

SCHUSO – Schulsozialarbeit in Tirol

Ein Evaluationsforschungsprojekt

Version 01.07.2025

MCI - Studienjahr 2024/25

Oksana Birzniece, Julia Erharter, Lea Erkelenz, Sandra Hochgruber,

Lena Legendre, Dragana Radosavljevic, Elena, Riegel, Julian Russ,

Maximilian Scheuermann, Jan Schmid, Johanna Schwendiger,

Projektleitung: Wolfgang Hagleitner

Teilprojektleitungen: Sandra Hochgruber & Max Scheuermann

Auftraggeberin: Silvia Schuhmann, Fachbereichsleitung Soziale Arbeit & Schule,
Tiroler Kinder und Jugend GmbH

Abstract

Gesamtgesellschaftliche Entwicklungen ebenso wie jüngere Ereignisse rücken zunehmend die Sorge um die psychosoziale Gesundheit junger Menschen in das Bewusstsein der Öffentlichkeit, nicht nur in Österreich. Forderungen nach mehr Personal für Schulpsychologie und Schulsozialarbeit finden sich aktuell auf den Titelseiten heimischer Medien und spiegeln sich in Reaktionen auf höchsten politischen Ebenen. Sie richten das Scheinwerferlicht auf ein Feld der Sozialen Arbeit, welches in den vergangenen Jahren nur unzureichend ausgebaut und fachlich entwickelt wurde. Diese Studie unterstützt die Qualitätsentwicklung der Schulsozialarbeit im Rahmen einer summativen Evaluation an zehn Schulen in Tirol. Im Mittelpunkt standen drei Qualitätskriterien von Schulsozialarbeit: Niederschwelligkeit, Vertraulichkeit sowie Kooperation & Vernetzung. Diese wurden aus Perspektive der Schüler*innen, der Eltern/Erziehungsberechtigten, der Schulleitungen und Lehrkräfte und der Schulsozialarbeiter*innen sowie im punktuellen Vergleich von Volksschulen, Mittelschulen und PTS/HTL in einem Mixed-Methods-Design untersucht. Dabei wurden die Stärken und Leistungen der Schulsozialarbeit herausgearbeitet, Spannungsfelder ausgeleuchtet sowie Entwicklungspotentiale sichtbar gemacht. Ergänzt wird dieser Bericht durch eine Reihe von Ableitungen / Empfehlungen, welche der Schulsozialarbeit bzw. der Tiroler Kinder und Jugend GmbH als Diskussions- und Argumentationsgrundlage dienen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Inhaltsverzeichnis	3
Diagrammverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis	6
1 Einleitung	8
2 Theorie/Forschungsstand.....	12
2.1 Theoretische Grundlagen der Schulsozialarbeit	12
2.2 Qualitätskriterien	14
2.2.1 Niederschwelligkeit	14
2.2.2 Vertraulichkeit	15
2.2.3 Kooperation & Vernetzung	16
2.3 Stand der Forschung.....	17
2.4 Fragestellungen	18
3 Forschungsmethoden.....	20
3.1 Forschungsdesign.....	20
3.2 Forschungsethik.....	23
3.3 Zielgruppen / Stakeholder	24
3.3.1 Teilnehmende Schulen	24
3.3.2 Stakeholder.....	25
3.4 Stichprobenbeschreibung.....	27
3.4.1 Schüler*innen.....	27
3.4.2 Lehrkräfte/Schulleitungen.....	28
3.4.3 Eltern/Erziehungsberechtigte	29
3.4.4 Schulsozialarbeiter*innen.....	29
3.5 Datenerhebungen	30
3.5.1 Schüler*innen.....	30
3.5.2 Schulleitungen und Lehrkräfte.....	32
3.5.3 Eltern & Erziehungsberechtigte	34
3.5.4 Schulsozialarbeiter*innen.....	36
4 Ergebnisse.....	40
4.1 Schüler*innen.....	40
4.1.1 Volksschulen.....	40
4.1.2 Mittelschulen	44

4.1.3	PTS/HTL	48
4.1.4	Zusammenfassung.....	52
4.2	Lehrkräfte/Schulleitungen.....	53
4.2.1	Ergebnisse der qualitativen Erhebungen.....	54
4.2.2	Ergebnisse der Fragebogenerhebung	78
4.2.3	Zusammenfassung.....	84
4.3	Erziehungsberechtigte.....	86
4.3.1	Volksschulen.....	86
4.3.2	Mittelschulen	92
4.3.3	Zusammenfassung Volks- & Mittelschulen	98
4.4	Schulsozialarbeiter*innen	99
4.4.1	Ergebnisse der Fokusgruppe	100
4.4.2	Ergebnisse der qualitativen Erhebungen	101
5	Diskussion/Interpretation	116
5.1	Niederschwelligkeit	116
5.2	Vertraulichkeit	121
5.3	Sonstiges	123
5.4	Kooperation & Vernetzung	124
5.5	Stärken & Limitationen	125
	Anhang.....	128
1	Einladungstexte & Anschreiben.....	128
1.1	Einladung der Eltern zur Teilnahme an einer Fokusgruppe	128
1.2	Infoblatt an die Schüler*innen zur quantitativen Befragung	130
1.3	Word E-Mail an die Schulleitungen zur Vorstellung des Evaluations Projektes 132	
1.4	PDF E-Mail an die Schulleitungen zur Vorstellung des Evaluations Projektes 134	
1.5	Mail von Silvia Schuhmann an Schulleitungen	136
1.6	Emailtext an Schulleitungen, zur Ankündigung der Fokusgruppe und der Schüler*innen-Befragung und der Elterninfo	137
1.7	Infoblatt Eltern 17.03	138
1.8	Infoblatt Lehrkräfte 08.04	139
1.9	Email Text Schüler*innenbefragung: MS I PTS I HTL.....	140
1.10	Email Text Elternbefragung.....	141
1.11	Email Text Elternbefragung Erinnerung.....	143
1.12	Email Vorlage an die Schulleitungen	144

2	Interviewleitfäden	145
2.1	Lehrkräfte.....	145
2.2	SCHUSO.....	147
	Literaturverzeichnis	149

Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Transparenz im Umgang mit vertraulichen Informationen (VS, MS, PTS/HTL), aus Perspektive der Lehrkräfte (N = 99; n = 70)	78
Diagramm 2: Kontakthäufigkeit der Lehrkräfte mit der Schulsozialarbeit (N = 99; n = 98) ..	80
Diagramm 3: Ausreichend Information zu Themen/Schwierigkeiten der Schüler*innen (N = 99; n = 96)	80
Diagramm 4: Beurteilung der Zusammenarbeit der SCHUSO mit den Lehrkräften (N = 99; n = 98)	81
Diagramm 5: Veränderungen an den Schulen (VS, MS, PTS/HTL) als Folge der SCHUSO, aus Perspektive der Lehrkräfte (N = 89-91; absteigend sortiert nach Mittelwert)	82
Diagramm 6: Erreichung von Zielen der SCHUSO an den Schulen (VS, MS, PTS/HTL), aus Perspektive der Lehrkräfte (N = 83-98; absteigend sortiert nach Mittelwert)	83

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung des Alters der Volksschüler*innen auf die Schulstufen	27
Tabelle 2: „Warst du schon mal im Büro des Schulsozialarbeiters / der Schulsozialarbeiterin?“ (N = 273; n = 260; Mehrfachantworten)	41
Tabelle 3: „Wie einfach oder schwierig war es für dich, den Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin an deiner Schule zu finden?“ (N = 273; n = 241)	41
Tabelle 4: „Wie möchtest du am liebsten mit dem Schulsozialarbeiter / der Schulsozialarbeiterin Kontakt aufnehmen?“ (N = 273; n = 261; Mehrfachantworten) ...	42
Tabelle 5: „Gibt es einen Ort an deiner Schule, an dem du dich sicher fühlst und deinem Schulsozialarbeiter / deiner Schulsozialarbeiterin alles erzählen kannst?“ (N = 273; n = 248; Mehrfachantworten)	43
Tabelle 6: „Wie wichtig ist es dir, dass der Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin nichts weitererzählt?“ (N = 273; n = 218)	43
Tabelle 7: „Wenn der Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin etwas weitersagen muss. Erklärt er dir das gut?“ (N = 273; n = 104)	44
Tabelle 8: „Warst du schon mal in seinem / ihrem Büro?“ (N = 297; n = 285)	45
Tabelle 9: „Wenn du an die Schulsozialarbeit an deiner Schule denkst, welche der folgenden Aussagen sind zutreffend?“ (N = 297; n = 285; Mehrfachantworten)	46
Tabelle 10: „Wenn du mit dem Schulsozialarbeiter / der Schulsozialarbeiterin sprechen möchtest, was wäre für dich am einfachsten?“ (N = 297; n = 286)	47
Tabelle 11: „Wie wichtig ist dir, dass der Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin nichts weiter erzählt?“ (N = 297; n = 292)	47
Tabelle 12: „Wie wichtig ist es dir, dass du mit der Schulsozialarbeit sprechen kannst, ohne dass es andere wissen?“ (N = 297; n = 270)	48
Tabelle 13: „Wenn du an die Schulsozialarbeit an deiner Schule denkst, welche der folgenden Aussagen sind zutreffend?“ (N = 128; n = 125; Mehrfachantworten)	49
Tabelle 14: „Wenn du mit dem Schulsozialarbeiter / der Schulsozialarbeiterin sprechen möchtest, was wäre für dich am einfachsten?“ (N = 128; n = 126)	50
Tabelle 15: „Wie wichtig ist dir, dass der Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin nichts weiter erzählt?“ (N = 128; n = 121)	51
Tabelle 16: „Wie wichtig ist es dir, dass du mit der Schulsozialarbeit sprechen kannst, ohne dass es andere wissen?“ (N = 128; n = 110)	52
Tabelle 17: Begründungen des Wunschs der Lehrkräfte nach mehr vertraulichen Informationen	79

Tabelle 18: Begründungen des Wunschs der Lehrkräfte nach mehr vertraulichen Informationen.....	83
Tabelle 19: „Wenn Sie die Schulsozialarbeit bereits kennen, wie haben Sie davon erfahren?“ (N = 91; n = 91; Mehrfachantwort).....	87
Tabelle 20: „Kennen Sie ... (N = 91; n = 88; Mehrfachantwort).....	87
Tabelle 21: Wichtigkeit der SCHUSO für Eltern/Erziehungsberechtigte (N = 91; n = 88).....	88
Tabelle 22: Nutzung des Angebots der SCHUSO (N = 91; n = 87).....	88
Tabelle 23: Einfachheit der Nutzung des Angebots der SCHUSO (N = 91; n = 74).....	88
Tabelle 24: „Welche der folgenden Faktoren erleichtern Ihnen die Nutzung der Schulsozialarbeit?“ (N = 91; n = 82; Mehrfachantwort).....	89
Tabelle 25: Die tatsächliche und die gewünschte Miteinbeziehung der Eltern/Erziehungsberechtigten (N = 91; n = 61-80).....	89
Tabelle 26: „Welche der folgenden externen Partner / Partnerinnen halten Sie für besonders wichtig?“ (N = 91; n = 82; Mehrfachantworten).....	90
Tabelle 27: „Wenn Sie die Schulsozialarbeit bereits kennen, wie haben Sie davon erfahren?“ (N = 69; n = 69; Mehrfachantwort).....	93
Tabelle 28: „Kennen Sie ... (N = 69; n = 53; Mehrfachantworten).....	94
Tabelle 29: Wichtigkeit der SCHUSO für Eltern/Erziehungsberechtigte (N = 69; n = 65).....	94
Tabelle 30: Nutzung des Angebots der SCHUSO (N = 69; n = 67).....	94
Tabelle 31: Einfachheit der Nutzung des Angebots der SCHUSO (N = 69; n = 48).....	94
Tabelle 32: „Welche der folgenden Faktoren erleichtern Ihnen die Nutzung der Schulsozialarbeit?“ (N = 69; n = 58; Mehrfachantwort).....	95
Tabelle 33: Die tatsächliche und die gewünschte Miteinbeziehung der Eltern/Erziehungsberechtigten (N = 69; n = 48-56).....	96
Tabelle 34: „Welche der folgenden externen Partner / Partnerinnen der Schulsozialarbeit halten Sie für besonders wichtig?“ (N = 69; n = 83; Mehrfachantworten).....	96
Tabelle 35: Beispielhafte Begründungen der Eltern/Erziehungsberechtigten für die Vergabe einer Note.	97

1 Einleitung

Die Schulsozialarbeit ist ein sozialer Dienst im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe Tirol. Sie stellt ein niedrigschwelliges und dauerhaft an Schulen integriertes Unterstützungsangebot für Schüler*innen und deren Umfeld dar (Konzept SCHUSO, 2024). Dabei setzt die Schulsozialarbeit die allgemeinen Ziele und Aufgaben der Jugendhilfe unter den spezifischen Bedingungen und Anforderungen des schulischen Lebensumfeldes um. Angesichts zunehmender Herausforderungen wie z. B. psychosozialen Belastungen bei Kindern und Jugendlichen, sozialer Ungleichheit, familiären Krisen, schulbezogenen Leistungsdruck sowie dem Umgang mit Diversität und Integration, kommen der Schulsozialarbeit eine zentrale Rolle zu – nicht nur für die individuelle Förderung von Schüler*innen, sondern auch für die Prävention schulischer und gesellschaftlicher Problemlagen. Insbesondere die Folgen der COVID-19-Pandemie, wie Lernrückstände, Vereinsamung, emotionale Instabilität und eine Zunahme psychischer Belastungen, verdeutlichen den wachsenden Unterstützungsbedarf und unterstreichen die Bedeutung einer stabilen und präsenten Schulsozialarbeit. Studien zeigen, dass insbesondere sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche stark unter den pandemiebedingten Einschränkungen gelitten haben und gezielte Unterstützungsangebote notwendig sind (vgl. Andresen et al. 2022, S. 42). Seit der Einführung der SCHUSO als Projekt im Jahr 2008 hat der Bedarf an Schulsozialarbeit kontinuierlich zugenommen. Eine Übersicht der Standortentwicklung zeigt, dass mittlerweile 80 Schulen in Tirol über eine entsprechende Stelle verfügen (Folien SCHUSO, 2024). Um die Qualität an diesen Schulen sicherzustellen, sind regelmäßige Evaluationen über die Wahrnehmung und die Gesamtsituation notwendig. Vor diesem Hintergrund zielt das vorliegende Evaluationsprojekt darauf ab, die Qualität der Schulsozialarbeit an 14 bislang nicht evaluierten Standorten in Tirol systematisch zu untersuchen. Ziel der Forschung ist es, durch die gewonnenen Erkenntnisse einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung zu leisten und somit die Lebensbedingungen von Schüler*innen nachhaltig zu verbessern.

