf für Jugendlichen mit erhöhtem Sprachbedarf (FiB) – Jumes**
  - **Schulsozialarbeit in Deutsch-Intensiv-Klassen**

In der Abteilung Schulsozialarbeit sind ca. 50 Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter beschäftigt, die wöchentlich mit etwa 5.000 Schülerinnen und Schülern an den jeweiligen Schulen arbeiten. An jeder Schule sind Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter verortet, von denen jede bzw. jeder in der Regel für 6-8 Klassen zuständig ist. Die Teams haben in jeder Schule 1 - 2 Büroräume und 1 - 3 Gruppenräume und verfügen über ihren eigenen Sachmitteletat.

Das Wiesbadener Schulsozialarbeitskonzept beschreibt **vier Leistungen**:

- das **3-Stufenmodell** der Schulsozialarbeit für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I ab Klasse 5,
- das **Kompetenz-Entwicklungs-Programm** für Schülerinnen und Schüler ca. ab Klasse 8,
- die **Kompetenzagentur Wiesbaden** im Übergang Schule-Beruf für besonders benachteiligte Jugendliche, denen u. a. Schulabbruch droht und deren berufliche und soziale Integration höchst gefährdet ist,

- die **Koordinierungsstelle im Übergang Schule-Beruf** für Schülerinnen und Schüler in der schulischen Berufsvorbereitung und in den Berufsfachschulklassen im Berufsschulzentrum Wiesbaden

Diese Leistungen unterliegen vier **Grundsätzen**:

1. Durch die Steuerung der Fachabteilung im Amt für Soziale Arbeit sind die personalen und sachlichen Ressourcen in allen Einrichtungen der Schulsozialarbeit standardisiert. Dies beinhaltet insbesondere einen adäquaten Personalschlüssel, der als Richtwert mit einer Fachkraft Schulsozialarbeit je 150 „Hauptschülerinnen bzw. Hauptschüler“ festgelegt ist[1]. Zudem ist die zeitliche Verteilung der Personalressourcen auf die wesentlichen Tätigkeitsfelder in allen Angeboten der Schulsozialarbeit als Rahmen festgelegt.

2. Mit der Einrichtung von Schulsozialarbeitsprojekten sind verbindliche Vereinbarungen mit den Schulen zur räumlichen Unterbringung und zur konzeptionellen Einbindung in das Schulkonzept verbunden. Basis der Schulsozialarbeit ist die Kooperation von Klassenlehrerin und Klassenlehrer und der Schulsozialarbeitsfachkraft. Dieser Grundsatz zieht sich durch alle Angebote der Schulsozialarbeit und ermöglicht ein bestmögliches Kooperationsergebnis im System Schule. Alles, was Schulsozialarbeit tut, macht sie in Kooperation mit Schule. Federführung und Aufgaben werden konkret besprochen und verbindlich aufgeteilt.

3. Alle vier Leistungen der Schulsozialarbeit sind miteinander konzeptionell verbunden und aufeinander aufbauend angelegt. Das aufbauende System ermöglicht die Arbeit so effizient wie möglich zu gestalten, nutzt Synergien und verhindert Reibungsverluste. Dieses Prinzip findet sich auch in den einzelnen Angeboten wieder.

4. Schulsozialarbeit kooperiert mit allen Netzwerkpartnern im Jugendhilfenetzwerk. Dies beinhaltet alle Fachabteilungen im Amt für Soziale Arbeit und dem Amt für Grundsicherung, die freien Träger sowie die Netzwerkpartner im Übergang Schule-Beruf, den Schulen selbst, das kommunale Jobcenter mit der Ausbildungsagentur Wiesbaden, die Agentur für Arbeit, die Verbände der Wirtschaft und die Träger der Jugendberufshilfe. Diese Vernetzung wird durch immer wieder zu reflektierende und zu optimierende Verfahrensabläufe gewährleistet. Die transparenten Verfahrensabläufe machen die Schulsozialarbeit zu einer zuverlässigen Kooperationspartnerin im System. Hierbei wird besonders darauf geachtet, dass weder Doppelstrukturen noch unbearbeitete Felder entstehen. Auf diese Art und Weise lassen sich Konkurrenz und Intransparenz weitgehend vermeiden.

1. Das 3-Stufen-Modell der Schulsozialarbeit

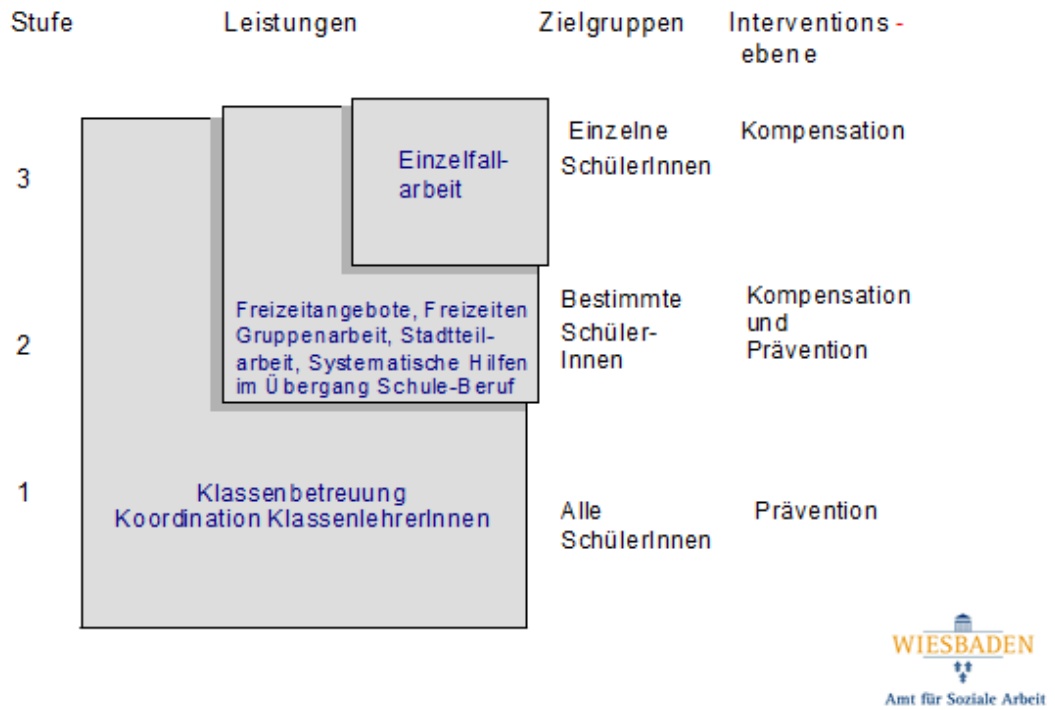
Die Angebote und Leistungen der Schulsozialarbeit sind in einem Stufenmodell systematisiert. Mit dem 3-Stufen-Modell der Schulsozialarbeit ist eine Arbeitsstruktur entwickelt worden, auf der alle weiteren Leistungen aufbauen[2]. Das Stufenmodell ordnet den fließenden Übergang von den präventiven zu den kompensatorischen Angeboten und Maßnahmen der Schulsozialarbeit. Es ermöglicht einen flexiblen Einsatz von Methoden und Angeboten in den drei Stufen, die je nach der Ausgangs- oder Bedarfslage in einer Klasse oder dem Jahrgang und nach der fachlichen Einschätzung der Schulsozialarbeitsfachkräfte, der Lehrerinnen und Lehrer angemessen sind.

---

1 An Integrierten Gesamtschulen gilt eine etwas höhere Schüler-Fachkraft-Relation und an Förderschulen eine entsprechend niedrigere.

[2] Für die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Wiesbaden ist Bernhardt Kersten als Abteilungsleiter federführend verantwortlich gewesen. Er prägte das 3-Stufen-Modell der Schulsozialarbeit (Kersten 1994, 20 – 25) und dessen konzeptionelle und strukturelle Einbindung in den Schulalltag vom Jahr 1977 bis zu seiner Pensionierung im Jahr 2009.

Stufenmodell der Schulsozialarbeit Wiesbaden



Stufe 1

Die **Klassenbetreuung** findet in Kooperation mit den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern i.d.R. einmal wöchentlich in einer Unterrichtsstunde am Vormittag im Klassenverband statt und wird gemeinsam von Klassenleitung und Sozialarbeiterin bzw. Sozialarbeiter durchgeführt.

Ziele

- Kennen lernen der Schülerinnen und Schüler im Klassenverband
- Entwicklung von Kooperationsstrukturen mit den Klassenlehrerinnen bzw. -lehrern
- Förderung des sozialen Gruppengefüges in der Klasse
- Erkennen von Problemlagen
- Gezielte Beobachtung einzelner Schülerinnen und Schüler bzw. Schülergruppen
- Einbringen sozialpädagogischer Methoden

Methoden/ Inhalte

- Hospitation / teilnehmende Beobachtung in einer Unterrichtsstunde der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers
- Aktive Teilnahme am Klassenrat, d.h. in einer Klassenlehrerinnen bzw. -lehrer - Stunde, in der einmal wöchentlich aktuelle Klassengeschäfte, -konflikte, -themen und -vorhaben besprochen werden
- gemeinsame Durchführung von Projekten

Inhalte können z. B. sein:

- Interaktionsspiele

- Konfliktbewältigung und Streitschlichtung
- Konzentrationsübungen
- kreative/ handwerkliche/ sportliche Angebote
- Bausteine zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen
- Themenschwerpunkte zum Übergang Schule-Beruf
- Teilnahme/ Mitgestaltung bei Klassenausflügen, Projektwochen, Klassenfahrten und Elternabenden

Zusätzlich zur Klassenbetreuungsstunde findet ein regelmäßiger Austausch als **Koordinationsstunde** zwischen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern und den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern statt.

Ziele
- Vor- und Nachbereitung der Klassenbetreuung
- Austausch über das Sozialgefüge der Klasse und individuelle Problemlagen
- Unterstützung und Absprache bei der Entwicklung des pädagogischen Handelns
- Festlegung von präventiven und zeitnahen Interventionen (z.B. gemeinsame Elterngespräche, Kontaktaufnahme mit Bezirkssozialdienst oder anderen Institutionen)
- Qualifizierung von Lehrkräften für sozialpädagogische Methoden

Methoden/ Inhalte
- Gespräche mit Lehrerinnen bzw. Lehrern / Schulleitung
- Institutionelle Beratung von Lehrerinnen bzw. Lehrern
- Austausch in Jahrgangsteams
- Teilnahme an Klassenkonferenzen und anderen schulischen Gremien

Die Klassenbetreuung bildet die Grundlage für alle weiteren Maßnahmen der Schulsozialarbeit auf der Stufe 2 und der Stufe 3.

Stufe 2

Aus den Erfahrungen der Klassenbetreuung werden für bestimmte Schülerinnen und Schüler entsprechende **Gruppenangebote** in Stufe 2 konzipiert. Ziel ist die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei ihren Entwicklungsaufgaben durch den Aufbau von Beziehungen und Vertrauen, das Heranführen an eine sinnvolle Freizeitgestaltung, die Schaffung von neuen Erlebnisräumen und die Entwicklung und Stärkung der personalen und sozialen Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein.

Mögliche Angebote in Stufe 2 sind:

- Gruppenangebote

Gruppenangebote sind Angebote in festen Gruppen mit regelmäßiger Teilnahme.

Zielgruppe
Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler aus den betreuten Klassen.

Ziele
- Intensivierter Beziehungsaufbau der Schülerinnen und Schüler mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schulsozialarbeit
- Heranführen an eine sinnvolle Freizeitgestaltung
- gemeinsame Erlebnisräume schaffen und Spaß erleben
- Vermittlung alltagspraktischer Kompetenzen
- Entwicklung und Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbständigkeit

Methoden/ Inhalte
- Handwerkliche / kreative Angebote
- Spiel und sportliche Aktivitäten
- themenorientierte Projekte
- geschlechtsspezifische Angebote
- erlebnispädagogische Angebote
- berufsorientierende Angebote

Zeitlicher Umfang
Die Gruppenangebote finden zwischen 1 ½ - 2 Stunden pro Woche statt. Die Teilnahme ist freiwillig; regelmäßige Teilnahme ist angestrebt.

Teilnehmendenzahl und -schlüssel
Richtzahl: 8-12 Schülerinnen und Schüler in einer Gruppe pro Mitarbeiterin bzw. Mitarbeiter (Sozialarbeiterinnen bzw. Sozialarbeiter, Honorarkräfte)

- Freizeitangebote

Freizeitangebote umfassen Wochenend- und Sommerfreizeiten, Ferienangebote, Übernachtungen in der Schule etc.

Zielgruppe
Schülerinnen und Schüler aus den betreuten Klassen.
Bei der Zusammensetzung der Teilnehmenden wird auf ein ausgewogenes Verhältnis der Kriterien wie z. B. Geschlecht, Nationalität, Sozialverhalten geachtet.