Die globale Forschungsfrage lautet: **Was zeichnet qualitativ hochwertige Schulsozialarbeit aus?**

Der Schwerpunkt liegt auf der Qualitätsentwicklung: Es wird analysiert, wie wissenschaftliche Qualitätsstandards und die aus der Konzeption der SCHUSO abgeleiteten Qualitätskriterien in der Praxis gesichert und perspektivisch weiterentwickelt werden können. Konkret werden die drei folgenden Qualitätskriterien untersucht:

- Niederschwelligkeit
- Vertraulichkeit
- Kooperation & Vernetzung

Bei dieser Evaluation handelt es sich um eine Outputorientierung. Bei der Outputorientierung liegt der Fokus auf den greifbaren und messbaren Ergebnissen der Schulsozialarbeit mit Fokus auf die genannten Qualitätsmerkmale. Dieser Ansatz liefert detaillierte Informationen über die Umsetzung und die Qualität der Prozesse, er ermöglicht gleichermaßen die Identifikation von Verbesserungspotenzialen.

Ein zentraler Bestandteil des Evaluationsprojekts ist die wissenschaftliche Bewertung der Schulsozialarbeit als soziale Dienstleistung – insbesondere in Bezug auf ihren Nutzen für die Schüler*innen. Ziel ist es, die unterschiedlichen Sichtweisen zu betrachten: die, der Organisation, der verschiedenen Nutzergruppen und der beteiligten Fachkräfte. So soll sichtbar gemacht werden, wie diese Perspektiven zueinanderstehen und welchen Beitrag die Schulsozialarbeit aus Sicht der Beteiligten leistet (vgl. Wieland 2010, S. 33 f.).

Um die Qualität und den Einfluss der bereits implementierten Schulsozialarbeit feststellen und folglich bewerten zu können, wird für dieses Projekt eine summative Evaluation umgesetzt (vgl. Wottawa 1998, S. 63). Die summative Evaluation ist eine Form der Evaluationsforschung, die darauf abzielt, den Erfolg oder Misserfolg eines Programms abschließend oder zu einem bestimmten Zeitpunkt systematisch zu bewerten. Sie liefert fundierte Aussagen darüber, inwieweit die angestrebten Ziele erreicht wurden und welche Wirkungen erzielt werden konnten. Die Ergebnisse dienen der SCHUSO als Feedback und um Anpassungen nach Abschluss der Evaluation vorzunehmen. Dabei wird versucht, die Auswirkungen der Schulsozialarbeit auf die Gruppe der Nutzer*innen – insbesondere die Schüler*innen – zu analysieren und im nächsten Schritt die Entwicklungspotenziale für die zukünftige Umsetzung der Dienstleistung am Ort Schule sichtbar zu machen (ebd.).

Um das übergeordnete Ziel der Forschung - die nachhaltige Verbesserung der Lebensbedingungen von Schüler*innen - verwirklichen zu können, ist es zunächst erforderlich, die Erwartungen und Zielvorstellungen der beteiligten Akteur*innen zu erfassen.

Da das Projekt mit Schulsozialarbeiter*innen, Lehrer*innen, Schulleitungen und Schüler*innen verschiedene Personen- und Interessensgruppen inkludiert, müssen ihre teils unterschiedlichen Erwartungen in Einklang gebracht werden. Diese Vielfalt macht es wiederum notwendig, die Heterogenität der Zielsetzungen zu berücksichtigen und

gegebenenfalls das methodische Vorgehen während des Erhebungsprozesses an die jeweilige Zielgruppe anzupassen (vgl. Wottawa 1998, S.55 f.).

Im Zuge der ersten Kontaktaufnahme mit den Schulleitungen der beteiligten Schulen wird über das Evaluierungsprojekt informiert und dabei der Zweck, das übergeordnete Ziel der Forschung thematisiert. Dabei ist unerlässlich, die rechtlichen Rahmenbedingungen v. a. bezüglich Datenschutzes und Datensicherheit klar offenzulegen, da sie den Handlungsspielraum innerhalb des Projekts bestimmen. Während des gesamten Prozesses gilt es, eine mögliche Diskrepanz zwischen der eigenen Wertvorstellung und des Studienauftrags zu überwinden und gegebenenfalls eine emotionale Passung vorzunehmen (vgl. ebd. S. 57 ff.).

Die Gruppen der Schüler*innen sowie der Schulsozialarbeiter*innen stellen die primären Untersuchungseinheiten des vorliegenden Forschungsprojekts dar, die einen wesentlichen Einfluss auf die Bewertung des Evaluationsobjekts SCHUSO nehmen. Für die korrekte Durchführung der Evaluationsstudie ist es entscheidend, zwischen den individuellen Eigenschaften der im Feld handelnden Personen, den Strukturen und Wirkungsmechanismen zu differenzieren. Im Fokus der Evaluierung steht die Einschätzung der Wahrnehmung und Umsetzung der zuvor benannten Qualitätskriterien. Um potentielle Ergebnisverzerrungen möglichst zu vermeiden, ist es notwendig, das Untersuchungsdesign sowie die Datenauswertung entsprechend differenziert und kontextsensibel anzupassen (vgl. ebd. S. 59 ff.).

Ähnlich wie bei den Evaluationsobjekten gibt es auch hinsichtlich der Evaluations-Orte eine große Bandbreite. Grundsätzlich wird zwischen Evaluation im Feld und im Labor unterschieden, wobei insbesondere im sozialwissenschaftlichen Kontext in der Regel feldbezogene Evaluationen bevorzugt werden (vgl. ebd. S. 62).

Bei der Wahl des Evaluationsmodells wird zwischen der summativen und der formativen Evaluation unterschieden. Bei der summativen Evaluation stehen die Feststellung und Bewertung von Qualität und Einfluss bereits stattgefundener oder auch, wie im Falle der SCHUSO, die Bewertung laufender Programme im Vordergrund. Diese Evaluation wird auch angewendet, wenn die Folgen verschiedener Handlungsformen miteinander verglichen und bewertet werden sollen. Eine weitere Begleitung der SCHUSO, etwa während der Umsetzung der empfohlenen Maßnahmen im Sinne einer formativen Evaluation (vgl. ebd. S. 62 f.) ist in diesem Fall nicht vorgesehen oder möglich.

Es wurde im Rahmen der Evaluierung sowohl qualitativ als auch quantitativ geforscht. Insgesamt wurden Lehrpersonen, die Schulleitungen, Schulsozialarbeiter*innen, Erziehungsberechtigte und Schüler*innen mittels Leitfadeninterviews und Fragebögen befragt, um die oben genannten Qualitätskriterien zu bewerten.

Die Interviews wurden mithilfe KI-gestützter Transkriptionsprogramme digital transkribiert, wodurch der Analyseprozess effizient unterstützt wurde. Zur Auswertung kamen zwei etablierte Programme zum Einsatz: MAXQDA für den qualitativen und SPSS für den quantitativen Teil der Untersuchung. Die qualitative Analyse erfolgte anhand der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Dabei wurden zentrale Kategorien sowohl theoriegeleitet als auch datenbasiert entwickelt, um die wesentlichen Themen und Muster in den Aussagen der Befragten systematisch herauszuarbeiten. Ziel ist es, auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse fundierte Aussagen zur Qualität der Schulsozialarbeit zu treffen und daraus konkrete Impulse für die Weiterentwicklung der SCHUSO abzuleiten.

Mit Abschluss der Evaluierung liegt ein Evaluationsbericht vor, welcher, so lautet die Vereinbarung, der Fachbereichsleitung der SCHUSO, Frau Mag. Silvia Schumann übergeben wird. Ab diesem Zeitpunkt obliegt es der Verantwortung der Fachbereichsleitung, welchen weiteren Personen der Bericht zugänglich gemacht wird oder welche Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung formuliert und umgesetzt werden. Sehr wohl jedoch räumte die Fachbereichsleitung ein, die Untersuchung der drei Qualitätskriterien durch eine weitere, grundlegende wissenschaftliche Fragestellung zu ergänzen. Damit eröffnet sich die Möglichkeit einer Publikation von Ergebnissen in einschlägigen Medien, wobei jeweils mit der Fachbereichsleitung eine mögliche Veröffentlichung von Ergebnissen abzuklären ist (vgl. ebd. S 64 f.). Auch wurde die Möglichkeit eingeräumt, in Abstimmung mit der SCHUSO vertiefenden Fragestellungen im Rahmen von Masterarbeiten nachzugehen.

2 Theorie/Forschungsstand

Das vorliegende Kapitel widmet sich den theoretischen Grundlagen der Schulsozialarbeit sowie dem aktuellen Stand der Forschung in diesem Bereich. Zunächst werden zentrale Konzepte wie die Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch, welche die unmittelbaren Erfahrungen von Menschen in ihren Alltagskontexten und deren eigene Lebenskompetenzen in den Mittelpunkt stellt, beleuchtet. Ebenso werden die tragenden Prinzipien der Offenheit, Freiwilligkeit und Vertraulichkeit beleuchtet, die als Basis für eine vertrauensvolle und niederschwellige Unterstützung gelten. Der Forschungsstand macht sowohl eine wachsende Professionalisierung der Schulsozialarbeit als auch bestehende Forschungslücken in Österreich sichtbar, insbesondere im Hinblick auf langfristige Wirkungen und standardisierte Vergleichsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Standorten. Die vorliegende Evaluation knüpft an den bisherigen Stand der Forschungen an und fokussiert sich auf die drei zentralen Qualitätskriterien Niederschwelligkeit, Vertraulichkeit und Kooperation & Vernetzung um einen Beitrag zur Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der Schulsozialarbeit zu leisten.

2.1 Theoretische Grundlagen der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit wird als ein Sozialer Dienst der Kinder und Jugendhilfe beschrieben, bei dem Sozialarbeiter*innen kontinuierlich am Lebensraum Schule tätig sind. Die SCHUSO – also die Schulsozialarbeit Tirol ist ein Angebot der Tiroler Kinder und Jugend GmbH in der Lebenswelt Schule. Das Hauptziel der Schulsozialarbeit ist es, durch konkrete sozialarbeiterische und sozialpädagogische Angebote die Situation von Schüler*innen, deren relevantem Umfeld sowie das gesamte Schulklima zu verbessern. Dies geschieht durch präventive, ganzheitliche und nachhaltige Angebote zu aktuellen sowie gesellschaftsrelevanten Themen. Ein zentrales Ziel ist es, Schüler*innen zu befähigen, die Anforderungen der Schule bzw. der Klassengemeinschaft sowie die Anforderungen in ihrem familiären und privaten Leben allgemein zu bewältigen, indem soziale und persönliche Fähigkeiten gestärkt werden. In diesem Sinne versteht sich Schulsozialarbeit als Intervention und Prävention zugleich (vgl. Tiroler Kinder und Jugend GmbH, n.d.).

Das Angebot der SCHUSO umfasst Beratungen sowie die präventive und intervenierende Arbeit mit Klassen, Gruppen oder einzelnen Schüler*innen. Die Arbeit erfolgt in enger Kooperation mit der jeweiligen Schule und den externen Unterstützungssystemen, wobei die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und

Lehrpersonen von äußerster Wichtigkeit ist. Schulsozialarbeiter*innen handeln nach einem fachlich anerkannten Konzept und unterliegen in ihrer Tätigkeit der Verschwiegenheitspflicht nach §13 und der Dokumentationspflicht nach §17 des Tiroler Kinder- und Jugendhilfegesetzes sowie der Meldepflicht nach §37 des Bundes Kinder- und Jugendhilfegesetzes (vgl. Tiroler Kinder und Jugend GmbH, n.d.).

Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch

Das Konzept der Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch ist ein Rahmenkonzept für die Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, dass die unmittelbaren Erfahrungen von Menschen in ihren Alltagskontexten und deren eigene Lebenskompetenzen in den Mittelpunkt stellt. Es erkennt die Ambivalenz des Alltags an, der sowohl Entlastung als auch Begrenzungen mit sich bringen kann und zielt darauf ab, Menschen in ihrer Fähigkeit zur Lebensgestaltung zu stützen und zu fördern (Grunwald & Thiersch 2004, S. 13 f.).

Für die SCHUSO ist dieses Konzept von großer Bedeutung, da sie kontinuierlich im Lebensraum Schule tätig ist, einem zentralen Lebensfeld für Schüler*innen, wo sich Erfahrungen ansammeln, und Bewältigungsaufgaben entstehen. Gemäß dem Motto "offen – freiwillig – vertraulich" bietet die SCHUSO eine niederschwellige Unterstützung zur Stärkung sozialer und persönlicher Fähigkeiten, um Schüler*innen zur Bewältigung ihrer Anforderungen in Schule, Familie und Privatleben zu befähigen, was als "Hilfe zur Kunst des Lebens" und "Lebensbewältigung" verstanden wird. Dabei sind eine kontinuierliche Präsenz und der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen im Schulalltag entscheidend, um die Prinzipien des Respekts vor der Eigensinnigkeit der Lebenswelt und der professionellen Unterstützung zu realisieren (vgl. Tiroler Kinder und Jugend GmbH, n.d.).

Handlungsmaximen und Grundhaltungen

Die Arbeit der SCHUSO beruft sich auf ein humanistisches Menschenbild, demzufolge alle Menschen als von Geburt an gleich angesehen werden und über dieselben, unveräußerlichen Rechte und Grundbedürfnisse verfügen. Als Vertreter*innen Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession tragen sie dazu bei, die Rechte und Würde der Menschen anzuerkennen, zu wahren und zu schützen, mit einer besonderen Verpflichtung zum Schutz von Schüler*innen als eigenständige Persönlichkeiten mit besonders schützenswerten Rechten, Bedürfnissen und Interessen. Eine zentrale Grundhaltung ist, dass Menschen handlungsfähige Wesen sind, die grundsätzlich fähig sind, ihre Lebenswelten aktiv und selbstbestimmt zu gestalten. Bei Einschränkungen dieser Handlungsfähigkeit aufgrund gesellschaftlicher Diskriminierungsverhältnisse

oder unterschiedlicher individueller Voraussetzungen wird Unterstützung und Begleitung bei der Bewältigung sozialer Probleme angeboten und im Sinne der Betroffenen interveniert. Die Arbeit erfolgt bedarf- und ressourcenorientiert. Den Menschen wird mit Wertschätzung und Respekt begegnet, es wird gewaltfrei kommuniziert, für Transparenz eingestanden, Präsenz gezeigt und Wachsamkeit geübt (vgl. Fachbereich Soziale Arbeit & Schule, n.d.).

Weitere Grundsätze und Maximen sind:

- Gegenseitige Wertschätzung, Unterstützung und Verlässlichkeit als Basis der Zusammenarbeit,
- Transparente Entscheidungen,
- Klare und gewaltfreie Kommunikation,
- Positive Fehlerkultur und konstruktive Feedbackkultur,
- Neugieriges Erfragen und Akzeptieren unterschiedlicher Meinungen und Haltungen, sofern sie den Bedürfnissen der Zielgruppe dienen, Konzepten und Grundsätzen nicht widersprechen und Qualitätsstandards gewährleisten (vgl. Fachbereich Soziale Arbeit & Schule, n.d.).

Die "tragenden Säulen" der SCHUSO sind: Offen, Freiwillig, Vertraulich. Diese Prinzipien ermöglichen es der Schulsozialarbeit, niederschwellig Unterstützungsangebote anzubieten unter Einhaltung der Verschwiegenheitspflicht (vgl. Tiroler Kinder und Jugend GmbH, n.d.).

2.2 Qualitätskriterien

Für den weiteren Forschungsverlauf werden drei Qualitätskriterien näher beleuchtet. Im Fokus stehen hierbei die Niederschwelligkeit, die Vertraulichkeit und die Kooperation & Vernetzung.

2.2.1 Niederschwelligkeit

Niederschwelligkeit beschreibt eine grundlegende Orientierung in der Sozialen Arbeit, die darauf abzielt, Barrieren abzubauen und den Zugang zu Hilfsangeboten zu erleichtern, insbesondere für schwer erreichbare Zielgruppen. Niederschwelligkeit bedeutet, dass Hilfsangebote niedrigere Anforderungen an die Adressat*innen stellen, sodass diese leichter darauf zugreifen können (Streibert, S. 19-21).

Der Begriff ist jedoch nicht einheitlich definiert. Es wird oft von einer "Schwelle" gesprochen, die als Metapher für Hindernisse dient, die den Zugang erschweren

können. Niederschwelligkeit versucht, diese Schwelle zu senken, um eine breitere Zugänglichkeit zu ermöglichen. Gleichzeitig bleibt jedoch das Dilemma bestehen, dass der Begriff "Schwelle" nach wie vor eine Grenze impliziert, auch wenn diese niedrig ist. In der Praxis wird daher auch von "Barrierefreiheit" gesprochen, um diese Hindernisse weiter zu überwinden (vgl. ebd.).

Für die Schulsozialarbeit bedeutet Niederschwelligkeit, dass sie durch ihre Präsenz an Schulen, durch unkomplizierte Zugänglichkeit und durch ein vertrautes, sicheres Umfeld (z. B. eigenes Büro) den Zugang zu Hilfsangeboten erleichtert. Eine frühzeitige und niedrigschwellige Inanspruchnahme von Unterstützung ist hierbei entscheidend. Es wird empfohlen, dass Sozialarbeiter*innen Angebote ohne Bedingungen bereitstellen, sodass ein schneller und unbürokratischer Kontakt möglich wird (vgl. ebd.).

Abschließend wird betont, dass Niederschwelligkeit vor allem aus der Perspektive der Fachwelt konzipiert wurde, um eine Orientierung für die Praxis zu bieten. Damit die Schulsozialarbeit diesen Anspruch erfüllt, muss sie auch die Sichtweise der Adressaten berücksichtigen, um die Praxis weiter zu verbessern (vgl. ebd.).

2.2.2 Vertraulichkeit

Das Prinzip der Vertraulichkeit in der Schulsozialarbeit umfasst zwei wesentliche Dimensionen: Verschwiegenheit und Anonymität. Gemäß §6 KJHG ist die Schulsozialarbeit grundsätzlich zur Verschwiegenheit verpflichtet und muss die Anonymität ihrer Klientinnen und Klienten wahren, was auch den Datenschutz einschließt. Dies bedeutet nicht nur, vertraulich mit Informationen umzugehen, sondern auch strukturelle Voraussetzungen zu schaffen, die Anonymität ermöglichen. Ein Beispiel hierfür ist das Angebot von Beratungsterminen außerhalb der regulären Unterrichtszeiten. Durch diese Maßnahmen wird ein geschützter Raum für die Ratsuchenden geschaffen, der Vertrauen fördert und die Inanspruchnahme der Unterstützungsangebote erleichtert (Lehner et al. 2013, S. 58).

In Ergänzung dazu ist zu betonen, dass die Schulsozialarbeit Informationen nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Klient*innen an Dritte weitergeben darf. Diese strikte Handhabung kann in der Praxis zu Spannungsfeldern führen, insbesondere wenn es darum geht, einen notwendigen Informationsfluss zwischen verschiedenen Beratungs- und Unterstützungskräften sicherzustellen. Das Prinzip der Vertraulichkeit erfordert daher von allen Beteiligten ein hohes Maß an Sensibilität, wobei stets das Kindeswohl im Vordergrund stehen muss. Die Balance zwischen Verschwiegenheit und notwendiger Kooperation stellt somit eine zentrale Herausforderung in der täglichen Arbeit der Schulsozialarbeit dar. Es gilt, das Vertrauen der Ratsuchenden zu wahren und

gleichzeitig eine effektive Unterstützung zu gewährleisten, die in manchen Fällen die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften erfordert (vgl. ebd.).

Allerdings gibt es unter bestimmten Umständen auch gesetzlich verpflichtende Ausnahmen von der Verschwiegenheitspflicht, insbesondere im Fall des Verdachts auf akute Kindeswohlgefährdung (Lehner et al. 2013, S. 58). Lehner et al. (2013) weisen auf mögliche praktische Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Meldepflicht hin. Sie argumentieren, dass diese Verpflichtung in einem Spannungsverhältnis zu dem Grundprinzip der Schulsozialarbeit steht, insbesondere zur Vertraulichkeit (Verschwiegenheit und Anonymität). Die Autoren betonen, dass eine erfolgte Meldung weitreichende Konsequenzen hat, die über den unmittelbaren Kontakt mit dem Kinder- und Jugendhilfeträger hinausgehen. Sobald eine Meldung erfolgt ist, wird es für Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter nahezu unmöglich, die Verschwiegenheit in vollem Umfang aufrechtzuerhalten, da weitere Schritte eingeleitet werden, die zwangsläufig mehr Personen und Institutionen involvieren. Diese Situation stellt Fachkräfte vor die Herausforderung, sorgfältig zwischen ihrer gesetzlichen Meldepflicht und dem Erhalt des Vertrauensverhältnisses zu ihren Klientinnen und Klienten abzuwägen (vgl. Lehner, Adamowitsch, Hofmann, Felder-Puig 2013, S. 20f).

2.2.3 Kooperation & Vernetzung

Im Rahmen der Kooperations- und Netzwerkpartner*innen der SCHUSO existieren neben der Kinder- und Jugendhilfe verschiedene Beratungsstellen, medizinische Dienste, Angebote der Nachmittagsbetreuung, offene Jugendarbeit, stationäre und ambulante Betreuungen, religiöse Institutionen und Einrichtungen, Vereine und freiwillige Dienste, Ergotherapie, Beratungslehrer*innen, TiBS (Tiroler Bildungsservice) und Jugendcoaching. Des Weiteren spielen Kooperations- und Netzwerkpartner*innen aus den Bereichen Stadtteilarbeit und Flüchtlingsbetreuung ebenso eine wichtige Rolle (Nagy 2023 S.10). Hier sollte besonders hervorgehoben werden, dass die Schulsozialarbeit eine spezifische Form der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Jugendlichen im schulischen Rahmen darstellt und der Fokus auf der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Sozialpädagogen liegt. (vgl. Henschel, S.134; Speck 2008, S. 16). Nicht nur die Kooperation zwischen den Schüler*innen und der Schulsozialarbeiter*innen ist essentiell, sondern auch die enge Zusammenarbeit mit weiteren Akteur*innen leistet einen erheblichen Mehrwert zur Erreichung der Ziele (Adamowitsch et al. 2011, S. 22). Grundsätzlich ist es wichtig, dass eine respektvolle, enge und möglichst konfliktfreie und transparente Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitern und allen genannten Kooperationspartner*innen gewährleistet ist (Speck 2008, S. 16).

Zudem sollte hervorgehoben werden, dass die Kooperation mit der Schulleitung äußerst wichtig ist, da sie als erste höhere Instanz fungiert an die sich Schulsozialarbeiter*innen wenden können (Landratsamt Breisgau Hochschwarzwald, 2015, S. 9).

2.3 Stand der Forschung

Die Forschung zur Qualität der Schulsozialarbeit in Österreich zeigt eine stetige Entwicklung. Österreichweit gab es im Jahr 2011 an etwa 4% der Regelschulen Schulsozialarbeit, wobei große Varianzen beim Betreuungsverhältnis und der Präsenz am Standort festgestellt wurden (Adamowitsch et al. 2011, S. 18f). Eine Studie zur Schulsozialarbeit in der Steiermark aus dem Jahr 2018 untersuchte die Wirkungen und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit (Auferbauer et al. 2018, S. 6ff). Die Ergebnisse zeigten ein detailliertes Wirkungsbild und brachten dies in Zusammenhang mit den Prinzipien und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit.

Die Forschung zur Schulsozialarbeit (SCHUSO) in Österreich zeigt eine kontinuierliche Professionalisierung. Frühere Studien (vgl. Adamowitsch et al. 2011; vgl. Auferbauer et al. 2018) belegen, dass SCHUSO nur an wenigen Schulen etabliert war und die Wirkung stark von Rahmenbedingungen abhing.

Eine jüngere Evaluation von Nagy (2023) in Tirol untersuchte SCHUSO anhand der Kriterien konzeptionelle Zielerreichung, Erwartungen der Beteiligten und Bedarfe/Wirkungen. Die Studie basiert auf qualitativen Interviews, Fokusgruppen und umfangreichen Online-Befragungen mit über 1.300 Teilnehmenden aus allen relevanten Gruppen. Sie liefert ein detailliertes Wirkungsbild der Schulsozialarbeit und setzt es in Beziehung zu den Zielen, Prinzipien, sowie den Erwartungen und Bedarfen aller Beteiligten (vgl. Nagy et al. 2023, S. 6ff).

Zentrale Ergebnisse der Studie von Nagy sind:

- SCHUSO wird von Schüler*innen, Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen als sehr wichtig und unterstützend wahrgenommen.
- Die Prinzipien Offenheit, Freiwilligkeit und Vertraulichkeit gelten als zentrale Qualitätsmerkmale.

Herausforderungen bestehen bei den Ressourcen und dem Zugang für besonders benachteiligte Gruppen.

Langfristige Wirkungen und standardisierte Vergleichsmöglichkeiten zwischen Standorten bleiben bei Nagy jedoch unberücksichtigt. Die Studie von Nagy hebt sich durch ihren multiperspektivischen, praxisnahen Zugang und die breite Beteiligung aller Akteursgruppen ab. Gemeinsam ist Nagy und dem vorliegenden Ansatz der Fokus auf

Qualitätskriterien und der Einbeziehung möglichst vieler Stakeholder. Unterschiede zeigen sich vor allem im methodischen Zugang und dem Umfang der Datenerhebungen.

2.4 Fragestellungen

Ausgehend von der globalen Forschungsfrage: „Was zeichnet qualitativ hochwertige Schulsozialarbeit aus?“ erfolgt im Rahmen dieser Evaluation eine differenzierte Betrachtung entlang von drei zentralen Qualitätskriterien (Q-Kriterien): Niederschwelligkeit, Vertraulichkeit sowie Kooperation & Vernetzung. Diese drei Kriterien wurden in Abstimmung mit dem Projektauftraggeber als zentraler Bezugsrahmen für die Untersuchung definiert und strukturieren die inhaltliche Ausrichtung des Forschungsdesigns. Zur Bearbeitung der globalen Fragestellung wurden folgende Teilfragestellungen entwickelt:

- Wie wird das jeweilige Qualitätskriterium an den untersuchten Standorten der SCHUSO aktuell umgesetzt?
- Welche Herausforderungen und Hemmnisse bestehen bei der Sicherung und Weiterentwicklung der Q-Kriterien?
- Welche Bedarfe und Verbesserungsvorschläge formulieren die beteiligten Akteur*innen zur Qualitätsentwicklung?