Ziele
- Intensivierung der Beziehungen zwischen den Schulsozialarbeiterinnen bzw. -arbeitern und den Schülerinnen und Schülern
- Verbesserung der sozialen Kontakte, der Gruppenfähigkeit und des Sozialverhaltens
- Entwicklung und Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbständigkeit
- Vermittlung alltagspraktischer Kompetenzen
- Schaffen von Erlebnisräumen und neuen Erfahrungsfeldern

Methoden/ Inhalte
- Inlands- und Auslandsfreizeiten
- Campingfreizeiten in Selbstversorgung
- Freizeiten in Jugendgästehäusern mit Halb-/Vollpension oder Selbstversorgung
- Wochenendfreizeiten
- Ferienprogramme vor Ort
- Übernachtungen in den Einrichtungen bzw. in der Schule

Inhalte können z.B. sein: Ausflüge, Wandern, Abenteuer- und Erlebnispädagogische Elemente wie Klettern, Kanu fahren, Mountainbiking.

Zeitlicher Umfang
Es werden pro Schulsozialarbeiterin bzw. -arbeiter etwa zwei Wochenendfreizeiten im Schuljahr angeboten.
Sommerfreizeiten sind in der Regel 8-tägig in den Sommerferien.

Teilnehmendenzahl und -schlüssel
Der Betreuungsschlüssel orientiert sich an den Bedingungen der jeweiligen Freizeit.

Richtzahl sind 8 Schülerinnen und Schüler in einer Gruppe pro Sozialarbeiterin bzw. -arbeiter.
Bei Selbstversorgerfreizeiten und Fahren des Busses durch die Betreuerin bzw. den Betreuer ist der Richtwert 6 Schülerinnen und Schüler pro Sozialarbeiterin bzw. -arbeiter vorgesehen.
Der Personaleinsatz erfolgt im Rahmen einer Jahresarbeitszeitplanung.

- Stadtteilarbeit

Eine Stadtteilarbeit umfasst z.B. Stadtteilkonferenz, Stadtteilfest, Schulfest, etc.

Zielgruppe
- Bürger/-innen des Stadtteils
- Schulgemeinde (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer)
- Einrichtungen und soziale Dienste der Region in städtischer und freier Trägerschaft
- Stadtteilkonferenz: Teilnehmende sind Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Einrichtungen und Diensten in städtischer und freier Trägerschaft (z. B. Kirchengemeinden, Elterninitiativen, Kindertagesstätten, Jugendzentren, Schulsozialarbeit, Altenberatung, Parteien).

Ziele
- Vernetzung aller sozialen Einrichtungen und Träger im Stadtteil
- Analyse der Angebotsstruktur und der sozialen Infrastruktur im Stadtteil; Bedarfsermittlung; Datensammlung
- Ordnung von Problemfeldern; Ursachenfindung
- gemeinsame Planung und Durchführung von Angeboten
- Nutzung gemeinsamer Ressourcen (Personal, Finanzen, Räume etc.)
- Herstellen von Kommunikationsstrukturen und Optimierung des Informationsaustausches
- Herstellen von Öffentlichkeit
- Identifikation mit dem Stadtteil
- Einbeziehen von politischen Entscheidungsträgern

Methoden
- Gremienarbeit, z. B. Stadtteilkonferenz
- Koordination und Kooperation mit anderen sozialen Diensten
- Stadtteilaktivitäten, z. B. Straßen- und Schulfeste, Basare, Flohmärkte
- Öffentlichkeitsarbeit, z. B. Dokumentationen, Tage der "Offenen Tür",
- Infostände / -wände, Zeitungsberichte in örtlicher Presse

Zeitlicher Umfang
Je mehr Schülerinnen und Schüler einer Schule aus dem jeweiligen Stadtteil der Schule kommen, desto intensiver gestaltet sich die Stadtteilarbeit der Schulsozialarbeit. Die Stadtteilkonferenzen finden i. d. R. alle 4 - 6 Wochen statt und umfassen einen Zeitrahmen von je ca. 2 Stunden.

- Systematische Hilfen im Übergang Schule-Beruf

Die Betreuung des Übergangs Schule-Beruf umfasst die gezielte Unterstützung und systematische Hilfen zur Berufsorientierung und -vorbereitung.

Zielgruppe
- alle Schülerinnen und Schüler der betreuten 8., 9. und 10. Klassen
- Eltern

Ziele
- Unterstützung beim Erreichen eines Schulabschlusses

- Erlangen eines Ausbildungsplatzes bzw. Entwicklung einer alternativen beruflichen Perspektive z.B. über eine weiterführende Schule
- Individuelle Hilfestellung für Schulabgängerinnen bzw. -abgänger

Methoden / Inhalte
- Zusammenarbeit mit den jeweiligen Klassenlehrerinnen bzw. -lehrern
- Systematische Integration von Seminaren und Projekten im Schulalltag
- Wochenendseminare
- Kontinuierliche Beratung von einzelnen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern

Inhalte dieser Arbeit sind (z. T. in Kooperation mit der Schule):
- Kennen lernen verschiedener Ausbildungsberufe und weiterführender Schulen
- Vor- und Nachbereitung der Betriebspraktika
- Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensplanung und Entwickeln eines realistischen Berufswunsches
- Erstellen von Bewerbungsunterlagen und Übungen für das Bewerbungsverfahren
- Erkennen von eigenen Stärken und Schwächen und Erwerb von Schlüsselqualifikationen
- Stärkung des Durchhaltevermögens und der Motivation
- Kooperation mit der Berufsberatung und mit Ausbildungsbetrieben
- Kontinuierliche Beratung von einzelnen Schüler/-innen und deren Eltern

Zeitlicher Umfang
Diese Inhalte werden sowohl kontinuierlich im Schuljahr als auch phasenhaft sehr zeitintensiv vor allem im Nachmittagsbereich durchgeführt.

Teilnehmendenzahl und -schlüssel
Je nach Angebot Betreuung von einzelnen Schülerinnen bzw. Schülern, Gruppen oder ganzen Klassen.

Die Umsetzung der systematischen Hilfen im Übergang Schule-Beruf wurde konzeptionell in den Jahren 2005 bis 2007 aufgebaut. Hieraus entwickelte sich das **Kompetenz- Entwicklungs- Programm (KEP)**, welches seit 2007 regelhaft an jeder Schule mit Schulsozialarbeit standardisiert durchgeführt wird und den OloV Qualitätsstandards entspricht.

Stufe 3

Die **Einzelfallarbeit** als Stufe 3 umfasst die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern in persönlichen, schulischen oder familiären Problemlagen, die eine Intensivierung und Konzentration der sozialarbeiterischen Angebote und Maßnahmen erfordern. In enger Abstimmung mit anderen Diensten und Einrichtungen der Jugendhilfe und als wichtiger Baustein bei der Umsetzung von Hilfeplänen der Bezirkssozialarbeit erfolgen Beratungen, Gespräche mit Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und Eltern sowie die Kooperation mit anderen Institutionen. Ziel ist der Aufbau eines stabilisierenden Beziehungsgefüges, das Einwirken auf das Sozialverhalten und auf das elterliche Erziehungsverhalten sowie die rechtzeitige Vermittlung in spezifische Fachdienste, wie z.B. in Beratungsstellen oder in therapeutische Einrichtungen.

Rahmenplan Schulsozialarbeit

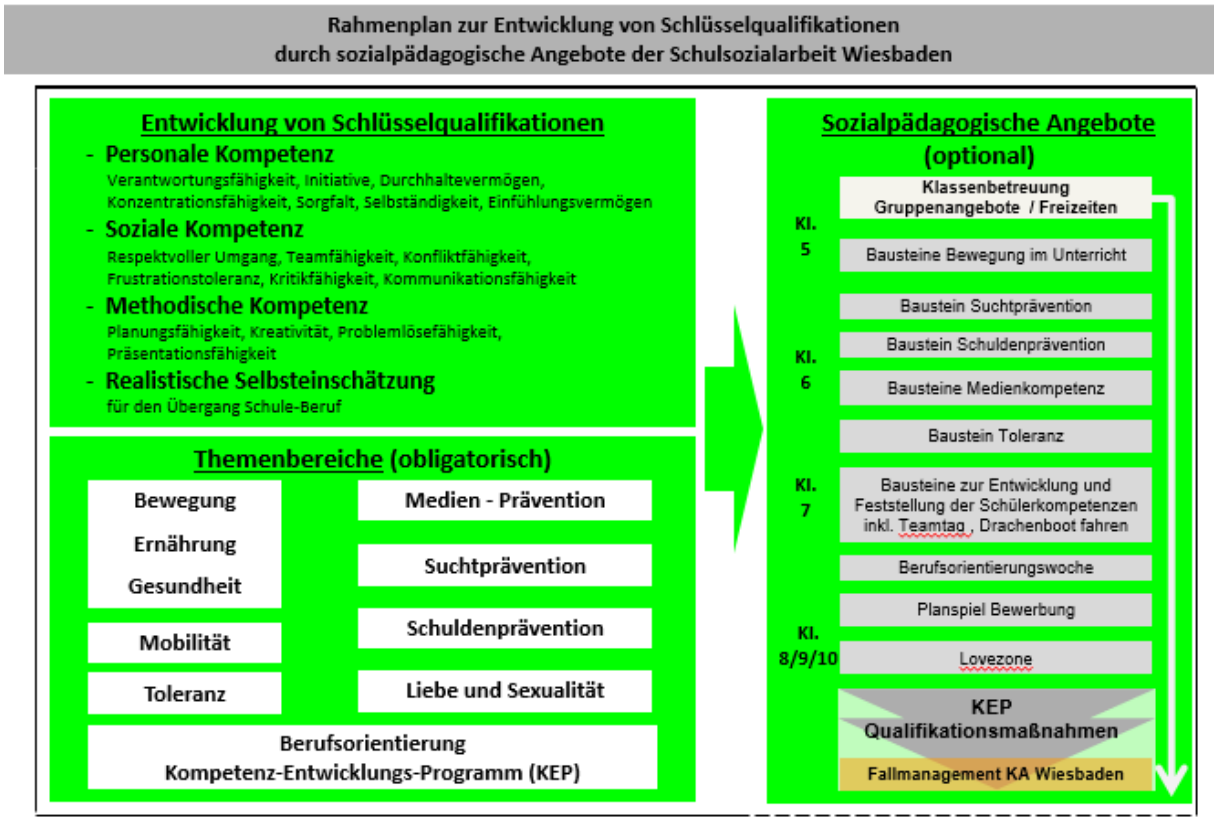
Eine regelmäßige konzeptionelle Weiterentwicklung des 3-Stufen-Modells ist wichtig, um sich beständig mit den Veränderungen in Schule und Jugendhilfe auseinander zu setzten, sich an den aktuellen Bedürfnissen und fachlichen Standards, wie auch an einer sich verändernden Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu orientieren. Auf dieser Grundlage arbeitet die

Abteilung Schulsozialarbeit seit dem Jahr 2011 konzeptionell an der Erstellung eines inhaltlichen Rahmenplanes für die Arbeit mit den Klassen ab Jahrgang 5.

Der Rahmenplan soll dazu beitragen, die jungen Menschen systematisch bei ihren Entwicklungsaufgaben zu unterstützen und die geforderte Ausbildungsreife[3] zu erreichen.

Der Rahmenplan beschreibt die konkrete Umsetzung der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen. In bestimmten Themenbereichen werden sozialpädagogische Angebote standardisiert und stehen jeder Schule mit Schulsozialarbeit zur Umsetzung zur Verfügung, je nachdem, was in den gesamten Curricula der einzelnen Schule passt. Jede Schulsozialarbeitseinrichtung erstellt somit nach den Standards der Schulsozialarbeit ihren Rahmenplan vor Ort.

Alle im 3-Stufenmodell dargestellten Leistungen werden kontinuierlich in den Klassen 5 bis 10 bereitgestellt. Ab der Klasse 7 werden die Angebote und Maßnahmen zunehmend auf das Thema Übergang Schule-Beruf fokussiert. Berufliche Orientierung und die persönliche Entwicklung eines Berufswegeplanes sind aber nicht nur die zentralen Herausforderungen der Schülerinnen und Schüler. Gerade für Schülerinnen und Schüler, deren realistische Perspektive zunächst die Erlangung eines Hauptschulabschlusses ist, wird eine positive realistische berufliche Übergangsperspektive eine zentrale Basis für eine tragfähige Bildungsmotivation.



[3] Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2006): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife des nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland.
http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf

2. Das Kompetenz-Entwicklungs-Programm im Übergang Schule – Beruf

Das Kompetenz-Entwicklungs-Programm der Schulsozialarbeit Wiesbaden wird seit 2007 systematisch durchgeführt. Es ist entstanden auf dem Hintergrund von langjährigen Erfahrungen der Schulsozialarbeit im Arbeitsfeld Übergang Schule-Beruf.

Es wurde mit den Kooperationspartnern der Schulsozialarbeit im Arbeitsfeld Schule-Beruf, also mit den Schulen, der Kreishandwerkerschaft, der Handwerkskammer, der Industrie- und Handelskammer, der Landesärztekammer, mit Betrieben, mit der Ausbildungsagentur des kommunalen Jobcenters, der Agentur für Arbeit und mit Trägern der Jugendhilfe weiter entwickelt. Im Wiesbadener Jugendberufshilfenetz ist es als ein gemeinsames Projekt mit einem hohen Stellenwert anerkannt. Die Umsetzung des Programms und seine Ergebnisse werden in folgenden Gremien und Kooperationsstrukturen des lokalen Übergangsmanagements kommuniziert, bewertet und fortentwickelt:

- Die jährliche Konferenz des Leiters des Amtes für Soziale Arbeit mit allen Schulen mit Schulsozialarbeit und ihren wichtigsten Kooperationspartnern im Arbeitsfeld Übergang Schule-Beruf;
- der zweimal jährlich tagenden Ausbildungskonferenz des Oberbürgermeisters;
- dem Kooperations- und Qualitätsentwicklungsprojekt OloV – Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit der Schaffung und Besetzung von Ausbildungsplätzen in Hessen (Hessische Landesregierung 2010);
- dem runden Tisch gegen Jugendarbeitslosigkeit der Arbeitsagentur mit den Kammern, dem staatlichen Schulamt, der Ausbildungsagentur des kommunalen Jobcenters, der Schulsozialarbeit und den Trägern der Jugendberufshilfe.

Das Kompetenz-Entwicklungs-Programm im Übergang Schule-Beruf unterstützt den gesamten Berufsorientierungsprozess für Schülerinnen und Schüler an Schulen mit Schulsozialarbeit. Es soll am Ende der Sekundarschule unter Einbezug der Eltern den bestmöglichen Übergang in eine Berufsausbildung oder in eine tatsächlich weiterführende Schulbildung gewährleisten. Für die Umsetzung von zusätzlichen Qualifizierungsmaßnahmen stellt die Landeshauptstadt Wiesbaden Haushaltsmittel zur Verfügung, diese werden durch Mittel der Agentur für Arbeit (SGB III) ergänzt.

Beschlossen im „Hessischen Pakt für Ausbildung“ versucht seit 2008 OloV (**O**ptimierung **lo**kaler **V**ermittlungsangebote) als hessenweite Strategie das Arbeitsfeld Übergang Schule-Beruf verbindlich in den Regionen vor Ort mit allen relevanten Partnern in dem Arbeitsfeld miteinander zu vernetzen. Die Abteilung Schulsozialarbeit begleitet den Prozess seit Beginn an und hat ihre Erkenntnisse aus dem Kompetenz-Entwicklungs-Programm im Übergang Schule-Beruf dieser Strategie zur Verfügung gestellt. Mitunter hieraus entstanden OloV-Qualitätsstandards, die auch in den Angeboten im Kompetenz-Entwicklungs-Programm im Übergang Schule-Beruf Umsetzung finden.

Aufbauend auf die Klassenbetreuung im 3-Stufen-Modell werden in Jahrgang 7 die **Bausteine zur Feststellung der Schülerkompetenzen** durchgeführt. Diese beinhalten ein Kompetenzfeststellungsverfahren, welches vom Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) auf Grundlage der „Qualitätsstandards zur Durchführung von Potenzialanalysen in Programmen zur Berufsorientierung des BMBF“ 2011 als Potentialanalyse anerkannt wurde (vgl. Weißmann, BMBF 2010).

Die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung ermöglichen den Fachkräften der Schulsozialarbeit und den Lehrkräften eine tragfähige Aussage zur Kompetenzentwicklung der jungen Menschen in einem **Schülerprofilbogen**. Dieser gilt als Statusabfrage der Ausbildungsreife. Er dokumentiert die wesentlichen Schlüsselqualifikationen sowie die relevanten Schulleistungen.

Aus den Schülerprofilbogen werden besonders die prognostizierte Hauptschulabsolventinnen und -absolventen identifiziert und in die Unterstützungsangebote des Kompetenz-Entwicklungs-Programms einbezogen. Den prognostizierten „sicheren“ Absolventinnen und Absolventen mit dem „Mittleren Bildungsabschluss“ dienen die Angebote im Kompetenz-Entwicklungs-Programm der individuellen Entwicklung ihres Berufsorientierungspfades.

Hierfür hat die Schulsozialarbeit verschiedene Angebotsformate im Arbeitsfeld Übergang Schule-Beruf als **zusätzliche Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen** entwickelt.

Mit allen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern werden nun **Eltern-Schüler-Gespräche**[4] geführt, die das Ziel einer verbindlichen Vereinbarung eines anzustrebenden Übergangs haben. Hier werden individuell für die Schülerinnen und Schüler nun die zusätzliche Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen vereinbart, die dann in den nächsten etwa 1 ½ Jahren vor Abgang ihre Umsetzung finden. Diese zusätzlichen Qualifizierungsmaßnahmen werden von der Schulsozialarbeit koordiniert und können in vier Angebotsgruppen unterteilt werden, sie werden zusätzlich zu den Angeboten der Schulen durchgeführt:

1. **Soziale-Kompetenz-Training (SKT)**
   Die Sozialen-Kompetenz-Trainings stärken die Schülerinnen und Schüler gezielt in ihren Schlüsselqualifikationen, wie zum Beispiel der Teamfähigkeit oder der Problemlösekompetenz. Hier sind es überwiegend die Angebote der Schulsozialarbeit selbst, die mit der Profession der Sozialpädagogik schwerpunktmäßig ihren Beitrag zum Kompetenz-Entwicklungs-Programm leisten.

2. **Förderkurse**
   Durch Förderkurse in Mathematik und Deutsch werden bestimmte Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen (4 bis 6 Jugendliche) gezielt unterstützt. Die Umsetzung der Förderkurse sowie deren Einbindung in den Schulbetrieb kann als wesentlicher Beitrag der Schulen in dem Kompetenz-Entwicklungs-Programm beschrieben werden.

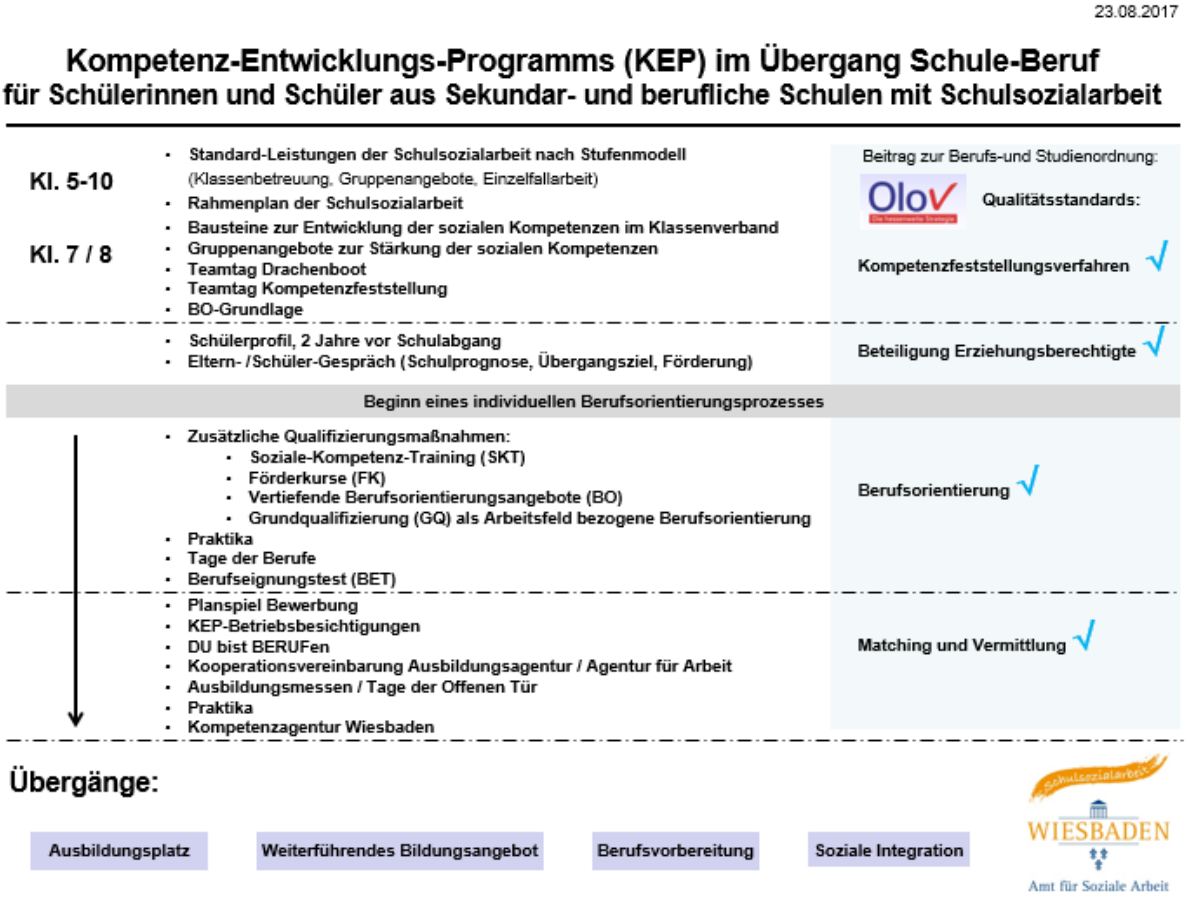
3. **Berufsorientierung**
   Ziel der Berufsorientierung ist die Entwicklung realistischer und tragfähiger Berufswünsche und damit die Erweiterung der Kenntnisse über das Spektrum der Möglichkeiten einer Berufswahl. Je nach individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler kann eine Berufsorientierung auch zur Motivation oder als Auftakt einer Planung von Zukunftsperspektiven eingesetzt werden. Dementsprechend wurde von der Schulsozialarbeit überwiegend mit den Trägern der Jugendberufshilfe eine Vielfalt an Berufsorientierungsmaßnahmen entwickelt.

4. **Berufliche Grundqualifizierung**
   Ziel der beruflichen Grundqualifizierungen ist die aktive Auseinandersetzung mit den Berufsbildern. Durch das Erleben und Erfahren von Anteilen der praktischen Arbeit eines bestimmten Berufsfeldes von bis zu zwei Schulwochen, gilt es zusätzlich zu den Betriebspraktika, den eigenen Berufswunsch zu erproben oder zu festigen. Die Grundqualifizierungen finden in den Ausbildungszentren der Kammern durch deren berufspädagogische Fachkräfte oder in Betrieben selbst statt. Sie stellen einen wichtigen Beitrag der Wirtschaft dar. Die schulischen Betriebspraktika sind eng mit den beruflichen Grundqualifizierungen abgestimmt.

Mit der Durchführung der zusätzlichen Qualifizierungsmaßnahmen wird der individuelle Förderplan für jeden Jugendlichen bezogen auf das Erreichen der Ausbildungsreife fortge-

[4] In den letzten Jahren wurde jährlich mehr als 95% der Eltern mit diesen wichtigen Gesprächen erreicht und konkret in die Kompetenzentwicklung ihrer Kinder einbezogen.

schrieben. Jeder Jugendliche erhält ganz individuell nur das, was er für seinen angestrebte Übergangsweg und seine Ausbildungsreife braucht.



Das oben gezeigte Schaubild dokumentiert den komplexen Verlauf des Qualifizierungs- und Vermittlungsprozesses im Rahmen des Kompetenz-Entwicklungs-Programms. Es entspricht den Bildungsstandards der landesweiten OloV – Strategie und ist als ein Beitrag zur Berufs- und Studienordnung einer jeden Schule mit Schulsozialarbeit zu sehen.

In der Weiterentwicklung des Kompetenz-Entwicklungs-Programms ist eine Öffnung der Zielgruppe mitunter für die prognostizierten Realschulabsolventinnen und -absolventen in bestimmten Angeboten zu einem wichtigen Bestandteil des Programms geworden. Zum einen aufgrund der Erkenntnis, dass das Programm einen Beitrag dazu leistet, Schülerinnen und Schüler zu motivieren, über ihren Hauptschulabschluss hinaus auch den mittleren Bildungsabschluss zu erreichen. Zum anderen, da es der Schulsozialarbeit immer mehr gelingt in kleineren Schritten, den direkten Übergang mit einem Realschulabschluss in Ausbildung bei den Schülerinnen und Schülern zu erhöhen.

Somit unterstützt das Kompetenz-Entwicklungs-Programm immer mehr einen gezielten Vermittlungsprozess. Als Ergebnis wird eine gezielte und lokale Ausbildungsvermittlung etabliert, die zusätzlich authentische Vorbilder einbezieht. Damit soll der Vermittlungsprozess, den bisher viele Eltern allein von der Schulsozialarbeit erwartet haben, von Seiten der Wirtschaft tatkräftig unterstützt werden. Für die Wirtschaft bedeutet dies eine starke Verantwortungsübernahme mit dem Ziel der Vermeidung eines Fachkräftemangels.