Die Teilfragestellungen wurden zielgruppenspezifisch operationalisiert und in die Leitfäden für die Interviews sowie in die Fragebögen integriert. Dadurch wird es möglich, die jeweiligen Perspektiven der Stakeholder differenziert und kontextsensibel zu erfassen. Die Bearbeitung der Teilfragestellungen erfolgt entlang folgender Zielgruppen/Stakeholder:

- Schüler*innen: Wahrnehmung und Bedeutung der Q-Kriterien Niederschwelligkeit und Vertraulichkeit im Schulalltag, Erfahrungen im Kontakt mit der Schulsozialarbeit; Zugangsbarrieren und Nutzungserfahrungen; Wünsche und Verbesserungsvorschläge.
- Lehrkräfte und Schulleitungen: Wahrnehmung und Einschätzungen zur Vertraulichkeit und zur Kooperation & Vernetzung im Schulkontext; institutionelle Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven.

- Eltern/Erziehungsberechtigte: Wahrnehmung und Einschätzung zur Niederschwelligkeit, zur Vertraulichkeit und zu Kooperation & Vernetzung der Schulsozialarbeit aus Elternsicht.
- Schulsozialarbeiter*innen: Reflexion der eigenen Arbeit in Bezug auf die Q-Kriterien Niederschwelligkeit, Vertraulichkeit und Kooperation & Vernetzung; Einschätzung von Herausforderungen und Gelingensfaktoren; konkrete Ansätze und Ideen zur Weiterentwicklung der Qualität.

Durch diese differenzierte Ausgestaltung der Fragestellungen und ihre zielgruppenspezifische Erhebung wird ein facettenreiches Bild der Qualität der Schulsozialarbeit an den untersuchten Standorten ermöglicht. Gleichzeitig schafft die Strukturierung entlang der Q-Kriterien eine klare Grundlage für die systematische Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten.

3 Forschungsmethoden

Um der Forschungsfrage „Was zeichnet qualitativ hochwertige Schulsozialarbeit aus?“ gerecht zu werden, wurde ein methodisch breit angelegtes Vorgehen gewählt. Die vorliegende Evaluation verfolgt das Ziel, zentrale Qualitätsmerkmale schulsozialarbeiterischer Praxis aus der Perspektive unterschiedlicher Anspruchsgruppen zu untersuchen. Die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren ermöglicht eine multiperspektivische Betrachtung und die Erhebung tiefgehender, kontextsensitiver Einsichten als auch übergreifender, vergleichbarer Einschätzungen. Der folgende Abschnitt beschreibt das Forschungsdesign, die ethischen Grundlagen sowie die Datenerhebung bei den beteiligten Zielgruppen im Detail.

3.1 Forschungsdesign

Die Evaluation folgt einem formativen Forschungsansatz, der auf die Analyse und Reflexion bestehender Praxis abzielt, um Weiterentwicklungspotenziale sichtbar zu machen. Das zugrunde liegende Mixed-Methods-Design integriert sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungsverfahren. Dadurch wird einerseits die Möglichkeit geschaffen, standardisierte und vergleichbare Daten zu generieren, und andererseits können kontextualisierte und subjektive Sichtweisen tiefgehend erfasst werden.

Im Zentrum des Designs stehen die drei Qualitätskriterien Vertraulichkeit (VT), Niederschwelligkeit (NS) sowie Kooperation und Vernetzung (KV). Diese wurden theoriebasiert entwickelt und in der Konzeption aller Erhebungsinstrumente berücksichtigt. Um den diversen Perspektiven und Rollen im System Schule gerecht zu werden, wurden sie jeweils differenziert auf die verschiedenen Zielgruppen – Erziehungsberechtigte, Schulsozialarbeiter*innen, Lehrkräfte und Schulleitungen sowie Schüler*innen – abgestimmt und spezifisch operationalisiert. Die Kriterien wurden in Zielgruppen-spezifische Fragestellungen überführt und dienen sowohl der Strukturierung der Leitfäden in den qualitativen Interviews als auch der Konstruktion der standardisierten Fragebögen. Ihre Integration erfolgt damit nicht nur inhaltlich-konzeptionell, sondern auch methodisch-systematisch. Abbildung 1 zeigt das ursprünglich angestrebte Forschungsdesign.

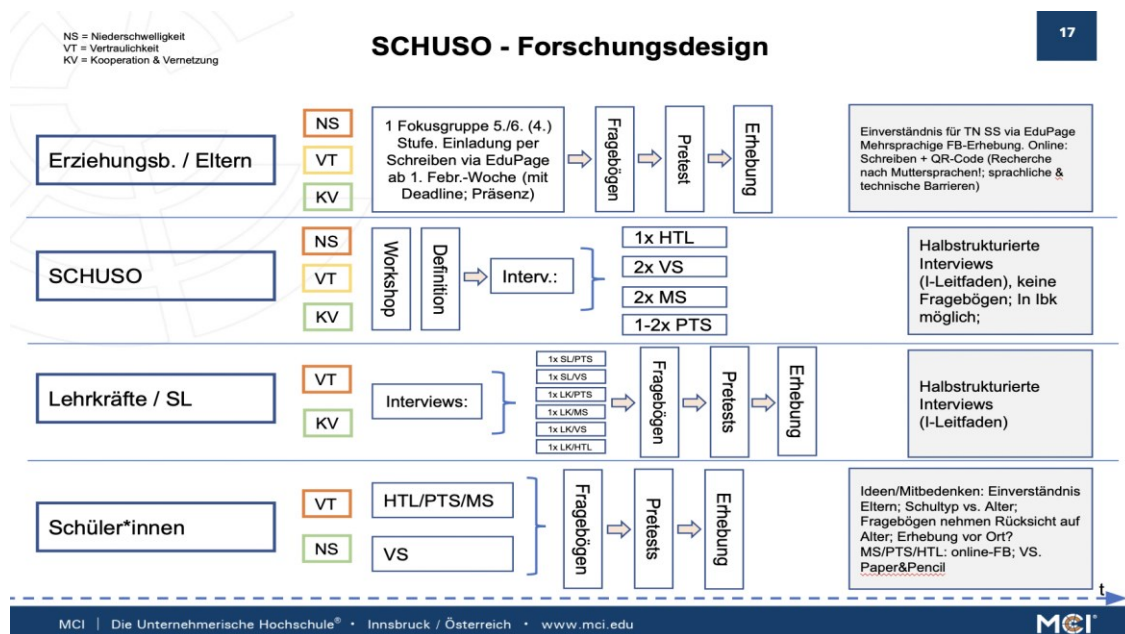


Abbildung 1: Forschungsdesign

Für die Zielgruppe der Eltern/Erziehungsberechtigten wurde die Durchführung einer Fokusgruppe mit bis zu acht Teilnehmenden geplant. Ziel war es, durch qualitative Rückmeldungen zentrale Themen und Perspektiven zu erfassen, die aus Sicht der Eltern in der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit von Bedeutung sind. Auf dieser Grundlage sollte ein standardisierter Fragebogen entwickelt werden, der die Sichtweisen der Eltern/Erziehungsberechtigten angemessen aufgreift, auch um Aspekte sichtbar zu machen, die vom Forschungsteam möglicherweise nicht mitgedacht worden wären. Die eigentliche Datenerhebung sollte anschließend über einen Online-Fragebogen erfolgen, der vor dem Einsatz einem Pretest unterzogen werden sollte, um die Qualität der Erhebungsinstrumente weiter abzusichern. Die Erhebungsinstrumente für diese Zielgruppe wurden darauf ausgerichtet, alle drei Qualitätskriterien – Niederschwelligkeit, Vertraulichkeit sowie Kooperation und Vernetzung – zu integrieren. Es wurde davon ausgegangen, dass Erziehungsberechtigte durch ihre Einblicke in den schulischen und familiären Alltag fundierte Einschätzungen zu allen drei Bereichen geben können. Die ursprünglich geplante Fokusgruppe konnte jedoch nicht umgesetzt werden, da sich trotz mehrfacher Einladung über schulische Kommunikationswege lediglich zwei Personen anmeldeten. Auch die Einladung zu den alternativ angebotenen Einzelinterviews stieß auf keine Rückmeldung. In der Folge wurde der Fragebogen ohne vorangehende qualitative Erhebung durchgeführt.

Die Schulsozialarbeiter*innen sollten im Rahmen eines vorbereitenden Workshops gemeinsam mit Mitgliedern des Forschungsteams zentrale Begriffe und

Qualitätsdimensionen (z. B. Vertrauen, Vernetzung, Freiwilligkeit) diskutieren und reflektieren. Diese Auseinandersetzung soll der begrifflichen Schärfung sowie der Entwicklung eines gemeinsamen fachlichen Verständnisses dienen und dem Forschungsteam ein besseres Verständnis der Qualitätskriterien aus der Perspektive der Praxis ermöglichen, was für die Ausgestaltung der Erhebungsinstrumente sowie die spätere Interpretation der Daten als bedeutsam erachtet wurde. Die Erhebungsinstrumente sollen alle drei Qualitätsdimensionen – Niederschwelligkeit, Vertraulichkeit sowie Kooperation & Vernetzung – abbilden. Schulsozialarbeiter*innen nehmen im Schulsystem eine zentrale Rolle ein, da sie an der Schnittstelle zwischen Schule, Familie und externen Kooperationspartner*innen agieren. Durch diese positionelle Perspektive verfügen sie über einen besonders ganzheitlichen Blick auf schulische Prozesse und können fundierte Einschätzungen zu sämtlichen Qualitätsdimensionen geben. Darüber hinaus sah das Forschungsdesign die Durchführung halbstrukturierter Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen vor. Durch die gezielte Einbindung verschiedener Schultypen sollten die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen, Zielgruppen und Anforderungen systematisch erfasst und in ihrer Vielfalt abgebildet werden.

Für die Zielgruppe der Lehrkräfte und Schulleitungen war ein Methodenmix aus qualitativen Interviews und standardisierten Fragebögen vorgesehen. Zunächst sollten leitfadengestützte, halbstrukturierte Interviews durchgeführt werden, um ein vertieftes und differenziertes Verständnis für die Einschätzungen der Qualitätskriterien Vertraulichkeit sowie Kooperation & Vernetzung aus Sicht dieser Zielgruppe zu gewinnen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollten in die Entwicklung eines standardisierten Fragebogens einfließen, der in einem Pretest hinsichtlich Verständlichkeit und Relevanz überprüft werden sollte. Mithilfe des Fragebogens soll eine breitere empirische Basis für quantitative Auswertungen geschaffen werden. Die Kombination beider Erhebungsformen sollte sowohl differenzierte Einzelperspektiven als auch systematische Trends abbilden. Die beiden Qualitätsdimensionen wurden auch hier in die Konzeption der Erhebungsinstrumente integriert. Aufgrund der institutionellen Perspektive von Lehrkräften und Schulleitungen lag der Fokus insbesondere auf der Einschätzung der professionellen Zusammenarbeit (Kooperation & Vernetzung) sowie der wahrgenommenen Zugänglichkeit (Niederschwelligkeit).

Für die Zielgruppe der Schüler*innen war, zur Erfassung der Niederschwelligkeit und der Vertraulichkeit, ein standardisierter Fragebogen vorgesehen. Um den unterschiedlichen Entwicklungsständen und schulischen Kontexten gerecht zu werden, sollten zwei alters- und schultypenspezifische Fragebögen zum Einsatz kommen: eine sprachlich sehr vereinfachte Papier-Version für die Schüler*innen an den Volksschulen

und eine sprachlich anspruchsvollere Online-Version für die Schüler*innen an Mittelschulen, Polytechnischen Schulen und HTL's. Diese Fragebögen sollten vor dem flächendeckenden Einsatz einem Pretest unterzogen werden. Es wurde davon ausgegangen, dass Schüler*innen bezüglich der Kooperation und Vernetzung an der Schule nur eingeschränkt aussagefähig sind, da dies für sie meist nicht direkt beobachtbar ist.

3.2 Forschungsethik

Das Evaluationsprojekt wurde auf Basis der ethischen Richtlinien des Management Center Innsbruck (MCI) sowie der Standards guter wissenschaftlicher Praxis durchgeführt und durch den Ethikrat des MCI genehmigt. Alle Datenerhebungen erfolgten freiwillig und die Teilnehmenden wurden vorab über Ziel, Ablauf und Inhalte informiert. Die Teilnahme konnte jederzeit ohne Nachteile verweigert oder widerrufen werden. Die Erhebungsinstrumente wurden so konzipiert, dass keine personenbezogenen oder sensiblen Daten erhoben werden. Wenn im Rahmen qualitativer Interviews eine Identifizierung einzelner Personen oder Schulstandorte möglich war, wurden personenbezogene Angaben bei der Transkription anonymisiert. Die Ergebnisse der Evaluation wurden ausschließlich in anonymisierter Form an den Projektauftraggeber weitergegeben. Die Daten wurden ausschließlich für die Evaluation verwendet und nach Projektabschluss gelöscht.

Das Forschungsteam setzte sich mit potenziellen ethischen Spannungsfeldern auseinander. So wurde etwa bei Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen reflektiert, dass eine Beteiligung an den Erhebungen bzw. der Evaluierung als Leistungsüberprüfung missverstanden werden könnte. Dem wurde durch eine transparente Kommunikation entgegengewirkt, die die Zielsetzung der Evaluation stets die Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit betonte.

Die Erhebung bei Schüler*innen im schulischen Kontext erforderte besondere Sensibilität. Um sozialen Druck zu vermeiden, wurden Lehrpersonen gebeten, die Freiwilligkeit der Teilnahme klar zu vermitteln. Die Fragebögen waren altersgerecht formuliert und auf eine Bearbeitungsdauer von maximal 15 Minuten beschränkt.

Die Einbindung der Eltern erfolgte über schulische Kommunikationsplattformen (z. B. EduPage, SchoolFox). Sie wurden über Ziel und Ablauf der Evaluation informiert und erhielten die Möglichkeit, der Teilnahme ihrer Kinder zu widersprechen.

Forschung im schulischen Setting erfordert eine kontinuierliche ethische Auseinandersetzung. Dazu zählen die Reflexion über Machtverhältnisse,

Rollenerwartungen und Zugangsmöglichkeiten ebenso wie der sensible Umgang mit freiwilliger Teilnahme und Datenschutz. Diese Reflexion war Bestandteil des gesamten Forschungsprozesses.