Dies gelingt gegenwärtig besonders im Projekt „Du bist BERUFen“. Hier kooperiert Schulsozialarbeit mit dem Wiesbadener Rotary und Rotaract Club, besonders mit dem Ziel, ein immer größeres Interesse bei Betrieben zu gewinnen. Ebenso mit „KEP – Betriebsbesichti-

gung“. Hier soll eine kleine Gruppe von ca. 10 Jugendlichen und deren Eltern die Möglichkeit haben, einen Einblick in die täglichen Abläufe und die angebotenen Ausbildungsberufe zu erhalten. Es richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Vorabgangsklassen, um sich über Ausbildungsberufe vor Ort zu informieren und an Jugendliche der Abgangsklassen, um damit Ausbildungsbetriebe vor Ort kennenzulernen. Unterstützung erhält hierbei die Schulsozialarbeit besonders von der Handwerkskammer Wiesbaden, der Kreishandwerkerschaft, der Industrie und Handelskammer sowie von HESSENMETALL/VhU-Verband der Metall- und Elektro-Unternehmen Hessen. Auch bei den „Tagen der Berufe“, an denen Arbeitsfelder wie Gesundheit- und Soziale Berufe, HOGA, MINT-Berufe, KFZ-Berufe sowie Verkauf und Dienstleistungsberufe bringen sich besonders Betriebe mit der Vorstellung ihrer Ausbildungsberufe ein.

3. Kompetenzagentur Wiesbaden

Die Kompetenzagentur wurde aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend von 2007 bis 2014 gefördert.

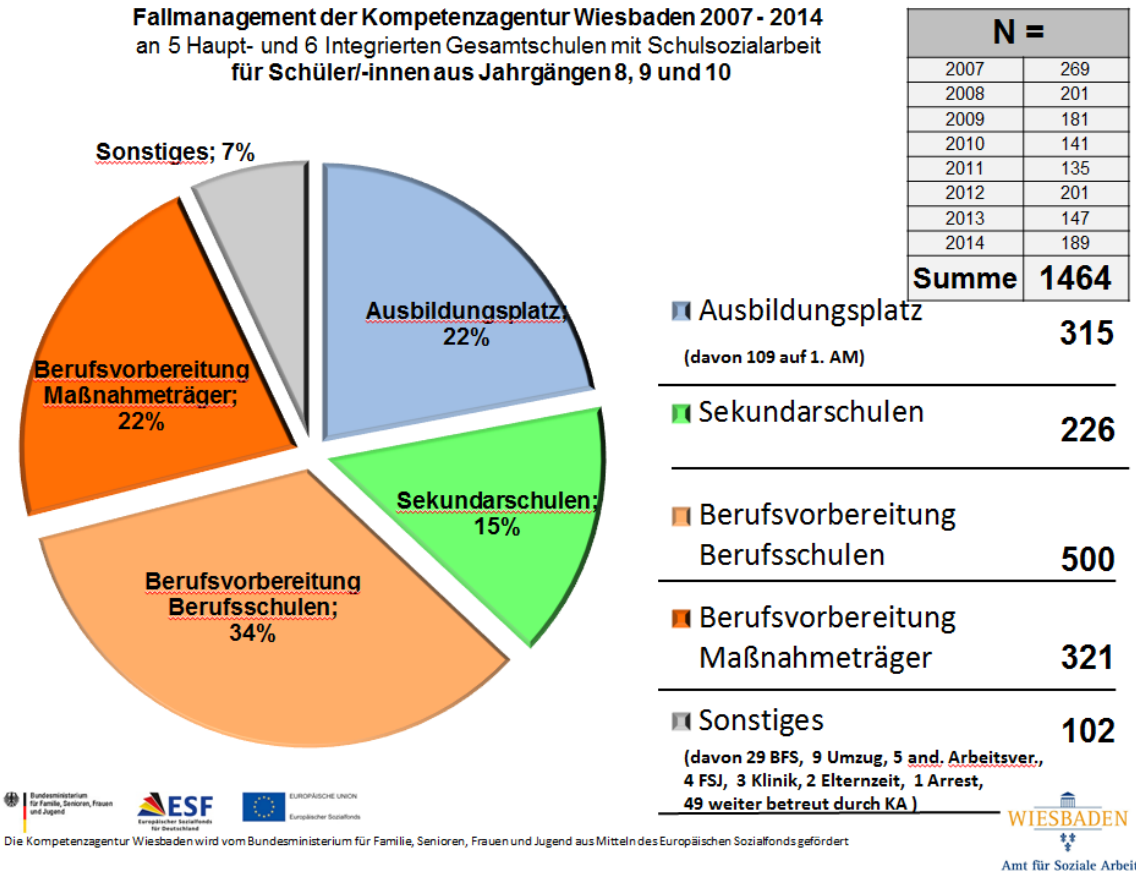
Im gesamten Förderzeitraum der Kompetenzagentur von 2007 – 2014 wurden insgesamt 1.464 besonders benachteiliget Schülerinnen und Schüler betreut. Davon wurden 315 in Ausbildung vermittelt, 226 konnten auf ihren Sekundarschulen verbleiben und zum Hauptschulabschluss geführt werden. Insgesamt 500 Schülerinnen und Schüler sind zur Berufsvorbereitung an Berufsschulen und 321 zur Berufsvorbereitung zu den Maßnahmenträgern geführt worden. Diese Ergebnisse zeigen, dass sich ein erhöhter Personalaufwand in der Einzelfallarbeit bei Jugendlichen positiv auswirkt. Die Rechnung „wir nehmen alle mit“ scheint weiterhin aufzugehen. Somit war die Verankerung in die Schulsozialarbeit auch nach Auslaufen der Förderung sinnvoll und wichtig.

Ziel der Kompetenzagentur bleibt, besonders benachteiligte Jugendliche, unter Berücksichtigung ihrer individuellen Ressourcen und Bedürfnisse, bei ihrer sozialen und beruflichen Integration zu unterstützen, zu begleiten und zu stabilisieren. Die Zielerreichung erfolgt durch eine intensive Beratung, Motivation und gezielte Förderung sowie dem Aufbau von Kooperationsstrukturen und aufsuchender Arbeit.

Für einen Großteil der Zielgruppe setzt die Kompetenzagentur mit ihrer Arbeit im zweiten Halbjahr der letzten Klassenstufe an und bietet im Rahmen eines Fallmanagements besonders benachteiligten Jugendlichen eine Unterstützung auch über den Schulabgang hinaus an. Zusätzlich wird Abbrecherinnen und Abbrechern von Ausbildungen und Maßnahmen der Berufsvorbereitung in Absprache mit den Kooperationspartnern in aufsuchender Arbeit ein Fallmanagement angeboten, um mit allen Beteiligten eine adäquate Wiedereingliederungsstrategie zu entwickeln.

Alle Jugendlichen werden durch das Fallmanagement so lange begleitet, bis sie stabil in eine Anschlussmaßnahme eingemündet sind.

Die Kompetenzagentur stellt sich somit als eine wirksame Arbeitsmethode in der Schulsozialarbeit dar. Für Schülerinnen und Schüler, die mit Stand letztes Schulhalbjahr als „verloren“ gelten, können bestmögliche Übergänge erreicht und weiter begleitet werden.

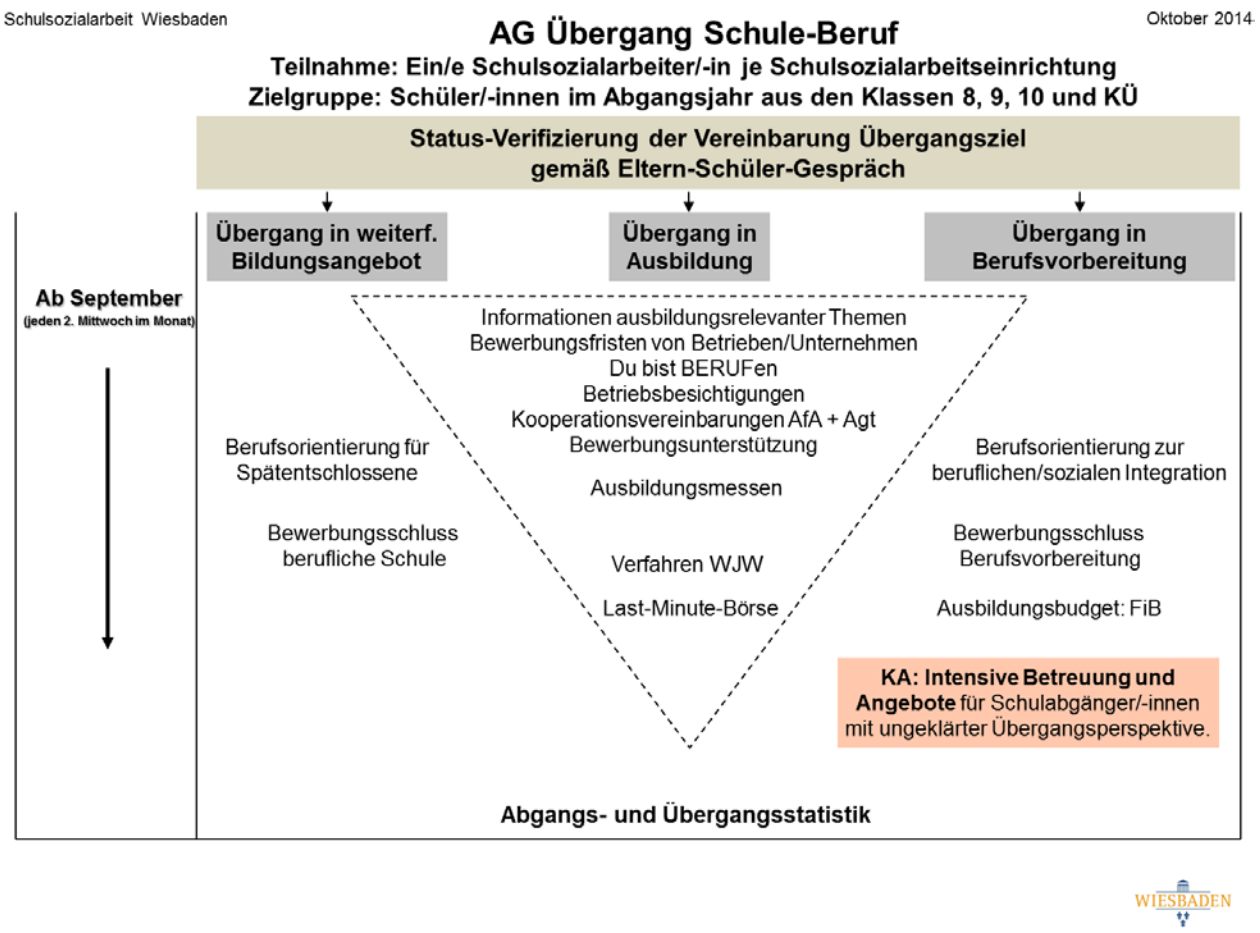


Mit dem Auslaufen der Förderung zum 30.06.2014 wurde auch ein Nachhaltigkeitskonzept erstellt, welches mit den vorhandenen Ressourcen das Aufgabenspektrum der Kompetenzagentur in der Struktur der Schulsozialarbeit fortführt.

Beginnend mit dem Schuljahr 2014/2015 startete eine neu gebildete **Arbeitsgruppe Übergang Schule-Beruf**, die die Arbeitsthemen vorheriger Arbeitsgruppen „Kompetenzagentur“ und den „Arbeitskreis Ausbildung“ zusammenfasst. In der AG Übergang Schule-Beruf werden wichtige Informationen zur Ausbildungsplatzsuche, Akquise von Ausbildungsplätzen, Erwerb von Schulabschlüssen während der Ausbildung vorgestellt und besprochen. Schwerpunkt der AG ist es zum richtigen Zeitpunkt alle wichtigen Themen und Informationen im Übergangsmanagement zu besprechen, um für jede Schülerin und jeden Schüler den adäquaten Übergang herzustellen. Besonders der Übergang in Ausbildung soll dadurch noch mehr unterstützt und gefördert werden.

Auf dieser neuen Grundlage sieht sich die Kompetenzagentur Wiesbaden weiterhin als Ansprechpartnerin für besonders benachteiligte Jugendliche, die in das Übergangssystem sozial und beruflich integriert werden müssen.

- Eine soziale Integration soll als Grundvoraussetzung einer beruflichen Integration hergestellt werden.
- Übergänge in Ausbildung sollen erhöht hergestellt werden (1. und 2. Ausbildungsmarkt).
- Durch Beratung sollen Übergangsalternativen aufgezeigt werden, sofern keine Übergänge in Ausbildung herzustellen sind.



Fit in den Beruf (FIB)

Über das Ausbildungsbudget des Hessischen Sozialministeriums koordiniert im Rahmen der Kommunalisierung von Fördergeldern das Amt für Soziale Arbeit das Projekt „FiB - Fit im Beruf“. Ziel ist es, besonders benachteiligte, schulpflichtige Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne ausreichende Ausbildungsreife binnen eines Jahres sozial und beruflich erneut zu integrieren. Insgesamt 30 Jugendlichen, deren Zugang überwiegend aus den Sekundarschulen durch die Kompetenzagentur gesteuert wurde, steht die Maßnahme zur Verfügung. Fünf davon sind benachteiligte Jugendliche mit Migrationshintergrund und besonderem Bedarf an bildungssprachlicher und berufsbezogener Sprachförderung.

Fit für den Beruf (FiB) - Jumes

Mit dem Schuljahr 2017/18 wurde erstmals dieses Programm zusätzlich für Jugendliche aus ehemaligen Deutsch-Intensiv-Klassen angeboten. Es zielt auf die Jugendlichen mit erhöhtem Sprachbedarf, die aus einem Bildungsgang zur Berufsvorbereitung kommen und ein weiteres Jahr für die soziale und berufliche Integration benötigen.

4. Koordinierungsstelle im Übergang Schule-Beruf

Mit Stadtverordnetenbeschluss Nr. 0605 vom 16. Dezember 2010 wurde die Koordinierungsstelle im Übergang Schule-Beruf an beruflichen Schulen eingerichtet, die die zwei Hauptziele der Schulsozialarbeit im berufsschulischen Übergangssystem fortführt:

1) Sicherung der Schullaufbahn und Erreichen eines Schulabschlusses
2) Erreichen eines Ausbildungsplatzes bzw. Übergang in eine tatsächlich weiterqualifizierende Schule

Pro Jahr gehen durchschnittlich 200 Schülerinnen und Schüler aus Jahrgang 8 bis 10 der Schulen mit Schulsozialarbeit in die Angebote der Berufsvorbereitung der beruflichen Schulen über. Diese haben die o.g. Ziele noch nicht bzw. nur teilweise erreicht. Bei fast allen diesen Schülerinnen und Schüler hat durch das Kompetenz-Entwicklungs-Programm der Berufsorientierungsprozess unter Einbezug der Eltern ab Klasse 7 begonnen. An den Kontakten mit den Schülerinnen und Schülern sowie den zurückliegenden Ergebnissen kann nun durch die Koordinierungsstelle im Berufsschulzentrum angesetzt und der begonnene Unterstützungsprozess fortgeführt werden. Der aktuelle Kompetenz-Entwicklungs-Stand der Schülerinnen und Schüler wird nun adäquat ins schulische Berufsvorbereitungssystem übergeleitet. Die Erkenntnisse und Vereinbarungen aus dem Kompetenz-Entwicklungs-Programm gehen nicht verloren, sondern können vertieft werden. Hilfreich dabei ist die gemeinsame Datenbank der Schulsozialarbeit.

Das Modellprogramm „JUGEND STÄRKEN im Quartier“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und des Bundministeriums für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) fördert seit Jahresbeginn 2015 zunächst bis 2018 benachteiligte Stadt- und Ortsteile von 185 Kommunen in 15 Bundesländern. Dafür stehen Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) und aus Bundesmitteln zur Verfügung.

In der Erkenntnis, dass in Wiesbaden ein Großteil der Jugendlichen in der Berufsvorbereitung der beruflichen Schulen aus benachteiligten Stadtteilen kommen, ist es dem Jugendhilfeträger der Stadt Wiesbaden gelungen, entsprechende zweckgebundene Fördermittel für die Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen einzusetzen.

Mit Beschluss der Stadtverordnetenversammlung Nr. 0061 vom 26.03.2015 konnte somit die bedarfsgerechte Erweiterung der Schulsozialarbeit an den beruflichen Schulen in der Koordinierungsstelle Übergang Schule-Beruf umgesetzt werden.

Die Angebote und Maßnahmen der Schulsozialarbeit werden entsprechend der Problembeschreibung an den Schulen für 500 bis 600 Schülerinnen und Schüler in folgenden Vollzeit-Schulformen ab dem Schuljahr 2015/2016 bereitgestellt:

- Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung (BzB)
- Berufsfachschule (BFS), Klasse 10 + 11
- Einjährige höhere Berufsfachschule (HBFS)

Für diese neue Zielgruppe der Koordinierungsstelle im Übergang Schule-Beruf, hinzukommen noch Schülerinnen und Schüler aus Schulen ohne Schulsozialarbeit, stehen die gleichen Ziele wie im Kompetenz-Entwicklungs-Programm der Schulsozialarbeit im Vordergrund. Grundsätzlich wird auf Basis der Einzelfallarbeit ein adäquater Berufsintegrationsweg mit dem/der jungen Erwachsenen erarbeitet und begleitet.

Die Koordinierungsstelle kann neben diesem Wissen über den Werdegang und die Ziele der Schülerinnen und Schüler auch auf die bestehenden Kooperationsbeziehungen der Schulsozialarbeit zu den Netzwerkpartnern im Übergang Schule-Beruf zurückgreifen. Insbesondere die gute Kooperation mit der Wiesbadener Wirtschaft, der Ausbildungsagentur des kommunalen Jobcenters, der Arbeitsagentur und den Trägern der Jugendberufshilfe ist für diese Aufgabe wesentlich.

Darüber hinaus wurde ein niedrigschwelliges Beratungsangebot „Connect“ für benachteiligte Jugendliche im Berufsschulzentrum eingerichtet. Über das Bundesprogramm JUGEND STARKEN im Quartier koordiniert die Schulsozialarbeit seit Oktober 2015 eine Netzwerkgruppe, die aus Lehrkräften und Pädagoginnen von vier beruflichen Schulen, der Schulsozi-

alarbeit und weiteren sozialpädagogischen Fachkräften an den beruflichen Schulen besteht. Diese Netzwerkgruppe hat sich ein Jahr intensiv auf die Umsetzung eines niedrigschwelligen Beratungsangebots vorbereitet und ein Konzept für das Berufsschulzentrum entwickelt.

5. Die Abgangs- und Übergangsstatistik der Schulsozialarbeit in Wiesbaden

Seit dem Jahr 2000 erstellt die Schulsozialarbeit zur Sicherung der Ergebnisse jährlich eine **Abgangs- und Übergangsstatistik**.

Die Abgangs- und Übergangsstatistik trägt dazu bei, Rückschlüsse aus deren Übergangszahlen zu ziehen und entsprechende weitere notwendige Bedarfe zu beschreiben und Angebote zu entwickeln. Sie umfasst die Übergangsergebnisse aller Schülerinnen und Schüler, die von der Schulsozialarbeit an den Haupt- und Gesamtschulen betreut wurden. Für die Förderschulen sowie für die Koordinierungsstelle im Übergang Schule-Beruf werden eigene Auswertungen vorgenommen.

Die aktuellen Zahlen der Abgangs- und Übergangsstatistik können den jährlich auf http://www.wiesbaden.de/Schulsozialarbeit veröffentlichten Geschäftsberichten der Schulsozialarbeit entnommen werden.

Goldmann

Literatur

Dieses „Referat“ über die Konzeption und Leistungen der Schulsozialarbeit basiert überwiegend auf dem Buchbeitrag „Schulsozialarbeit im Übergang Schule-Beruf: Jugendhilfe zur Kompensation herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung, von Goldmann, Dan Pascal/Brülle, Heiner. In: Pötter, Nicole: Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf; Springer VS, 2014“. Die aktuellen Veränderungen wurden ergänzt und mit Inhalten aus dem internen Arbeitshandbuch der Schulsozialarbeit vervollständigt. Als Autoren sind neben Goldmann und Brülle auch Bernhard Kersten sowie eine Anzahl von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Abteilung Schulsozialarbeit zu nennen, die in den vielen Jahren die Arbeit der Schulsozialarbeit erfolgreich mitgestaltet haben.

Amt für Soziale Arbeit (2012): Schulsozialarbeit in Wiesbaden. Download unter: https://www.wiesbaden.de/schulsozialarbeit

Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2006): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife des nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf

Goldmann, Dan Pascal/Brülle, Heiner. In: Pötter, Nicole: Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf; Springer VS, 2014“

Kersten, Bernhard (1994): Scharnierfunktion zwischen Schulpädagogik und Jugendhilfe. In: Päd Extra. 22. Jahrgang. Heft 5, S. 20 – 25.

Weißmann, Hans, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat 313 (2010): Qualitätsstandards zur Durchführung von Potenzialanalysen in Programmen zur Berufsorientierung des BMBF Download unter http://www.bmbf.de/pubRD/qualitaetsstandards_bildungsketten.pdf

BUNDES KONGRESS **SCHULSOZIAL ARBEIT**

Eine Initiative des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit

SCHULSOZIALARBEIT SYSTEMATISCH AUSBAUEN UND PROFESSIONELL ETABLIEREN! ERKLÄRUNG DES BUNDESKONGRESSES SCHULSOZIALARBEIT 2015*

Der Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 fordert, Schulsozialarbeit systematisch auszubauen und an allen Schulen professionell zu etablieren.

Kinder und Jugendliche wollen ihre Potentiale entwickeln, ihre Begabungen entfalten und sich in sozialen Gemeinschaften erproben. Die Schule bietet ihnen dazu einen verlässlich strukturierten Rahmen und versteht sich zunehmend als Bildungs- und Lebensort für Kinder und Jugendliche.

Schulsozialarbeit bietet mit umfangreichen Angeboten - von der Beratung und individuellen und sozialen Förderung bis zur kulturellen Bildung - allen Kindern und Jugendlichen wichtige Unterstützung und vernetzt die Schule mit sozialen Diensten, Vereinen und Initiativen. Ihre Arbeit basiert auf den Prinzipien der Jugendhilfe: Partizipation, Ganzheitlichkeit und Individualität. Schulsozialarbeit versteht ihren Auftrag auch als Beitrag zum Abbau von Benachteiligungen, für Chancengleichheit und Teilhabe.

Die Politik hat die Bedeutung und den Wert der Schulsozialarbeit erkannt. Die unterschiedlichen Träger in Schule und Jugendhilfe übernehmen verstärkt gemeinsame Verantwortung und arbeiten an einer strukturellen und nachhaltigen Absicherung der Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit ist in allen Schulformen, jedoch noch nicht in allen Schulen angekommen.

Deshalb fordert der Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015:

- Schulsozialarbeit muss als fachlich aus der Kinder- und Jugendhilfe begründetes Angebot bundesweit verbindlich geregelt, qualitativ abgesichert und dauerhaft etabliert werden.
- In Bund, Ländern und Kommunen müssen verlässliche Formen der Kooperation und Finanzierung entwickelt werden. Subsidiarität und Trägervielfalt sind zu gewährleisten.

Konkret bedeutet dies:

- Aufnahme der Schulsozialarbeit in das Jugendhilferecht und die Schulgesetze der Länder als Regelangebot an allen Schulen.
- Ausbau der Schulsozialarbeit an allen Schulen mit mindestens einer unbefristeten Vollzeitstelle je 150 Schüler/innen.
- Weiterentwicklung von Studienangeboten für den Schwerpunkt Schul-sozialarbeit.
- Aufbau und Ausbau regionaler, schulform- und trägerübergreifender Koordinierungsstellen für die Planung, Qualitätssicherung und fachliche Begleitung der Schulsozialarbeit.
- Tariflich gesicherte Arbeitsbedingungen für alle Schulsozialarbeiter/innen und eine der Aufgabe und Qualifikation angemessene Bezahlung.

Für die Veranstalter des Bundeskongresses:

Bernhard Eibeck, Kooperationsverbund Schulsozialarbeit
Wolfgang Foltin, LAG Schulsozialarbeit NRW e. V.
Nicole Kastirke, Fachhochschule Dortmund

Dortmund, den 05.12.2015

Kontakt:

Bernhard Eibeck
GEW-Hauptvorstand
Reifenbergerstr. 21, 60489 Frankfurt am Main
Tel.: 069/78973-328, **E-Mail:** bernhard.eibeck@gew.de

Wolfgang Foltin
LAG Schulsozialarbeit NRW e.V.
Ahornweg 7, 47624 Kevelaer
E-Mail: foltin@schulsozialarbeit-nrw.de

* Auf Einladung des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit, der LAG Schulsozialarbeit NRW e. V., der Fachhochschule und der Stadt Dortmund trafen sich mehr als 600 sozialpädagogische Fachkräfte, Wissenschaft und Träger am 4. und 5. Dezember 2015 zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015. Der Kongress bot über 50 Vorträge, Podiumsdiskussionen und Workshops und zeigte Perspektiven zur Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes auf.

DORTMUND 2015 TRANSFORMATION, ENERGIE, CHANCEN.
04. / 05. Dezember 2015
Fachhochschule Dortmund

BUNDES KONGRESS **SCHULSOZIAL ARBEIT**
Eine Initiative des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit

Positionen und Perspektiven
Hintergrundinformationen

Warum Schulsozialarbeit?
Was Kinder und Jugendliche brauchen und was sozialpädagogische Fachkräfte an der Schule leisten.