3.3 Zielgruppen / Stakeholder

Im Zentrum der Evaluation standen unterschiedliche Zielgruppen/Stakeholder, deren Perspektiven maßgeblich zur Beurteilung der Qualität der Schulsozialarbeit beitragen. Die Auswahl dieser Zielgruppen erfolgte theoriegeleitet und in enger Abstimmung mit dem Auftraggeber. Dabei wurde auf eine möglichst breite Abdeckung schulischer Kontexte sowie auf die Einbeziehung verschiedener Perspektiven geachtet. Die relevanten Stakeholdergruppen wurden im Rahmen eines vorbereitenden Workshops gemeinsam mit Schulsozialarbeiter*innen identifiziert. Als zentrale Interessengruppen kristallisierten sich dabei die folgenden Personenkreise heraus: die *Schulsozialarbeiter*innen* selbst, deren professionelles Selbstverständnis und Reflexionen wesentliche Hinweise auf qualitative Aspekte ihrer Arbeit liefern; *Schulleitungen*, die als Entscheidungsträger für schulinterne Prozesse und Kooperationsstrukturen eine Schlüsselrolle einnehmen; *Lehrkräfte*, die die Wirkungen schulsozialarbeiterischer Angebote im Unterrichtsalltag und im Klassenklima unmittelbar beobachten; *Eltern bzw. Erziehungsberechtigte*, die Veränderungen im Verhalten und Wohlbefinden ihrer Kinder im familiären Kontext wahrnehmen; *Schüler*innen*, die als direkte Zielgruppe aus der Nutzer*innenperspektive berichten können; sowie der Träger *SCHUSO Tirol*, der als Auftraggeber und Systempartner strukturelle Rahmenbedingungen verantwortet.

3.3.1 Teilnehmende Schulen

Im Rahmen der Evaluation der Schulsozialarbeit in Tirol Stakeholder aus zehn verschiedenen Schulen in die Forschung einbezogen. Die teilnehmenden Bildungseinrichtungen repräsentieren unterschiedliche Schulstufen und geografische Lagen. Es handelt sich um folgende Schulen: die Grundschulen Arzl, Innere Stadt, Hötting und Amras, die Mittelschulen Wattens, Reichenau, Kundl und 2 Schwaz, die Polytechnische Schule Wattens und die Höhere Technische Lehranstalt Anichstraße (HTL Anichstraße). Die Auswahl dieser Schulen basierte auf der Abstimmung mit dem Projektauftraggeber SCHUSO Tirol. Die tatsächliche Teilnahme wurde durch die Zusage der jeweiligen Schulleitung bestätigt.

Nicht alle angefragten Schulen nahmen an der Evaluation teil. Die Teilnahme war freiwillig und wurde durch die Zustimmung der jeweiligen Schulleitung ermöglicht.

Gründe für Nichtteilnahmen von insgesamt vier Schulen lagen unter anderem in organisatorischen Herausforderungen, mangelnden zeitlichen Ressourcen oder fehlender Bereitschaft zur Kooperation.

3.3.2 Stakeholder

Die folgende Untergliederung beschreibt die zentralen Zielgruppen der Evaluation und ihre Relevanz für die Evaluationsforschung. Ihre Auswahl erfolgte mit dem Ziel, möglichst viele Perspektiven auf die Schulsozialarbeit einzubeziehen und somit ein umfassendes Bild ihrer Qualität zu gewinnen.

3.3.2.1 Schulsozialarbeit

Der Projektträger Schulsozialarbeit Tirol war im Rahmen der Evaluation nicht nur Auftraggeber, sondern auch aktiv in die konzeptionelle und inhaltliche Gestaltung des Projekts eingebunden. In regelmäßigen Arbeitstreffen mit Vertreter*innen des Trägers wurden zentrale Aspekte des Forschungsdesigns, der Erhebungsinstrumente und des Projektverlaufs gemeinsam reflektiert und weiterentwickelt. Ziel war es, die Praxisnähe und Anschlussfähigkeit der Evaluation sicherzustellen und relevante Erfahrungen aus dem Feld frühzeitig in die wissenschaftliche Konzeption einfließen zu lassen. Eine zentrale Rolle nahm dabei Frau Mag.^a Silvia Schuhmann als Fachbereichsleitung ein. Sie stand dem Forschungsteam als kontinuierliche Ansprechperson zur Verfügung und brachte fundierte Perspektiven aus der Praxis ein. Ihre Einschätzungen und Rückmeldungen trugen wesentlich dazu bei, den Forschungsprozess aus Sicht der Trägerstruktur kritisch zu begleiten und zugleich fördernd mitzugestalten. Darüber hinaus unterstützte die Trägerorganisation die Kontaktaufnahme mit den teilnehmenden Schulen und fungierte damit auch als vermittelnde Instanz zwischen Forschungsteam und schulischer Praxis.

3.3.2.2 Schüler*innen

Schüler*innen sind die primäre Zielgruppe schulsozialarbeiterischer Angebote. Sie erleben die Unterstützung unmittelbar und können aus eigener Erfahrung berichten, inwieweit Angebote für sie zugänglich, vertraulich und unterstützend sind. Ihre Rückmeldungen geben Aufschluss darüber, wie Schulsozialarbeit aus der Nutzer*innenperspektive wahrgenommen wird, welche Erwartungen bestehen und in welchem Ausmaß die Angebote als relevant erlebt werden. Gerade im Hinblick auf die Qualitätsdimensionen Vertraulichkeit und Niederschwelligkeit liefern ihre Einschätzungen wichtige Hinweise auf das Erreichen zentraler Zielsetzungen der Schulsozialarbeit. Darüber hinaus zeigen sie auf, wie sichtbar und präsent

Schulsozialarbeit im schulischen Alltag ist – ein Aspekt, der besonders für die Beurteilung der strukturellen Verankerung relevant ist. Damit stellen ihre Perspektiven einen unverzichtbaren Bestandteil einer ganzheitlichen Evaluation dar.

3.3.2.3 Eltern/Erziehungsberechtigte

Eltern und Erziehungsberechtigte nehmen eine Schlüsselrolle im Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen ein. Auch wenn sie die Schulsozialarbeit nicht selbst in Anspruch nehmen, sind sie auf vielfältige Weise in schulische und außerschulische Prozesse involviert – sei es über die Weitergabe von Informationen, das Einverständnis zu Unterstützungsmaßnahmen oder über Gespräche mit Schulsozialarbeiter*innen. Aus dieser Position heraus verfügen sie über eine reflektierte, vermittelnde und oft auch bewertende Perspektive auf die schulsozialarbeiterische Praxis. Diese Perspektive ist besonders wertvoll, da sie Rückschlüsse auf Aspekte der Qualität wie Niederschwelligkeit, Vertraulichkeit sowie Vernetzung & Kooperation erlaubt. Zudem ergänzen elterliche Einschätzungen die Rückmeldungen der anderen Stakeholder-Gruppen – insbesondere von Schüler*innen, Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen – um eine externe, aber betroffene Sichtweise.

3.3.2.4 Schulleitungen & Lehrkräfte

Schulleitungen und Lehrkräfte nehmen eine zentrale Rolle im schulischen Alltag ein und sind wichtige Kooperationspartner*innen der Schulsozialarbeit. Durch ihre institutionelle Perspektive können sie Aussagen über die strukturelle Einbindung der Schulsozialarbeit, über Formen der Zusammenarbeit sowie über die Wahrnehmung und Wirksamkeit der Angebote im schulischen Kontext treffen. Besonders im Hinblick auf die Qualitätsdimensionen Niederschwelligkeit sowie Kooperation & Vernetzung liefern sie relevante Einschätzungen. Da sie im täglichen Kontakt mit den Schülerinnen stehen, können sie zudem beurteilen, inwieweit schulsozialarbeiterische Angebote im Alltag sichtbar, zugänglich und bedarfsorientiert sind. Ihre Perspektive ergänzt jene der Schülerinnen, Eltern und Schulsozialarbeiter*innen um eine schulinterne, institutionell verankerte Sichtweise auf die Praxis der Schulsozialarbeit.

3.3.2.5 Schulsozialarbeiter*innen

Schulsozialarbeiter*innen stehen im Zentrum der Evaluation, da sie diejenigen sind, die die schulsozialarbeiterischen Leistungen in der Praxis umsetzen. Sie verfügen über detaillierte Einblicke in die strukturellen Rahmenbedingungen, die Bedarfe der Schüler*innen sowie die institutionellen Schnittstellen im System Schule. Aus ihrer Perspektive lassen sich sowohl fachliche als auch organisatorische Aspekte der

Schulsozialarbeit fundiert einschätzen. Ihre Rückmeldungen sind besonders relevant für die Beurteilung der Qualitätskriterien Vertraulichkeit, Niederschwelligkeit sowie Kooperation und Vernetzung, da sie diese in ihrer täglichen Arbeit umsetzen und kontinuierlich reflektieren. Darüber hinaus können sie Hinweise auf Gelingensbedingungen und strukturelle Herausforderungen geben. Ihre Perspektive bildet damit einen unverzichtbaren Bestandteil der Evaluation, da sie sowohl fachlich-inhaltliche als auch systemische Aspekte der Schulsozialarbeit beleuchtet.

3.4 Stichprobenbeschreibung

Die folgenden Unterkapitel beschreiben die Charakteristiken der Stichproben sowohl der qualitativen wie auch der quantitativen Erhebungen.

3.4.1 Schüler*innen

Insgesamt liegen verwertbare Fragebögen von 698 Schüler*innen aus Volksschulen (N = 273), Mittelschulen (N = 297) und PTS/HTL (N = 128) vor.

Volksschüler*innen

Insgesamt umfasst die Stichprobe N = 273 gültige Fälle. Diese verteilen sich zu n = 124 (45,4 %) auf Mädchen und n = 149 (54,6 %) auf Buben. Tabelle 1 gibt Auskunft über die Verteilung des Alters der Volksschüler*innen auf die Schulstufen der dritten und vierten Klassen. Dabei sind in beiden Schulstufen alle Altersstufen ab dem achten bis zum zwölften Lebensjahr vertreten.

*Tabelle 1: Verteilung des Alters der Volksschüler*innen auf die Schulstufen*

		In welche Klasse gehst du?	
		3.Klasse	4.Klasse
		Anzahl	Anzahl
Wie alt bist du?	7 Jahre	0	0
	8 Jahre	47	1
	9 Jahre	83	34
	10 Jahre	12	65
	11 Jahre	2	15
	12 Jahre	1	2
	Gesamt	145	117

Mittelschüler*innen

Insgesamt umfasst die Stichprobe N = 297 gültige Fälle. Diese verteilen sich zu n = 111 (38,3 %) auf Mädchen, zu n = 177 (61,0 %) auf Buben und zu n = 2 auf Divers (0,7 %). Auf eine Kreuztabelle der Lebensjahre und der Schulstufen wird verzichtet, da die

Formulierung der Frage ("Welche Schulstufe besuchst du?") für einen erheblichen Teil der Schüler*innen missverständlich war.

PTS/HTL

Insgesamt umfasst die Stichprobe $N = 128$ gültige Fälle. Diese verteilen sich zu $n = 31$ (24,2 %) auf Mädchen, zu $n = 95$ (74,2 %) und zu $n = 2$ auf Divers (1,6 %). Auf eine Kreuztabelle der Lebensjahre und der Schulstufen für die HTL wird verzichtet, da die Formulierung der Frage ("Welche Schulstufe besuchst du?") für einen erheblichen Teil der Schüler*innen missverständlich war.

3.4.2 Lehrkräfte/Schulleitungen

Es wurden insgesamt sechs Interviews mit Lehrkräften und zwei Interviews mit Schulleitungen durchgeführt. Insgesamt liegen verwertbare Fragebögen von 99 Lehrkräften aus Volksschulen ($N = 13$), Mittelschulen ($N = 38$), PTS/HTL ($N = 43$) vor, sowie fünf weitere Fragebögen, die keine Angaben zum Schultyp enthalten.

Volksschulen

Qualitativ: Im qualitativen Teil der Evaluation wurden drei Interviews mit Lehrkräften sowie ein Interview mit einer Schulleitung durchgeführt.

Quantitativ: Insgesamt umfasst die Stichprobe $N = 13$ gültige Fälle. Diese verteilen sich zu $n = 7$ (58 %) auf weibliche und $n = 5$ (42 %) auf männliche Lehrkräfte. Im Durchschnitt sind die Lehrkräfte 40,8 Jahre alt ($SD = 9,2$; min/max = 27/55) und sie sind im Schnitt seit 12,7 Jahren ($SD = 8,4$; min/max = 3/29) als Lehrkraft tätig. Im Schnitt gibt es die SCHUSO seit 2,8 Jahren an den Volksschulen ($SD = 0,6$; min/max = 2/4).

Mittelschulen

Qualitativ: Für den qualitativen Teil wurden zwei Interviews mit Lehrkräften geführt.

Quantitativ: Insgesamt umfasst die Stichprobe $N = 38$ gültige Fälle. Diese verteilen sich zu $n = 26$ (68 %) auf weibliche und $n = 12$ (32 %) auf männliche Lehrkräfte. Im Durchschnitt sind die Lehrkräfte 42,1 Jahre alt ($SD = 11,2$; min/max = 26/60) und sie sind im Schnitt seit 19,2 Jahren ($SD = 12,3$; min/max = 1/39) als Lehrkraft tätig. Im Schnitt gibt es die SCHUSO seit 5,2 Jahren an den Mittelschulen ($SD = 3,3$; min/max = 2/16).

PTS/HTL

Qualitativ: An PTS und HTL wurden zwei Interviews mit je einer Lehrkraft und einer Schulleitung durchgeführt.