Die Situation:

- **Expansion in unsicheren Verhältnissen**
- **Politische Verantwortung und rechtliche Regelungen**

Die Perspektive:

- **Systematischer Ausbau der Schulsozialarbeit an jeder Schule.**
- **Für 150 Schüler/innen eine Vollzeitstelle.**
- **Ein Euro am Tag pro Schüler/in für Schulsozialarbeit**

Anhänge:

1. **Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren! Dortmunder Erklärung**
2. **Schulsozialarbeit: Aktuelle Entwicklungen in den Ländern**
3. **Personalbedarf Schulsozialarbeit nach Ländern und Schulformen**
4. **Schüler/innen und Ausgaben Schule – erforderliche Stellen und Kosten Schulsozialarbeit**
5. **Ausgaben Kinder- und Jugendhilfe 2013 nach Leistungsbereichen und Ländern**
6. **Ausgaben Kinder- und Jugendhilfe 2013 und erforderliche Stellen und Kosten Schulsozialarbeit**

1. Dezember 2015

Positionen und Perspektiven
Hintergrundinformationen

In ihrer Dortmunder Erklärung fordern die Veranstalter des „Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015“, Schulsozialarbeit systematisch auszubauen und an allen Schulen professionell zu etablieren. Das Angebot muss fachlich aus der Kinder- und Jugendhilfe begründet sein, verbindlich geregelt und qualitativ abgesichert werden. In Bund, Ländern und Kommunen müssen verlässliche Formen der Kooperation und Finanzierung entwickelt werden. Subsidiarität und Trägervielfalt sind zu gewährleisten (siehe Anhang 1).

Konkret bedeutet dies:

- Aufnahme der Schulsozialarbeit in das Jugendhilferecht und die Schulgesetze der Länder als Regelangebot an allen Schulen.
- Ausbau der Schulsozialarbeit an allen Schulen mit mindestens einer unbefristeten Vollzeitstelle je 150 Schüler/innen.
- Weiterentwicklung von Studienangeboten für den Schwerpunkt Schulsozialarbeit.
- Aufbau und Ausbau regionaler, schulform- und trägerübergreifender Koordinierungsstellen für die Planung, Qualitätssicherung und fachliche Begleitung der Schulsozialarbeit.
- Tariflich gesicherte Arbeitsbedingungen für alle Schulsozialarbeiter/innen und eine der Aufgabe und Qualifikation angemessene Bezahlung.

Warum Schulsozialarbeit? Was Kinder brauchen und was sozialpädagogische Fachkräfte an der Schule leisten.

In seiner neuesten Veröffentlichung[1] hat der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit begründet, warum Kinder und Jugendliche in der Schule sozialpädagogische Unterstützung brauchen und welche Bedeutung die Kooperation von Jugendhilfe und Schule hat:

Viele Kinder und Jugendliche bedürfen für ein gelingendes Aufwachsen und auf ihrem Bildungsweg der sozialpädagogischen Unterstützung. Schule ist zu einem Lern- und Lebensort geworden, der das Leben junger Menschen und ihre Entwicklung zunehmend bestimmt.

Die individuelle Verschiedenheit junger Menschen, ihre soziale und kulturelle Vielfalt und die große Bandbreite ihrer Interessen und Bedürfnisse in diesem Lebensraum aufzugreifen und sie adäquat zu unterstützen, bedeutet, ihnen plural angelegte Angebote zu unterbreiten.
Individuelle Förderung heißt, jeder Schülerin und jedem Schüler die Hilfen zu geben, die für das Erreichen der Bildungsziele und eines Bildungsabschlusses erforderlich sind. Schule als Lebensraum bedeutet, über diese Funktion hinaus jungen Menschen vielfältige Gelegenheiten, Anregungen und Freiräume zuteilwerden zu lassen, damit sie ihr Leben ganzheitlich entfalten können. Die Schule muss, wie es bereits im 12. Kinder- und Jugendbericht gefordert wurde, zu einem Ort „umfassender Gelegenheiten und vielfältiger Anregungen für Bildung werden“3.

Schulsozialarbeit hat sich als eine besonders intensive und wirksame Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Praxis bewährt. Sie ist von zentraler Bedeutung bei der Weiterentwicklung des Bildungswesens zu einem Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung. Für benachteiligte Kinder und Jugendliche, die an den Anforderungen der Schule scheitern oder zu scheitern drohen, sind die Angebote der Schulsozialarbeit entscheidende

[1] Kooperationsverbund Schulsozialarbeit: Schulsozialarbeit – Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit, Oktober 2015

Hilfestellungen. Darüber hinaus sind viele junge Menschen im Übergang von der Schule in den Beruf auf sozialpädagogische Unterstützung angewiesen. Schulsozialarbeit kann durch eigenständige Bildungsangebote einen Beitrag leisten, den Horizont zu erweitern, Zugänge zur Welt zu eröffnen und im Unterricht vernachlässigte Fragen zu thematisieren.

Die Grundlagen für Professionalität und Qualität der Schulsozialarbeit sollten bereits in der Ausbildung gelegt werden. Derzeit muss man davon ausgehen, dass schulsozialarbeitsbezogene Angebote an den Hochschulen und eine gezielte Ausbildung von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern eher die Ausnahme als die Regel sind.

Die Situation:
Expansion in unsicheren Verhältnissen

Die derzeitige Situation der Schulsozialarbeit ist von zwei Tendenzen geprägt:

Zum einen gibt es einen starken Ausbau. Allein in den letzten Jahren wurden rund 3.000 neue Stellen geschaffen. Das entspricht einem Zuwachs um rund 30 Prozent. Den Impuls zu dieser Expansion gab das „Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes“, aus dessen Mitteln in den Jahren 2011 bis 2013 neue Stellen geschaffen wurden. Nach Beendigung des Programm und der Bundesfinanzierung haben viele Länder und Kommunen die Stellen fortgeführt (siehe Übersicht Länder – Anhang 2).

Zum anderen sind die in der Schulsozialarbeit beschäftigten sozialpädagogischen Fachkräfte sehr stark von ungesicherten Arbeitsverhältnissen betroffen. Einer Erhebung aus dem Jahr 2012 zufolge haben nur 52,6 Prozent der Beschäftigten einen unbefristeten Arbeitsvertrag und nur 26,2 Prozent eine Vollzeitstelle.[2]

Politische Verantwortung und rechtliche Regelungen

Die politische Verantwortung, Finanzierung und Steuerung der Schulsozialarbeit ist in den 16 Ländern unterschiedlich geregelt. In der überwiegenden Zahl der Länder ist Schulsozialarbeit Aufgabe der Jugendhilfe und damit der Kommunen in Zusammenarbeit mit freien Trägern. Die rechtliche Absicherung ist allerdings nur über einen Umweg in § 13, Abs. 1 SGB VIII gegeben: „Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.“

NRW, Niedersachsen und Hamburg haben lange Jahre eine Zuständigkeit im Schulwesen favorisiert. Dementsprechend ist die Mehrzahl der Stellen im Haushalt des Kultusministeriums angesiedelt und die das Ministerium ist unmittelbar Arbeitgeber. Mittlerweile gibt es auch in diesen Ländern vermehrt kommunale Zuständigkeiten.

[2] Iser/ Kastirke/ Lipsmeier (Hrsg.): Schulsozialarbeit steuern, Springer VS 2013

Die Perspektive:
Systematischer Ausbau der Schulsozialarbeit an jeder Schule. Für 150 Schüler/innen eine Vollzeitstelle. Ein Euro am Tag pro Schüler/in für Schulsozialarbeit

Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit fordert, pro 150 Schüler/innen eine Vollzeitstelle für Schulsozialarbeit einzurichten. Das bedeutet, dass es 55.777 Stellen in allgemeinbildenden und 16.871 Stellen an beruflichen Schulen geben müsste (siehe Anhang 3). Das Finanzvolumen für diese Stellen beläuft sich auf 4.160.250.924 Euro / Jahr.

Finanzierung – Alternative 1 Schule

Insgesamt betrugen die jährlichen Kosten für das Schulwesen im Jahr 2011 68.963.449 Euro.[3]. Die Kosten für Schulsozialarbeit würden 6,0 Prozent der bisherigen Ausgaben für das Schulwesen ausmachen (siehe Anhang 4). Derzeit ist davon auszugehen, dass es bereits rund 10.000 Stellen gibt. Der Ausbau um weitere 62.648 Stellen würde einen zusätzlichen Finanzbedarf in Höhe von 3.587.592.224 Euro nach sich ziehen.

Im Schuljahr 2014/2015[4] besuchten 10.897.274 Schülerinnen und Schüler eine öffentliche oder private Schule. Davon 8.366.557 eine allgemeinbildende[5] und 2.530.717 eine berufliche Schule[6].

Die Kosten pro Schüler/in variieren je nach Schulform und Bundesland. So werden in Grundschulen in NRW pro Schüler/in 4.700 Euro veranschlagt, in Hamburg 8.000 Euro. Durchschnittlich kostet ein Grundschulplatz 5.400 Euro. Die Schulform mit den höchsten Kosten pro Schüler ist die Hauptschule mit 7.900 Euro / Platz. Dies resultiert vor allem daraus, dass Hauptschulen kaum noch nachgefragt werden und vergleichsweise kleine Schulen sind. Verhältnismäßig kostenintensiv sind die Gymnasium und die integrierten Gesamtschulen mit durchschnittlich 7.200 Euro. Auch hier gibt es zwischen den Bundesländern erhebliche Abweichungen. Am geringsten sind die Kosten für die berufliche Bildung. Hier kostet ein Schulplatz zwischen 3.300 Euro in Mecklenburg-Vorpommern und 5.800 Euro in Thüringen, im Durchschnitt 4.200 Euro.

Die Kosten pro Schüler würden sich um 381,77 Euro und Jahr erhöhen. Für 31,81 Euro pro Schüler/in im Monat oder rund einem Euro pro Tag könnte man – bei einer Relation von 1:150 - eine Vollzeitstelle für Schulsozialarbeit schaffen.

Finanzierung – Alternative 2 Jugendhilfe

Die Ausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe betrugen im Jahr 2013 bei 35.526.752.000 Euro. Davon entfielen auf die Jugendsozialarbeit, in dessen rechtlichen Rahmen Schulsozialarbeit überwiegend finanziert wird, 477.953.000 Euro. Das waren 1,3 Prozent der Gesamtausgaben[7] (siehe Anhang 5).

Die Ausgaben für Jugendsozialarbeit sind in den Ländern gemessen am jeweiligen Anteil an den Gesamtausgaben für Kinder- und Jugendhilfe höchst unterschiedlich. Sie liegen zwischen 3,3 Prozent im Saarland und 2,9 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern und 0,1 bzw. 0,2 Prozent in Hamburg und Bremen. Die Bundesländer mit den relativ niedrigen Werten organisieren die Schulsozialarbeit

---

[3] Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildungsfinanzbericht 2014, Ausgaben für alle Schulformen und -arten

[4] Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur - Schnellmeldungsergebnisse zu Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen - vorläufige Ergebnisse -2014/2015

[5] Ohne Förderschulen, freie Waldorfschulen, Abendschulen und Kollegs

[6] Ohne Schulen des Gesundheitswesens

[7] Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Ausgaben und Einnahmen 2013, Wiesbaden 2015

überwiegend als schulische Aufgabe. Die Ausgaben werden dort deshalb aus dem Haushalt des Schulwesens finanziert.

Das für den Ausbau der Schulsozialarbeit in einer Größenordnung von 1 Vollzeitstelle für 150 Schüler/innen zusätzlich benötigte Finanzvolumen von 3.564.628.610 Euro würde den prozentualen Anteil der Jugendsozialarbeit bei gleichbleibenden Gesamtausgaben der Kinder- und Jugendhilfe auf 10,0 Prozent erhöhen (siehe Anhang 5).

Fazit: Ausbau ist finanzierbar

Wie man sich auch entscheidet, ob Jugendhilfe oder Schule, in beiden Varianten ist die Finanzierung des geforderten Ausbaus der Schulsozialarbeit finanzierbar.

Eine Finanzierung aus dem Schuletat wird aufgrund der föderalen Zuständigkeit Angelegenheit der Länder bleiben.
Bei einer Finanzierung aus der Jugendhilfe ist in Betracht zu ziehen, dass es Zuständigkeiten auf den drei Ebenen Kommunen, Länder, Bund gibt. Der Bund hat in den letzten Jahren immer wieder Investitionen in Bildung und Erziehung geleistet, wie z. B. zum Ausbau von Ganztagsschulen und für Kitaplätze. Die Jugendarbeit wird in hohem Maße durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes finanziert, ebenso die Jugendsozialarbeit mit Programmen wie „Zweite Chance“ und anderen. Bei einer entsprechenden Erweiterung des SGB VIII um „Angebote der Jugendhilfe in der Schule“ könnte der Bund Handlungsmöglichkeiten bekommen. Dies würde zu einer finanziellen Entlastung der Länder und der Kommunen führen.

Anhang 1

DORTMUND 2015 TRANSFORMATION, ENERGIE, CHANCEN.
04. / 05. Dezember 2015
Fachhochschule Dortmund

BUNDES KONGRESS SCHULSOZIAL ARBEIT
Eine Initiative des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit systematisch ausbauen und professionell etablieren! Dortmunder Erklärung

Der Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 [8]fordert, Schulsozialarbeit systematisch auszubauen und an allen Schulen professionell zu etablieren.

Kinder und Jugendliche wollen ihre Potentiale entwickeln, ihre Begabungen entfalten und sich in sozialen Gemeinschaften erproben. Die Schule bietet ihnen dazu einen verlässlich strukturierten Rahmen und versteht sich zunehmend als Bildungs- und Lebensort für Kinder und Jugendliche.

Schulsozialarbeit bietet mit umfangreichen Angeboten - von der Beratung und individuellen und sozialen Förderung bis zur kulturellen Bildung - allen Kindern und Jugendlichen wichtige Unterstützung und vernetzt die Schule mit sozialen Diensten, Vereinen und Initiativen. Ihre Arbeit basiert auf den Prinzipien der Jugendhilfe: Partizipation, Ganzheitlichkeit und Individualität. Schulsozialarbeit versteht ihren Auftrag auch als Beitrag zum Abbau von Benachteiligungen, für Chancengleichheit und Teilhabe.

Die Politik hat die Bedeutung und den Wert der Schulsozialarbeit erkannt. Die unterschiedlichen Träger in Schule und Jugendhilfe übernehmen verstärkt gemeinsame Verantwortung und arbeiten an einer strukturellen und nachhaltigen Absicherung der Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit ist in allen Schulformen, jedoch noch nicht in allen Schulen angekommen.

Deshalb fordert der Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015:

- Schulsozialarbeit muss als fachlich aus der Kinder- und Jugendhilfe begründetes Angebot bundesweit verbindlich geregelt, qualitativ abgesichert und dauerhaft etabliert werden.
- In Bund, Ländern und Kommunen müssen verlässliche Formen der Kooperation und Finanzierung entwickelt werden. Subsidiarität und Trägervielfalt sind zu gewährleisten.

Konkret bedeutet dies:

- Aufnahme der Schulsozialarbeit in das Jugendhilferecht und die Schulgesetze der Länder als Regelangebot an allen Schulen.
- Ausbau der Schulsozialarbeit an allen Schulen mit mindestens einer unbefristeten Vollzeitstelle je 150 Schüler/innen.
- Weiterentwicklung von Studienangeboten für den Schwerpunkt Schul-sozialarbeit.

[8] Auf Einladung des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit, der LAG Schulsozialarbeit NRW e. V., der Fachhochschule und der Stadt Dortmund trafen sich mehr als 600 sozialpädagogische Fachkräfte, Wissenschaft und Träger am 4. und 5. Dezember 2015 zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015. Der Kongress bot über 70 Vorträge, Podiumsdiskussionen und Workshops und zeigte Perspektiven zur Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes auf.

- Aufbau und Ausbau regionaler, schulform- und trägerübergreifender Koordinierungsstellen für die Planung, Qualitätssicherung und fachliche Begleitung der Schulsozialarbeit.
- Tariflich gesicherte Arbeitsbedingungen für alle Schulsozialarbeiter/innen und eine der Aufgabe und Qualifikation angemessene Bezahlung.

Für die Veranstalter des Bundeskongresses:
Bernhard Eibeck (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit)
Wolfgang Foltin (LAG Schulsozialarbeit NRW e. V.)
Nicole Kastirke (Fachhochschule Dortmund)

Dortmund, den 05.12.2015

Kontakt:
Bernhard Eibeck
GEW-Hauptvorstand, Reifenbergerstr. 21, 60489 Frankfurt am Main
Tel.: 069/78973-328, E-Mail: bernhard.eibeck@gew.de

Wolfgang Foltin
LAG Schulsozialarbeit NRW e.V.
Ahornweg 7, 47624 Kevelaer
E-Mail: foltin@schulsozialarbeit-nrw.de

Schulsozialarbeit Anhang 2
Aktuelle Entwicklungen in den Ländern

Baden-Württemberg – langfristige Förderpauschale für 1.628 Stellen
Seit 2012 unterstützt das Land die Schulsozialarbeit mit einer Förderpauschale in Höhe von 16.700 Euro pro Vollzeitstelle. Die dafür ursprünglich vorgesehenen 15 Mio. Euro wurden auf 25 Mio. Euro erhöht. Insgesamt wurden zum Stichtag 31. Juli 2013 1.628 Voll- und Teilzeitstellen finanziert (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2013).
„Schulsozialarbeit ist ein Leistungsangebot der Jugendhilfe an der Schule. Die Schulsozialarbeit leistet eine wertvolle Unterstützung ergänzend zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und hat positive Auswirkungen auf das Schulleben insgesamt. Mit dem differenzierten Instrumentarium der Schulsozialarbeit, die auch Eltern erreicht und einbindet, können soziale Benachteiligungen ausgeglichen und individuelle Problemlagen besser bewältigt werden. Schulsozialarbeit trägt so zur Stabilisierung des Schulerfolgs, zur Eingliederung in die Arbeitswelt und zur gesellschaftlichen Integration bei“ (Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden Württemberg 2012: „Grundsätze zur Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen“ vom 27. April 2012,S. 1).

Thüringen – durch Landesprogramm bis Juni 2016 197 Stellen finanziert
Aus einem bis zum 30. Juni 2016 befristeten Programm werden mit einem Volumen von rund 15 Mio. Euro seit 2013 insgesamt 260 Fachkräfte (197 Stellen) finanziert.
Mit der „Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen an örtliche Träger der Jugendhilfe für Vorhaben der schulbezogenen Jugendsozialarbeit“ vom 27. Mai 2013 will das Land Thüringen folgende Ziele erreichen:

- „Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen,
- Soziale Benachteiligungen, individuelle Beeinträchtigungen und strukturelle Nachteile sollen vermeiden bzw. abbauen
- Beratung von Lehrkräften und Eltern (...).
- Junge Menschen in die Lage versetzen, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen und zur Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie zur Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen zu befähigen“ (Ministerin für Soziales, Familie und Gesundheit Thüringen 2013: S. 1).“

Mecklenburg-Vorpommern – Landesfinanzierung von 405 Stellen bis 2017
Seit 2013 stehen bis zum Jahr 2017 Haushaltsmittel für 180 Jugendsozialarbeiter/innen und 225 Schulsozialarbeiter/innen zur Verfügung. Über die Verwendung der Mittel entscheiden die Landkreise und kreisfreien Städte. Die Fachkräfte müssen eine einschlägige pädagogische Ausbildung nachweisen. Ihre Bezahlung muss bei mindestens 80 Prozent des Tarifs des öffentlichen Dienstes liegen. Die Arbeitszeit muss mindestens 35 Wochenstunden umfassen.

Sachsen-Anhalt – 350 Schulsozialarbeitsprojekte bis 2018 gesichert
Mit einer „Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen für das ESF-Programm ‚Schulerfolg sichern‘ “ vom 15.12.2014 (Ministerialblatt 2015) schafft das Kultusministerium Sachsen-Anhalt bis zum Jahr 2018 Klarheit über die Weiterfinanzierung bestehender und den Einrichtung neuer Stellen für Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter. Die neue Richtlinie fördert Personalstellen für Projekte der Schulsozialarbeit an Schulen, 14 regionale Netzwerkstellen und eine zentrale Koordinationsstelle. Die Richtlinie gründet auf einem breiten und offensiven Aufgabenverständnis von Schulsozialarbeit mit der Möglichkeit, vielfältige präventive und intervenierende Aufgaben an Schulen anzubieten. Auch die stärkere Einbindung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung wird ein wichtiger Punkt in der neuen Förderperiode sein. Voraussichtlich werden landesweit 350 Schulsozialarbeitsprojekte eine dreijährige Förderung erhalten. Der Personalschlüssel liegt bei einer

Vollzeitstelle für Schulen mit bis zu 300 Schüler/innen und höchstens zwei Vollzeitstellen an Schulen mit mehr als 300 Schüler/innen.

Hessen – Rückzug aus Landesförderung
In Hessen zieht sich das Land aus der Förderung der Schulsozialarbeit zurück. Die Vereinbarungen zwischen Land und Trägern wurden zum 31.07.2015 gekündigt. Zukünftig entscheiden die Schulen, ob sie Schulsozialarbeit aus einer zusätzlichen Stundenzuweisung für Lehrerinnen und Lehrer finanzieren wollen. Damit tritt Schulsozialarbeit in Konkurrenz zu anderen Aufgaben der Schule, wie z. B. individuelle Förderung oder Projektarbeit, die ebenfalls aus dem zusätzlichen Budget zu finanzieren sind. Der Fortbestand von Schulsozialarbeit ist akut gefährdet und ein weiterer, systematischer und verlässlicher Ausbau kaum möglich. Auf Initiative von Wilma Großmann, emeritierte Professorin der Erziehungswissenschaft, wurde eine Petition auf den Weg gebracht, der sich rund 12.000 Unterstützer/innen angeschlossen haben (vgl. http://www.aden-grossmann.de/category/jugendhilfe-schulsozialarbeit/).

Nordrhein-Westfalen – bis 2017 47,7 Mio. Euro pro Jahr für 1.500 Stellen an Kommunen
Das Land hat zur Finanzierung sozialer Arbeit an Schulen für die Jahre 2015 bis 2017 jeweils 47,7 Mio. Euro bereitgestellt. Die Kommunen sind verpflichtet, Eigenanteile in Höhe von 20 bis 50 Prozent der Personalkosten einzubringen. Damit können rund 1.500 Stellen für Schulsozialarbeit, die bisher aus dem Bildungs- und Teilhabepaket der Bundesregierung finanziert wurden, gesichert werden.
Die Zielgruppe sind, so das Arbeitsministerium, „bedürftige Kinder und Jugendliche, bei denen soziale Benachteiligungen ausgeglichen und gleiche Chancen auf Bildung und Teilhabe hergestellt werden sollen. Ein deutlicher Fokus soll auf Kinder und Jugendliche aus von Armut besonders betroffenen Quartieren gelegt werden. Es sollen

- die Bereitschaft und die Voraussetzungen zum Lernen gefördert, dadurch Fehlzeiten in der Schule verringert,
- der Schulerfolg erhöht,
- Abbrecherquoten reduziert sowie
- Teilhabemöglichkeiten an Sport und Kultur gewährleistet werden,

(Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales 2014: S. 4).

Schleswig-Holstein – ab 2015 unbefristet 17,7 Mio. Euro für kommunale Schulsozialarbeit
Bis zum Jahr 2025 sollen sich alle Schulen auf Inklusion auszurichten. In diesem Kontext wurden erstmals die Aufgaben der Schulsozialarbeit definiert, die Finanzierung geklärt und die Zuständigkeit der Kommunen verortet. Die Landesregierung geht von einem sehr breit gefassten Verständnis von Schulsozialarbeit aus. Die jährlichen Zuweisungen des Landes für Schulsozialarbeit betragen ab dem Jahr 2015 17,7 Mio. Euro. Das Land weist den Kommunen finanzielle Mittel zu und gibt vor, wie diese in Personalkapazitäten umzusetzen sind. Verantwortlich sind die kommunalen Schulverwaltungsämter (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft Schleswig-Holstein 2014).

Niedersachsen – weitere Finanzierung offen
Trotz intensiver fachpolitsicher Lobbyarbeit und vorheriger Zusicherungen der SPD wurde die Schulsozialarbeit nicht im neuen niedersächsischen Schulgesetz geregelt. Das „Hauptschulprofilierungsprogramm“, aus dem ca. 500 Stellen finanziert werden, läuft im Jahr 2016 aus. Schulsozialarbeit, so die derzeitige politische Planung, soll künftig zwar weiter vom Land finanziert, aber kommunal vom Schulträger gesteuert werden.