Quantitativ: Insgesamt umfasst die Stichprobe $N = 43$ gültige Fälle. Diese verteilen sich zu $n = 9$ (22 %) auf weibliche und $n = 32$ (78 %) auf männliche Lehrkräfte. Im Durchschnitt sind die Lehrkräfte 50,8 Jahre alt ($SD = 9,7$; min/max = 30/64) und sie sind im Schnitt seit 19,5 Jahren ($SD = 11,3$; min/max = 3/44) als Lehrkraft tätig. Im Schnitt gibt es die SCHUSO seit 9,1 Jahren an den PTS/HTL ($SD = 3,0$; min/max = 4/16).

3.4.3 Eltern/Erziehungsberechtigte

Insgesamt liegen verwertbare Fragebögen von 160 Eltern/Erziehungsberechtigten aus Volksschulen ($N = 91$), Mittelschulen ($N = 69$) und PTS/HTL ($N = 3$) vor.

Volksschulen

Insgesamt 91 Eltern bzw. Erziehungsberechtigte mit zumindest einem Kind in der Volksschule nahmen die Einladung zur Teilnahme an der Fragebogenerhebung an. Davon machten 73 Angaben zu ihrem Geschlecht (81,1 % ($N = 73$) weiblich, 18,9 % ($N = 17$) männlich). Das durchschnittliche Alter beträgt $M = 43,9$ ($N = 88$) Jahre, mit einem Range von 32 bis 63 Jahren.

Mittelschulen

Insgesamt 69 Eltern bzw. Erziehungsberechtigte mit zumindest einem Kind in der Mittelschule nahmen die Einladung zur Teilnahme an der Fragebogenerhebung an. Davon machten 59 Angaben zu ihrem Geschlecht (86,8 % ($N = 59$) weiblich, 13,2 % ($N = 9$) männlich). Das durchschnittliche Alter beträgt $M = 43,1$ Jahre, mit einem Range von 33 bis 55 Jahren.

PTS/HTL

Bedauerlicherweise nahmen nur drei Eltern/Erziehungsberechtigte aus PTS und HTL an der Online-Fragebogenerhebung teil. Diese geringe Stichprobenzahl ermöglicht keine quantitativen Auswertungen.

3.4.4 Schulsozialarbeiter*innen

Die qualitative Stichprobe bei den Schulsozialarbeiter*innen sah wie folgt aus:

Volksschulen

Zwei Interviews wurden mit Schulsozialarbeiter*innen geführt, die an Volksschulen tätig sind.

Mittelschulen

Zwei Interviews wurden mit Schulsozialarbeiter*innen geführt, die an Mittelschulen tätig sind.

PTS/HTL

An PTS und HTL wurden insgesamt zwei Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen geführt.

3.5 Datenerhebungen

Die Evaluation der Schulsozialarbeit Tirol folgte einem Mixed-Methods-Ansatz, der qualitative und quantitative Erhebungsformen kombinierte. Ziel war es, sowohl tiefgehende Einblicke in subjektive Wahrnehmungen und Erfahrungen als auch breitere empirische Daten zur Qualität der Schulsozialarbeit zu gewinnen. Die Auswahl und Kombination der Erhebungsmethoden erfolgte theoriegeleitet entlang der drei zentralen Qualitätskriterien Niederschwelligkeit, Vertraulichkeit sowie Kooperation & Vernetzung. Die qualitativen und quantitativen Daten ergänzen sich gegenseitig und erlauben eine differenzierte Analyse der Schulsozialarbeit aus Sicht verschiedener Akteur*innen.

3.5.1 Schüler*innen

Die Schülerinnen stellen die zentrale Zielgruppe der Schulsozialarbeit dar und wurden im Rahmen der Evaluation als eigene Stakeholdergruppe berücksichtigt. Ziel der Befragung war es, ihre Wahrnehmung der Schulsozialarbeit sowie ihre Erfahrungen mit deren Angeboten aus Nutzer*innenperspektive zu erfassen. Im Fokus standen dabei die beiden Qualitätskriterien Niederschwelligkeit und Vertraulichkeit.

Die quantitative Erhebung erfolgte an insgesamt zehn Schulen verschiedener Schultypen. In die Befragung einbezogen wurden Schüler*innen aus Volksschulen (N = 273), Mittelschulen (N = 297) sowie PTS/HTL (N = 128). Die Fragebögen wurden jeweils altersadäquat angepasst: In der Volksschule kam eine vereinfachte Papier-Version zum Einsatz, in den anderen Schultypen wurde ein Online-Fragebogen verwendet.

3.5.1.1 Erhebungsinstrumente

Für die Befragung der Schüler*innen wurden zwei standardisierte Fragebögen entwickelt, die sich an den beiden Qualitätskriterien Niederschwelligkeit und Vertraulichkeit orientieren. Die Entwicklung dieser Instrumente basierte auf einem vorbereitenden Workshop mit Mitarbeitenden der SCHUSO, in dem die Kriterien theoretisch gefasst und in Bezug auf die jeweiligen Zielgruppen diskutiert wurden. Die Konstruktion der Fragebögen erfolgte auf dieser Grundlage und orientierte sich methodisch an bestehenden Instrumenten, insbesondere an den Fragebögen von Andrea Nagy.

Zur Berücksichtigung der altersbezogenen Voraussetzungen wurden zwei Versionen erstellt: Für Schüler*innen der Volksschule kam eine sprachlich vereinfachte Papier-Version zum Einsatz, während Schüler*innen an Mittelschulen, PTS und HTL einen Online-Fragebogen ausfüllten. Letzterer wurde über SoSciSurvey erstellt und zugänglich gemacht.

Beide Fragebögen bestanden aus einem kurzen einleitenden Teil mit demografischen Angaben, etwa zu Alter, Geschlecht oder Schulstufe, gefolgt von thematisch gebündelten Items zu den beiden Qualitätskriterien. Für den Bereich Niederschwelligkeit wurden Fragen zur Kontaktaufnahme, Sichtbarkeit und Erreichbarkeit der Schulsozialarbeit gestellt. Im Abschnitt zur Vertraulichkeit standen das Vertrauen in die Verschwiegenheit der Schulsozialarbeit sowie die Bedeutung vertraulicher Gespräche im Mittelpunkt.

Es wurden überwiegend geschlossene Antwortformate eingesetzt, die je nach Thema variieren konnten – beispielsweise Einschätzungen auf abgestuften Skalen oder Auswahlantworten. Die Gestaltung der Items wurde dabei möglichst altersadäquat und verständlich gehalten.

Zur Überprüfung der Verständlichkeit wurden die Fragebögen einem Pretest unterzogen. Dazu wurden sie Kindern im Grundschulalter sowie deren Eltern im privaten Umfeld zur Verfügung gestellt. Ergänzend wurden Rückmeldungen von Lehrpersonen eingeholt. Auf dieser Grundlage wurden einzelne Formulierungen angepasst. Auch Silvia Schuhmann, Bereichsleitung der SCHUSO, war in diesen Prozess beratend eingebunden.

3.5.1.2 Datenerhebungen & Datenanalyse

Die Datenerhebung fand im Zeitraum vom 24. Februar bis 5. März 2025 an insgesamt zehn Schulen in Tirol statt. In die Befragung einbezogen waren Schüler*innen der Schulstufen Volksschule, Mittelschule, PTS und HTL. Die Volksschüler*innen erhielten die Papierfragebögen im Unterricht, während die übrigen Schüler*innen über einen SoSciSurvey-Link zur Online-Befragung eingeladen wurden. Die Schulen wurden gebeten, den Link über interne Kommunikationskanäle wie EduPage oder SchoolFox zu verbreiten.

Zur Unterstützung der Teilnahme wurde im Erhebungszeitraum mehrfach an die Befragung erinnert. Insgesamt konnten 698 vollständig auswertbare Datensätze erhoben werden.

Die eingegangenen Daten wurden bereinigt und anschließend mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet. Die Auswertung erfolgte deskriptiv, wobei die beiden Qualitätskriterien im Mittelpunkt standen. Zu jedem Item wurden Häufigkeiten

berechnet und in Tabellen dargestellt. Zusätzlich wurden Unterschiede zwischen den Schultypen berücksichtigt, um mögliche schulformspezifische Muster sichtbar zu machen.

3.5.2 Schulleitungen und Lehrkräfte

Lehrkräfte und Schulleitungen bilden zentrale Zielgruppen der Evaluation, da sie als wesentliche Kooperationspartnerinnen der Schulsozialarbeit über fundierte Einblicke in schulische Strukturen und Prozesse verfügen. Sie stehen in direkter Beziehung zu Schülerinnen und nehmen eine Schlüsselrolle in deren schulischer und sozialer Entwicklung ein. Durch ihre Funktion im schulischen Alltag gestalten sie nicht nur pädagogische Prozesse mit, sondern prägen auch die Zusammenarbeit mit Eltern, externen Partner*innen und der Schulsozialarbeit maßgeblich.

Lehrkräfte wurden sowohl qualitativ als auch quantitativ befragt, um ein breites Spektrum an Perspektiven und Erfahrungen zu erfassen. Schulleitungen wurden aufgrund der geringen Fallzahl ausschließlich qualitativ einbezogen. Für alle einbezogenen Schulformen – Volksschule, Mittelschule sowie Polytechnische Schule (PTS) und Höhere Technische Lehranstalt (HTL) – kamen dabei dieselben Erhebungsinstrumente zum Einsatz. Die qualitative Datenerhebung erfolgte leitfadengestützt. Im Folgenden werden die Entwicklung der Interviewleitfäden, der Ablauf der Datenerhebung sowie die anschließende Datenanalyse näher erläutert.

3.5.2.1 Erhebungsinstrumente

Dem quantitativen Erhebungsinstrument bei den Lehrkräften ging eine qualitative Phase voraus: Leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften dienten als Grundlage für die Entwicklung des Fragebogens. Die qualitative Analyse dieser Interviews ermöglichte es, die Fragestellungen gezielt an die Erfahrungswelt und Sprache der Lehrkräfte anzupassen sowie relevante thematische Schwerpunkte herauszuarbeiten. Auf dieser Grundlage erfolgte die Konstruktion der Fragebögen, die sich methodisch an bestehenden Instrumenten orientiert, insbesondere an den Fragebögen von Andrea Nagy. Ziel war es, auf praxiserprobte Strukturen zurückzugreifen und gleichzeitig eine hohe inhaltliche Passung zum aktuellen Evaluationskontext sicherzustellen.

Die Wahl des standardisierten Fragebogens als zentrales Erhebungsinstrument bei Lehrkräften begründet sich durch das Ziel, möglichst breite und vergleichbare Aussagen über die Qualität der Schulsozialarbeit aus Sicht des pädagogischen Personals zu gewinnen. Ein standardisiertes Format ermöglicht die statistische Auswertung größerer Fallzahlen und erlaubt es, Muster und Tendenzen im schulischen Kontext systematisch

zu erfassen. Gleichzeitig eignet sich ein kompakter, strukturierter Fragebogen gut, um auch zeitlich stark eingebundene Lehrkräfte zur Teilnahme zu motivieren.

Die finale Version des Fragebogens ist so gestaltet, dass sie in etwa 15 Minuten bearbeitet werden kann. Die Befragung erfolgt anonym über das Online-Tool SoSciSurvey, wobei keine personenbezogenen Daten erhoben werden. Eine Teilnahme ist zeitlich flexibel und ortsunabhängig möglich, um eine möglichst niederschwellige und breite Beteiligung zu gewährleisten.

Inhaltlich orientiert sich der Fragebogen an zentralen Qualitätsdimensionen der Schulsozialarbeit, wie der Vertraulichkeit im Umgang mit Schüler*innen sowie der Kooperation und Vernetzung mit dem schulischen Kollegium. Die Dimension Niederschwelligkeit wurde bewusst nicht in die Konzeption des Fragebogens aufgenommen. Ziel ist es, die Wahrnehmungen und professionellen Einschätzungen der Lehrkräfte systematisch zu erfassen und damit fundierte Aussagen über die schulische Praxis der Schulsozialarbeit zu ermöglichen.

Für die Schulleitungen wurde aufgrund der geringeren Fallzahl kein standardisierter Fragebogen eingesetzt. Stattdessen kamen ausschließlich qualitative Interviews zum Einsatz, um vertiefte Einblicke in Steuerungsprozesse, institutionelle Rahmenbedingungen sowie Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit aus der Perspektive der Schulführung zu gewinnen.

3.5.2.2 Datenerhebungen & Datenanalyse

Die Lehrkräfte wurden nicht direkt, sondern über die jeweiligen Schulleitungen über das Forschungsvorhaben informiert. Die Schulleitungen erhielten hierzu zunächst per E-Mail alle relevanten Informationen und gaben diese anschließend an das Kollegium weiter. Interessierte Lehrkräfte konnten sich daraufhin freiwillig zur Teilnahme an einem Interview melden. Mit diesen Personen wurden individuelle Gesprächstermine vereinbart.

Die Interviews mit den Lehrkräften fanden im Zeitraum von Mitte Februar bis Anfang März statt. Mitglieder des Forschungsteams reisten hierfür persönlich an die beteiligten Schulen. Vor Beginn der Interviews unterzeichneten die teilnehmenden Lehrkräfte eine Einwilligungserklärung zur Teilnahme sowie zur Verarbeitung der erhobenen Daten. Die Gespräche wurden auditiv mit Smartphones aufgezeichnet und anschließend mithilfe des KI-gestützten Transkriptionstools „noskript“ verschriftlicht. Die entstandenen Transkripte bildeten die Grundlage für die Entwicklung eines standardisierten Fragebogens.

Der Fragebogen wurde über die Plattform „socialsurvey“ erstellt und an die Schulleitungen versendet, die ihn wiederum intern an ihre Lehrkräfte weiterleiteten. Die

Rückläufe der Fragebögen wurden zunächst bereinigt – dabei wurden unvollständige, fehlerhafte oder unplausible Antworten identifiziert und ggf. ausgeschlossen.

Für die anschließende Auswertung kam die Statistiksoftware SPSS zum Einsatz. Mithilfe dieser wurden deskriptive Statistiken erstellt, um zentrale Kernaussagen aus den Rückmeldungen der Lehrkräfte herauszuarbeiten. Dies umfasste u. a. Häufigkeiten, Mittelwerte sowie Streuungsmaße zu ausgewählten Aspekten.