Stand: November 2015

Bernhard Eibeck
GEW-Hauptvorstand

Personalbedarf Schulsozialarbeit (1 Stelle : 150 Schüler/innen) nach Ländern und Schulformen Anhang 3

	Allgemeinbildende Schulen, darunter														Berufliche Schulen		Gesamt	
	Grundschulen		Hauptschulen		Schulen mit mehreren Bildungsgängen		Realschulen		Gymnasien		Integrierte Gesamtschulen		Gesamt allg. Schulen					
	Schüler	Stellen	Schüler	Stellen	Schüler	Stellen	Schüler	Stellen	Schüler	Stellen	Schüler	Stellen	Schüler	Stellen	Schüler/	Stellen	Schüler	Stellen
Baden-Württemberg	333.442	2.223	114.051	760	0	0	231.642	1.544	313.524	2.090	59.956	400	1.141.025	7.607	422.646	2.818	1.563.671	10.424
Bayern	420.140	2.801	202.844	1.352	0	0	255.565	1.704	339.190	2.261	1.965	13	1.285.066	8.567	400.645	2.671	1.685.711	11.238
Berlin	110.120	734	0	0	0	0	0	0	75.529	504	84.494	563	334.053	2.227	92.777	619	426.830	2.846
Brandenburg	79.098	527	0	0	32.506	217	0	0	52.334	349	15.851	106	228.291	1.522	47.574	317	275.865	1.839
Bremen	21.322	142	0	0	2.284	15	0	0	15.327	102	23.042	154	64.895	433	25.826	172	90.721	605
Hamburg	54.469	363	0	0	0	0	0	0	53.678	358	61.346	409	187.637	1.251	57.422	383	245.059	1.634
Hessen	206.948	1.380	22.093	147	4.569	30	72.604	484	192.433	1.283	74.105	494	627.423	4.183	199.783	1.332	827.206	5.515
Mecklenburg-Vorpommern	50.105	334	0	0	41.287	275	0	0	32.295	215	6.700	45	139.754	932	33.738	225	173.492	1.157
Niedersachsen	282.988	1.887	48.518	323	55.792	372	120.653	804	243.418	1.623	64.022	427	856.251	5.708	286.120	1.907	1.142.371	7.616
Nordrhein-Westfalen	625.223	4.168	119.192	795	33.047	220	263.140	1.754	538.862	3.592	266.770	1.778	1.971.582	13.144	622.849	4.152	2.594.431	17.296
Rheinland-Pfalz	133.707	891	476	3	88.636	591	4.187	28	133.757	892	39.769	265	418.512	2.790	130.822	872	549.334	3.662
Saarland	29.711	198	262	2	11.955	80	1.253	8	26.063	174	17.486	117	92.323	615	38.003	253	130.326	869
Sachsen	129.004	860	0		100.210	668	0	0	94.243	628	0	0	346.113	2.307	99.499	663	445.612	2.971
Sachsen-Anhalt	67.667	451	0	0	46.720	311	0	0	53.760	358	5.084	34	185.351	1.236	49.884	333	235.235	1.568
Schleswig-Holstein	99.746	665	92	1	17.845	119	1.755	12	86.095	574	87.148	581	303.714	2.025	99.244	662	402.958	2.686
Thüringen	64.576	431	0		45.629	304	0	0	53.356	356	12.158	81	184.567	1.230	51.318	342	235.885	1.573
Deutschland	2.708.266	18.055	507.528	3.384	480.480	3.203	950.799	6.339	2.303.864	15.359	819.896	5.466	8.366.557	55.777	2.530.717	16.871	10.897.274	72.648

Quelle Schülerzahlen: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur - Schnellmeldungsergebnisse zu Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen - vorläufige Ergebnisse -2014/2015, ohne Schulkindergärten, Förderschulen, Freie Waldorfschulen, Abendschulen, Kollegs

Schüler/innen und Ausgaben Schule – erforderliche Stellen und Kosten Schulsozialarbeit

Anhang 4

	Schule					Schulsozialarbeit					
	Schüler/innen[9]		Ausgaben pro Schüler/In[10]		Ausgaben[11]	Allg. Schulen		Berufliche Schulen		Kosten	
Land	Allg. Schulen	Berufl. Schulen	Allg. Schulen	Berufl. Schulen	Allg. + Berufl. Schulen	Stellen[12]	Kosten[13]	Stellen	Kosten	Schulsozialarbeit	in % aller Ausgaben
Baden-Württemberg	1.141.025	422.646	6.700	4.900	9.858.958.000	7.607	435.611.929	2.818	161.354.606	596.966.535	6,1
Bayern	1.285.066	400.645	7.300	4.100	11.024.555.000	8.567	490.602.817	2.671	152.955.230	643.558.047	5,8
Berlin	334.053	92.777	8.200	4.700	2.887.992.000	2.227	127.532.238	619	35.419.704	162.951.942	5,6
Brandenburg	228.291	47.574	7.100	4.100	1.752.446.000	1.522	87.155.218	317	18.162.443	105.317.662	6,0
Bremen	64.895	25.826	7.400	3.700	583.756.000	433	24.775.124	172	9.859.656	34.634.780	5,9
Hamburg	187.637	57.422	8.300	4.900	1.743.683.000	1.251	71.634.640	383	21.922.139	93.556.779	5,4
Hessen	627.423	199.783	7.200	4.700	5.479.219.000	4.183	239.532.826	1.332	76.271.649	315.804.475	5,8
Mecklenburg-Vorpommern	139.754	33.738	6.900	3.300	988.827.000	932	53.354.229	225	12.880.239	66.234.469	6,7
Niedersachsen	856.251	286.120	6.400	4.100	6.666.525.000	5.708	326.893.056	1.907	109.232.738	436.125.795	6,5
Nordrhein-Westfalen	1.971.582	622.849	5.800	3.700	15.207.516.000	13.144	752.695.723	4.152	237.786.599	990.482.322	6,5
Rheinland-Pfalz	418.512	130.822	6.500	4.100	3.652.412.000	2.790	159.776.359	872	49.944.238	209.720.596	5,7
Saarland	92.323	38.003	6.400	3.500	748.922.000	615	35.246.379	253	14.508.499	49.754.878	6,6
Sachsen	346.113	99.499	7.600	4.700	2.712.250.000	2.307	132.136.414	663	37.985.979	170.122.392	6,3
Sachsen-Anhalt	185.351	49.884	8.500	4.300	1.657.565.000	1.236	70.761.908	333	19.044.338	89.806.246	5,4
Schleswig-Holstein	303.714	99.244	5.900	3.800	2.254.184.000	2.025	115.949.643	662	37.888.627	153.838.270	6,8
Thüringen	184.567	51.318	8.700	5.800	1.744.638.000	1.230	70.462.599	342	19.591.799	90.054.398	5,2
Deutschland	8.366.557	2.530.717	6.700	4.200	68.963.449.000	55.777	3.194.121.103	16.871	834.613.595	4.160.279.175	6,0

[9] Quelle: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur - Schnellmeldungsergebnisse zu Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen - vorläufige Ergebnisse - 2014/2015, ohne Schulkindergärten, Förderschulen, Freie Waldorfschulen, Abendschulen, Kollegs

[10] Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildungsfinanzbericht 2014

[11] Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildungsfinanzbericht 2014, Ausgaben für alle Schulformen und -arten

[12] 1 Stelle pro 150 Schüler/innen

[13] Schulsozialarbeit Kosten pro Stelle gem. TVöD, S 11, Stufe 3 + Jahressonderzahlung + 20 % Arbeitgeberanteil Sozialversicherung + 20 % Sachkosten

Ausgaben Kinder- und Jugendhilfe 2013 nach Leistungsbereichen und Ländern[14] Anhang 5

	Jugendarbeit	%	Jugend-sozialarbeit	%	Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz	%	Kindertages-betreuung	%	Hilfen zur Erziehung, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige	%	Mitarbeiter-fortbildung	%	Sonstige Aufgaben	%	Insgesamt
Baden-Württemberg	173.445.000	3,9	48.312.000	1,1	43.364.000	1,0	3.063.655.000	69,7	943.457.000	21,5	3.125.000	0,1	120.907.000	2,8	4.396.266.000
Bayern	229.372.000	4,6	54.128.000	1,1	63.555.000	1,3	3.570.179.000	71,7	966.025.000	19,4	3.358.000	0,1	96.165.000	1,9	4.982.783.000
Berlin	71.794.000	3,8	27.863.000	1,5	44.863.000	2,4	1.269.381.000	66,6	448.689.000	23,5	3.316.000	0,2	41.068.000	2,2	1.906.973.000
Brandenburg	48.362.000	4,1	10.896.000	0,9	16.776.000	1,4	823.783.000	69,7	261.259.000	22,1	338.000	0,03	20.763.000	1,8	1.182.178.000
Bremen	15.272.000	4,1	830.000	0,2	6.282.000	1,7	181.062.000	49,2	161.979.000	44,0	23.000	0,01	2.847.000	0,8	368.295.000
Hamburg	34.541.000	3,8	1.274.000	0,1	19.611.000	2,1	570.150.000	62,3	268.915.000	29,4	0	0,0	20.240.000	2,2	914.731.000
Hessen	167.413.000	5,4	47.308.000	1,5	50.640.000	1,6	1.975.612.000	63,8	763.212.000	24,7	1.198.000	0,04	89.609.000	2,9	3.094.994.000
Mecklenburg-Vorpommern	19.868.000	3,2	18.311.000	2,9	6.101.000	1,0	400.541.000	64,2	168.730.000	27,0	574.000	0,1	9.358.000	1,5	624.094.000
Niedersachsen	157.165.000	5,2	30.744.000	1,0	47.281.000	1,6	1.835.060.000	60,4	887.847.000	29,2	602.000	0,02	81.007.000	2,7	3.040.595.000
Nordrhein-Westfalen	349.555.000	4,6	62.129.000	0,8	150.539.000	2,0	4.539.994.000	59,3	2.318.508.000	30,3	3.429.000	0,04	226.168.000	3,0	7.650.323.000
Rheinland-Pfalz	59.729.000	3,3	16.459.000	0,9	30.806.000	1,7	1.205.731.000	66,3	452.027.000	24,9	1.928.000	0,1	51.184.000	2,8	1.818.432.000
Saarland	17.556.000	3,7	15.779.000	3,3	12.890.000	2,7	269.373.000	56,2	154.381.000	32,2	320.000	0,1	8.160.000	1,7	479.600.000
Sachsen	51.547.000	2,8	19.876.000	1,1	26.779.000	1,5	1.396.751.000	76,1	298.350.000	16,3	501.000	0,03	39.751.000	2,2	1.834.350.000
Sachsen-Anhalt	30.780.000	3,4	5.785.000	0,6	13.156.000	1,4	644.179.000	70,9	189.616.000	20,9	20.000	0,002	15.862.000	1,7	908.962.000
Schleswig-Holstein	56.614.000	5,4	10.941.000	1,0	24.884.000	2,4	645.342.000	61,5	285.798.000	27,2	595.000	0,1	24.295.000	2,3	1.050.094.000
Thüringen	29.302.000	3,5	5.928.000	0,7	11.776.000	1,4	611.627.000	73,1	133.983.000	16,0	146.000	0,0	13.928.000	1,7	836.277.000
Oberste Bundesbehörde	181.237.000	58,5	101.390.000	32,7	9.377.000	3,0	10.534.000	3,4	3.775.000	1,2	3.046.000	1,0	437.000	0,1	309.796.000
Deutschland	1.693.551.000	4,8	477.953.000	1,3	578.681.000	1,6	23.012.955.000	64,8	8.706.551.000	24,5	22.520.000	0,1	861.748.000	2,4	35.526.752.000

[14] Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Ausgaben und Einnahmen 2013, Wiesbaden 2015

Anhang 6

Ausgaben Kinder- und Jugendhilfe 2013[15] und erforderliche Stellen und Kosten Schulsozialarbeit (1 : 150 Schüler/innen)

			Schulsozialarbeit		
	Ausgaben Jugendhilfe gesamt	Schüler/innen allg. + beruf. Schulen	Erforderliche Stellen	Kosten	in %
Baden-Württemberg	4.396.266.000	1.563.671	10.424	596.966.535	13,6
Bayern	4.982.783.000	1.685.711	11.238	643.558.047	12,9
Berlin	1.906.973.000	426.830	2.846	162.951.942	8,5
Brandenburg	1.182.178.000	275.865	1.839	105.317.662	8,9
Bremen	368.295.000	90.721	605	34.634.780	9,4
Hamburg	914.731.000	245.059	1.634	93.556.779	10,2
Hessen	3.094.994.000	827.206	5.515	315.804.475	10,2
Mecklenburg-Vorpommern	624.094.000	173.492	1.157	66.234.469	10,6
Niedersachsen	3.040.595.000	1.142.371	7.616	436.125.795	14,3
Nordrhein-Westfalen	7.650.323.000	2.594.431	17.296	990.482.322	12,9
Rheinland-Pfalz	1.818.432.000	549.334	3.662	209.720.596	11,5
Saarland	479.600.000	130.326	869	49.754.878	10,4
Sachsen	1.834.350.000	445.612	2.971	170.122.392	9,3
Sachsen-Anhalt	908.962.000	235.235	1.568	89.806.246	9,9
Schleswig-Holstein	1.050.094.000	402.958	2.686	153.838.270	14,6
Thüringen	836.277.000	235.885	1.573	90.054.398	10,8
Deutschland[16]	35.526.752.000	10.897.274	72.648	4.160.279.175	11,7

abzgl. 10.000 bereits vorhandene Stellen:

Deutschland	35.526.752.000		62.648	3.564.628.610	10,0

[15] Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Ausgaben und Einnahmen 2013, Wiesbaden 2015 und eigene Berechnungen

[16] Inkl. Ausgaben oberste Bundesbehörden