Parallel dazu wurden auch mit den Schulleitungen Interviews durchgeführt. Der Ablauf entsprach demjenigen bei den Lehrkräften: Nach vorheriger Terminabsprache wurden Einwilligungserklärungen eingeholt, die Gespräche vor Ort geführt und mit mobilen Geräten aufgezeichnet. Die Transkripte dieser Interviews wurden mithilfe der Software MAXQDA analysiert. Die Auswertung erfolgte dabei auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz, die sowohl deduktive als auch induktive Kategorienbildung beinhaltet und eine strukturierte, thematische Analyse der Inhalte erlaubt.

Die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen verlief insgesamt überwiegend positiv. Zwar stellte die anfängliche Erreichbarkeit einzelner Schulleitungen eine gewisse Herausforderung dar, insbesondere aufgrund der hohen Arbeitsbelastung im Schulalltag, dennoch konnten im weiteren Verlauf ausreichend kontaktbereite und kooperationsbereite Personen gewonnen werden. Viele der kontaktierten Schulleitungen zeigten sich offen gegenüber dem Forschungsvorhaben und unterstützten die Umsetzung aktiv, insbesondere durch die interne Weiterleitung von Informationen an das Kollegium sowie die Vermittlung von Interviewterminen.

3.5.3 Eltern & Erziehungsberechtigte

Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Schüler*innen stellen eine zentrale Zielgruppe der Evaluation dar, da sie den Lebensalltag der Kinder und Jugendlichen außerhalb des schulischen Kontexts prägen und so eine externe, aber unmittelbar betroffene Perspektive auf die Praxis der Schulsozialarbeit einnehmen.

Die Fokusgruppe war für den 4. März 2025 von 18:00 bis 20:00 Uhr geplant und sollte in den Räumlichkeiten des Management Center Innsbruck (MCI) stattfinden. Die Vorbereitung haben und die Moderation hätten zwei Studierende des Projektteams übernommen. Die Gruppengröße war auf maximal acht Teilnehmende ausgelegt. Die Einladung zur Teilnahme erfolgte über ein Informationsschreiben, das von den Schulleitungen an die Klassenvorstände weitergeleitet wurde, welche die Informationen über die schulischen Kommunikationsplattformen den Eltern zugänglich machten. Eine Anmeldung war bis spätestens 28. Februar 2025 möglich. Trotz frühzeitiger Information meldeten sich lediglich zwei Personen zurück. Aufgrund dieser geringen

Rückmeldungen wurde die Fokusgruppe abgesagt. In der Folge wurde den beiden interessierten Personen als Alternative die Teilnahme an einem Einzelinterview angeboten, das zum selben Zeitpunkt hätte stattfinden können. Die Interviews waren ursprünglich nicht Teil des Erhebungsdesigns, sondern stellten eine spontane Anpassung an die geringe Beteiligung dar. Auch auf dieses alternative Angebot erfolgte jedoch keine Rückmeldung.

Die Datenerhebung erfolgte quantitativ mittels standardisiertem Fragebogen. Im Folgenden wird auf die Konstruktion des Erhebungsinstruments sowie auf die Durchführung und Auswertung der Befragung eingegangen.

3.5.3.1 Erhebungsinstrumente

Zentrales Erhebungsinstrument zur Befragung der Eltern war ein standardisierter, quantitativer Online-Fragebogen. Die Entwicklung des Instruments erfolgte entlang der drei zentralen Qualitätsdimensionen der Evaluation – Vertraulichkeit, Niederschwelligkeit sowie Kooperation und Vernetzung. Die Operationalisierung dieser Kriterien wurde im Forschungsteam intensiv diskutiert, wobei insbesondere darauf geachtet wurde, wie diese aus der Perspektive von Erziehungsberechtigten sinnvoll und erfahrungsnah abgebildet werden können. Die Auswahl offener und geschlossener Fragen erfolgte mit dem Ziel, sowohl messbare Einschätzungen als auch kurze qualitative Rückmeldungen zu ermöglichen. Die Fragen wurden so formuliert, dass sie verständlich und präzise auch von Personen ohne spezifisches Vorwissen zur Schulsozialarbeit beantwortet werden konnten. Dabei wurde auf eine einfache Sprache und auf Beispiele verzichtet, die zu suggestiven Antworten führen könnten. Der Fragebogen wurde so gestaltet, dass er innerhalb von etwa 15 Minuten bearbeitet werden kann.

Inhaltlich wurden unter anderem folgende Aspekte abgefragt: die Sichtweise der Eltern auf die Häufigkeit und Qualität des Kontakts zur Schulsozialarbeit, ihre Einschätzung zur Transparenz der Angebote, das Wissen um Ansprechpartner*innen und Räume sowie ihre Erwartungen an die Einbindung in Unterstützungsprozesse. Auch wurde erhoben, welche externen Kooperationspartner*innen sie als besonders relevant empfinden, sowie eine Gesamteinschätzung der Schulsozialarbeit in Form einer Schulnote.

Die Konstruktion des Fragebogens sollte durch die bereits im Projektverlauf gewonnenen Erkenntnisse sowie durch qualitative Daten aus einer ursprünglich geplanten Fokusgruppe erfolgen. Diese konnte aufgrund der geringen Rücklaufquote jedoch nicht stattfinden.

3.5.3.2 Datenerhebungen & Datenanalyse

Die Befragung wurde anonym über das Online-Tool SoSci Survey durchgeführt. Es wurden keine personenbezogenen Daten erhoben, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich waren. Die Teilnahme war freiwillig, ortsunabhängig und zeitlich flexibel möglich, um eine möglichst breite Beteiligung zu fördern. Die Einladung zur Teilnahme wurde über ein mehrstufiges Informationssystem weitergegeben: Zunächst wurden die Schulleitungen über die Erhebung informiert, die wiederum die Klassenvorstände baten, ein vorbereitetes Informationsschreiben über schulinterne Plattformen wie EduPage oder SchoolFox an die Erziehungsberechtigten weiterzuleiten. Die Rücklaufquote unterschied sich dabei deutlich nach Schultyp: Während in den Volksschulen eine hohe Beteiligung verzeichnet wurde und ein Großteil der versendeten Fragebögen vollständig beantwortet zurückkam, lag die Beteiligung in den Mittelschulen etwas niedriger. Aus den PTS- und HTL-Standorten hingegen gingen nur sehr wenige Rückmeldungen ein, weshalb die entsprechenden Daten gemeinsam ausgewertet wurden.

Zur Sicherstellung der Datenqualität wurden im Anschluss an die Erhebung Datenbereinigungsschritte durchgeführt. Die Bereinigung erfolgte durch Mitglieder des Forschungsteams und umfasste die Entfernung von vollständig leeren oder eindeutig unbrauchbaren Datensätzen.

Die Auswertung der Daten erfolgte deskriptiv mit SPSS. Ziel war es, die elterlichen Rückmeldungen entlang der zuvor definierten Qualitätsdimensionen zu systematisieren und in Bezug auf Häufigkeiten, Einschätzungsverteilungen und offene Rückmeldungen auszuwerten. Dabei kamen einfache inhaltlich strukturierende Kodierungen zum Einsatz, um Rückmeldungen thematisch zu clustern (z. B. Gründe für Zufriedenheit oder Kritik). Der zugrunde liegende Kodierplan basierte auf der Struktur des Fragebogens und war in Kategorien wie Vertraulichkeit, Niederschwelligkeit, Kooperation & Vernetzung, sowie Soziodemografie gegliedert.

Mit Blick auf die offenen Fragen zeigte sich eine hohe Beteiligung. Die Antworten wurden manuell durch das Forschungsteam bearbeitet. Es wurde gezielt darauf geachtet, welche Aussagen sich wiederholten oder inhaltlich ähnlich waren. Diese wurden händisch gruppiert und thematisch zusammengefasst, um zentrale Rückmeldemuster herauszuarbeiten.

3.5.4 Schulsozialarbeiter*innen

Die Schulsozialarbeiter*innen bilden eine zentrale Zielgruppe der Evaluation, da sie über unmittelbare Einblicke in ihre eigene Praxis verfügen und an der Schnittstelle zwischen Schule, Familie und externen Kooperationspartnerinnen tätig sind. Die Datenerhebung

erfolgte qualitativ über leitfadengestützte Interviews. Im Folgenden wird auf die Konstruktion der Interviewleitfäden, den Prozess der Datenerhebung und die Datenanalyse eingegangen.

3.5.4.1 Erhebungsinstrumente

Für die Befragung der Schulsozialarbeiter*innen wurde ein leitfadengestütztes Interviewformat gewählt. Dieses qualitative Erhebungsverfahren ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit subjektiven Erfahrungen und professionellen Einschätzungen. Auf eine standardisierte Fragebogenerhebung wurde verzichtet, da die Fallzahl innerhalb dieser Zielgruppe zu gering war, um aussagekräftige quantitative Analysen zu ermöglichen.

Der Interviewleitfaden wurde entlang der drei zentralen Qualitätskriterien der Evaluation – Vertraulichkeit, Niederschwelligkeit sowie Kooperation und Vernetzung – entwickelt. Die Fragen wurden in diese Themenblöcke gegliedert, wobei für jedes Kriterium drei offene Fragen vorgesehen waren. Diese zielten darauf ab, zu den drei Qualitätskriterien jeweils Einschätzungen über die Implementierung im schulischen Alltag, wahrgenommene Hürden sowie mögliche Verbesserungsvorschläge zu erfassen. Offene Fragen wurden gewählt, um den Schulsozialarbeiter*innen ausreichend Raum für eigene Schwerpunktsetzungen, individuelle Erfahrungen und differenzierte Einschätzungen zu geben. Ergänzt wurde der Leitfaden durch eine einleitende Ice-Breaker-Frage, um einen niedrigschwelligen Einstieg ins Gespräch zu ermöglichen, sowie eine abschließende offene Frage um den Befragten die Möglichkeit zu geben, weitere aus ihrer Sicht relevante Aspekte einzubringen, die im Leitfaden nicht angesprochen wurden. Die Struktur des Leitfadens ermöglichte so eine Balance zwischen Vergleichbarkeit der Interviews und Offenheit für individuelle Perspektiven.

3.5.4.2 Datenerhebungen & Datenanalyse

Die Kontaktdaten der Interviewpartner*innen wurden durch die Fachbereichsleitung zur Verfügung gestellt. Es handelte sich um Personen, die zuvor ihre grundsätzliche Bereitschaft zur Teilnahme signalisiert hatten. Die Interviews wurden je nach Möglichkeit und Wunsch der Beteiligten entweder online oder persönlich vor Ort in Innsbruck durchgeführt. Im Vorfeld der Interviews erhielten die Teilnehmenden ein Informationsblatt zum Datenschutz, das Details zur Verarbeitung personenbezogener Daten sowie zur Vertraulichkeit enthielt. Zusätzlich wurde eine datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung unterzeichnet. Vor Beginn des Gesprächs wurden die Interviewpartner*innen erneut über Ziel und Zweck der Befragung informiert, wobei insbesondere betont wurde, dass es sich nicht um eine Bewertung ihrer individuellen

Professionalität handelt, sondern um eine Evaluation des Systems Schulsozialarbeit um eine eventuelle Weiterentwicklung wissenschaftlich zu begleiten. Auch die Sicherstellung der Anonymität wurde erneut betont.

Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend mit NoScribe transkribiert. NoScribe wurde ausgewählt, da es eine lokale, nicht-online basierte Transkription gewährleistet und somit maximale Kontrolle über sensible Daten sichert. Die automatisierte Transkription wurde anschließend manuell überarbeitet und anonymisiert, um Rückschlüsse auf Einzelpersonen oder Institutionen zu vermeiden.

Für die Analyse wurde die strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz angewendet. Dieses methodische Vorgehen erlaubt eine systematische Kategorienbildung, die sowohl theoriegeleitete als auch induktiv aus dem Material abgeleitete Kategorien berücksichtigt. Die Auswertung erfolgte mithilfe der qualitativen Analysesoftware MAXQDA, die eine effiziente Organisation, Kodierung und Auswertung des Interviewmaterials ermöglichte.

Die Kodierung wurde durch zwei Mitglieder des Forschungsteams durchgeführt. Zunächst wurde ein Interview unabhängig voneinander kodiert und im Anschluss gemeinsam reflektiert. Hierbei wurden die Kategorien induktiv aus dem erhobenen Material heraus entwickelt. Im Verlauf der ersten Analyse zeigte sich jedoch, dass der klar strukturierte Interviewleitfaden eine sinnvolle Orientierung für die Systematisierung des Materials bietet. Daher wurde entschieden, das Kategoriensystem entlang der thematischen Gliederung des Leitfadens aufzubauen. Im Anschluss wurde das abgestimmte Codesystem auf die weiteren Interviews angewendet mit der Möglichkeit zu Anpassungen und Erweiterungen, wenn dies aus dem Material heraus sinnvoll erscheint. Im Anschluss wurden die abgeschlossenen Kategoriensysteme der beiden Forschenden gemeinsam reflektiert, Uneindeutigkeiten wurden diskutiert und das Kategoriensystem aufeinander abgestimmt. Dieses Vorgehen diente der gegenseitigen Absicherung, der Reflexion eigener Perspektiven und der Erhöhung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit.

Im Anschluss an die Kodierung erfolgte die kategoriengeleitete Analyse der Inhalte. Dabei wurden alle Textstellen, die denselben Codes zugeordnet wurden, gesammelt, miteinander verglichen und systematisch ausgewertet. Ziel war es, thematische Muster, Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der jeweiligen Kategorien zu identifizieren und daraus übergreifende Erkenntnisse abzuleiten. Durch diese analytische Verdichtung konnten zentrale Aussagen der Schulsozialarbeiter*innen zu den drei Qualitätsdimensionen – Vertraulichkeit, Niederschwelligkeit sowie Kooperation und Vernetzung – herausgearbeitet und kontextualisiert werden. Es wurde auch eine kategorienübergreifende Betrachtung vorgenommen. Dabei wurden Zusammenhänge,

Wechselwirkungen und Querverbindungen zwischen den Qualitätsdimensionen herausgearbeitet.

4 Ergebnisse

Das folgende Kapitel gibt einen umfassenden Überblick über die erhobenen Daten bei den vier Stakeholdern des Projekts - den Schüler*innen, Lehrkräften, Erziehungsberechtigten und Schulsozialarbeiter*innen. Aufgeteilt nach Zielgruppe und jeweils untersuchten Qualitätskriterien werden nachfolgend die Ergebnisse dargestellt. Die deskriptive Beschreibung der quantitativ erhobenen Daten sowie die Analyse der qualitativen Interviews stellen die Grundlage für Interpretations- und Diskussionsansätze dar, welche im nächsten Kapitel Platz finden.

4.1 Schüler*innen

Die Zielgruppe der Schüler*innen – aufgeteilt in Volksschulen, Mittelschulen sowie PTS/HTL – wurde mittels Fragebogen befragt. Die zentralen Qualitätskriterien hierbei waren die Niederschwelligkeit und die Vertraulichkeit.

4.1.1 Volksschulen

Im folgenden Kapitel werden ausgewählte Ergebnisse von der Fragebogenerhebung der Volksschüler*innen grafisch dargestellt und anschließend beschrieben.

4.1.1.1 Niederschwelligkeit

Die Volksschüler*innen wurden gefragt: „Kennst du den Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin an deiner Schule?“. Dabei haben 266 Schüler*innen (97,4 %) die Frage mit Ja beantwortet. 98,0 % der Buben und 96,8 % der Mädchen kennen den / die Schulsozialarbeiter*in. In Bezug auf die einzelnen Schulstufen (in der Tabelle nicht zu sehen) kennen 96,6 % der Dritt- und 98,3 % der Viertklässler*innen den / die Schulsozialarbeiter*in.

Die Frage: “Warst du schon mal im Büro des Schulsozialarbeiters / der Schulsozialarbeiterin?” (Tabelle 2 zeigt, dass der Großteil der Schüler und Schülerinnen sich bereits das Büro der Schulsozialarbeit angesehen (36,3%) und bereits ein Gespräch geführt haben (36,5%). Lediglich 1,5% der befragten Schüler*innen geben an, dass sie zur Schulsozialarbeit nicht hingehen wollen. Ein noch geringerer Teil mit 0,8% hat angegeben sich nicht zu trauen, die Schulsozialarbeit aufzusuchen. 11,3% der befragten Schüler*innen haben das Angebot bislang noch nicht in Anspruch genommen. Ein geringer Anteil von 1,0 Prozent hat angegeben, dass es von den Erziehungsberechtigten nicht gewollt ist die Schulsozialarbeit aufzusuchen.

Tabelle 2: „Warst du schon mal im Büro des Schulsozialarbeiters / der Schulsozialarbeiterin?“ (N = 273; n = 260; Mehrfachantworten)

	Antworten		Prozent der Fälle
	N	Prozent	
Ja, ich habe es mir angeschaut.	174	36,3%	66,9%
Ja, wir haben gesprochen.	175	36,5%	67,3%
Ja, ich musste hingehen.	61	12,7%	23,5%
Nein, ich will nicht hingehen.	7	1,5%	2,7%
Nein, ich traue mich nicht hinzugehen.	4	0,8%	1,5%
Nein, ich habe es noch nicht gebraucht.	54	11,3%	20,8%
Nein, meine Eltern wollen das nicht.	5	1,0%	1,9%
Gesamt	480	100,0%	184,6%

Tabelle 3 zeigt die Antworten auf die Frage, wie einfach oder schwierig es für Buben und Mädchen an Grundschulen war, den/die Schulsozialarbeiter*in an der Schule zu finden. Daraus geht hervor, dass es für 69 Mädchen (42,1%) und für 95 (57,9%) Buben sehr einfach war, den/die Schulsozialarbeiter*in an ihrer Schule zu finden. Auffallend ist, dass in der Kategorie „So mittel“ ein größerer Anteil an Mädchen (71,4%) als Buben (28,6%) es als schwierig empfunden hat, die Schulsozialarbeit aufzufinden.

Tabelle 3: „Wie einfach oder schwierig war es für dich, den Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin an deiner Schule zu finden?“ (N = 273; n = 241)

		Bub	Mädchen	Gesamt
Eher schwierig	Anzahl	0	1	1
	Prozent	0,0%	100,0%	100,0%
So mittel	Anzahl	6	15	21
	Prozent	28,6%	71,4%	100,0%
Eher einfach	Anzahl	29	26	55
	Prozent	52,7%	47,3%	100,0%
Sehr einfach	Anzahl	95	69	164
	Prozent	57,9%	42,1%	100,0%
Gesamt	Anzahl	130	111	241
	Prozent	53,9%	46,1%	100,0%

Tabelle 4 stellt in absoluten und relativen Häufigkeiten dar, wie Schüler*innen am liebsten mit der/dem Schulsozialarbeiter*in in Kontakt gehen möchten. 261 von 273 Schüler*innen haben zumindest eine der vier Antwortmöglichkeiten dieser

Mehrfachantwort angekreuzt und in Summe 330 Antworten angekreuzt. Der bevorzugte Weg der Kontaktaufnahme zur Schulsozialarbeit bei Buben (50,8%) und Mädchen (37,9%) ist jener, einfach hinzugehen, wenn dafür Zeit ist. Ein weiterer häufig gewählter Weg der Kontaktaufnahme bei beiden Geschlechtern ist jener über den Pausenhof. 14,4% der Antworten der Mädchen entfallen auf einen Briefkasten als Weg der Kontaktaufnahme im Gegensatz zu 7,3% bei den Buben. Sowohl bei den Mädchen (15,7%) als auch bei den Buben (11,9%) gibt es einen nicht unerheblichen Anteil an Schüler*innen, der keinen Kontakt zur Schulsozialarbeit aufnehmen möchte.

Tabelle 4: „Wie möchtest du am liebsten mit dem Schulsozialarbeiter / der Schulsozialarbeiterin Kontakt aufnehmen?“ (N = 273; n = 261; Mehrfachantworten)

		Buben	Mädchen	Gesamt
Ich möchte einfach hingehen, wenn ich Zeit habe.	Anzahl	90	58	148
	Prozent	50,8%	37,9%	
Über einen Briefkasten am Büro vom Schulsozialarbeiter / von der Schulsozialarbeiterin.	Anzahl	13	22	35
	Prozent	7,3%	14,4%	
Ich treffe den Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin auf dem Pausenhof.	Anzahl	53	49	102
	Prozent	29,9%	32,0%	
Ich möchte keinen Kontakt.	Anzahl	21	24	45
	Prozent	11,9%	15,7%	
Gesamt	Anzahl	177	153	330
	Prozent	100,0%	100,0%	

Tabelle 5 stellt in absoluten und relativen Häufigkeiten dar, an welchen Orten Schüler*innen sich sicher fühlen, um vertrauliche Gespräche mit der/dem Schulsozialarbeiter*in zu führen. 248 von 273 Schüler*innen haben zumindest eine der vier Antwortmöglichkeiten dieser Mehrfachantwort angekreuzt und in Summe 277 Antworten angekreuzt. Die Auswertung zeigt, dass sich die Mehrheit der befragten Schüler*innen im Büro der Schulsozialarbeiter*innen sicher fühlt und bereit ist, dort offen über persönliche Themen zu sprechen. Dieser Ort stellt damit den wichtigsten Vertrauensraum innerhalb der Schule dar – unabhängig vom Geschlecht (Jungen: 69,6 %, Mädchen: 68,1 %). Deutlich weniger Schüler*innen empfinden den Pausenhof (Jungen: 19,0 %; Mädchen 14,3 %) oder Begegnungen im Schulhaus (Jungen: 6,3 %; Mädchen: 6,7 %) als geeignete Orte für vertrauliche Gespräche. Auffällig ist, dass 5,1 % der Jungen und 10,9 % der Mädchen aktuell keinen passenden Ort kennen, sich aber einen wünschen würden. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass das Büro der

Schulsozialarbeit eine zentrale Rolle für das Sicherheits- und Vertrauensgefühl spielt, es aber zugleich Bedarf an weiteren niedrigschwelligen Gesprächsmöglichkeiten gibt.

Tabelle 5: „Gibt es einen Ort an deiner Schule, an dem du dich sicher fühlst und deinem Schulsozialarbeiter / deiner Schulsozialarbeiterin alles erzählen kannst?“ (N = 273; n = 248; Mehrfachantworten)

		Bub	Mädchen	Gesamt
Ja, im Büro der Schulsozialarbeiterinnen.	Anzahl	110	81	191
	Prozent	69,6%	68,1%	
Ja, am Pausenhof.	Anzahl	30	17	47
	Prozent	19,0%	14,3%	
Ja, wenn ich ihn oder sie im Schulhaus treffe.	Anzahl	10	8	18
	Prozent	6,3%	6,7%	
Nein, aber an diesem Ort würde es mir leichter fallen: Verrätest du uns diesen?	Anzahl	8	13	21
	Prozent	5,1%	10,9%	
Gesamt	Anzahl	158	119	277
	Prozent	100,0%	100,0%	

4.1.1.2 Vertraulichkeit

Tabelle 6 zeigt in absoluten und relativen Häufigkeiten sowie getrennt nach Geschlecht die Antworten zur Frage ‚Wie wichtig ist es dir, dass die/der Schulsozialarbeiter*in nichts weitererzählt?‘ 218 von 273 Schüler*innen haben diese Frage beantwortet. 80,9% der Buben und 80,6 % der Mädchen antworteten hier zustimmend („eher wichtig“ + „sehr wichtig“).

Tabelle 6: „Wie wichtig ist es dir, dass der Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin nichts weitererzählt?“ (N = 273; n = 218)

		Buben	Mädchen	Gesamt
Nicht wichtig	Anzahl	7	6	13
	Prozent	5,8%	6,1%	6,0%
Eher nicht wichtig	Anzahl	1	1	2
	Prozent	0,8%	1,0%	0,9%
Mittel wichtig	Anzahl	15	12	27
	Prozent	12,5%	12,2%	12,4%
Eher wichtig	Anzahl	14	11	25
	Prozent	11,7%	11,2%	11,5%
Sehr wichtig	Anzahl	83	68	151
	Prozent	69,2%	69,4%	69,3%
Gesamt	Anzahl	120	98	218
	Prozent	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 7 gibt Aufschluss über die Frage ‚Wenn der/die Schulsozialarbeiter*in etwas weitersagen muss, erklärt es dir gut?‘ und wird in Verbindung mit der Schulstufe gesetzt. 104 von 273 Schüler*innen beantworteten diese Frage. Die Ergebnisse zeigen, dass das Erklärverhalten von Schulsozialarbeiterinnen im Kontext von Vertrauensbrüchen (z. B. dem Weitererzählen von Informationen) überwiegend positiv wahrgenommen wird. Während in der dritten Schulstufe noch 6,4 % der Kinder angaben, dass ‚überhaupt nicht‘ bzw. ‚nicht so gut‘ erklärt wurde, wählten in der vierten Schulstufe keine Schülerinnen diese ablehnenden Antwortoption.

Tabelle 7: „Wenn der Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin etwas weitersagen muss. Erklärt er dir das gut?“ (N = 273; n = 104)

		3.Klasse	4.Klasse	Gesamt
Nein, überhaupt nicht	Anzahl	3	0	3
	Prozent	4,8%	0,0%	2,9%
Nicht so gut	Anzahl	1	0	1
	Prozent	1,6%	0,0%	1,0%
So einigermaßen gut	Anzahl	20	9	29
	Prozent	31,7%	22,0%	27,9%
Sehr gut	Anzahl	39	32	71
	Prozent	61,9%	78,0%	68,3%
Gesamt	Anzahl	63	41	104
	Prozent	100,0%	100,0%	100,0%

4.1.2 Mittelschulen¹

Äquivalent zu den Ergebnissen aus der Befragung der Volksschüler*innen sollen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung der Mittelschüler*innen die SCHUSO hinsichtlich der Qualitätskriterien Niederschwelligkeit und Vertraulichkeit beleuchten. Beide Kriterien haben bei den Schüler*innen einen hohen Stellenwert, inhaltlich unterscheiden sich jedoch die Geschlechter in einigen Punkten.

4.1.2.1 Niederschwelligkeit

Die erste Frage zur Niederschwelligkeit „Kennst du den Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin an deiner Schule“ wurde von 172 Buben (97,2 %) und 107 Mädchen (96,4 %) mit „Ja“ beantwortet. Sowohl bei den Mädchen (91,0 %) als auch bei den Buben (84,2%) weiß der Großteil, wo sich das Büro des Schulsozialarbeiters / der

¹ Bei Auswertungen nach Geschlecht wurden Schüler*innen, die sich als „divers“ bezeichnen, aufgrund der geringen Fallzahl nicht berücksichtigt.

Schulsozialarbeiterin befindet („Weißt du wo das Büro von dem Schulsozialarbeiter / der Schulsozialarbeiterin ist?“ Ja/Nein). Sowohl bei den Mädchen (91,0%) als auch bei den Buben (84,2%) weiß der Großteil, wo sich das Büro des Schulsozialarbeiters / der Schulsozialarbeiterin befindet.

Kontakt mit SCHUSO

Ein weiteres Fragebogenitem danach „Warst du schon mal in seinem / ihrem Büro?“. Tabelle 8 zeigt die Verteilung der Antworten in absoluten und relativen Häufigkeiten nach Geschlecht. Bei den Mädchen ist der Anteil der Antwortkategorien, die mit „Ja“ beantwortet wurden mit 66,6% leicht höher als bei den Buben (60,3 %). 39,7% der Buben haben eine der „Nein“-Kategorien gewählt, waren also noch nicht im Büro des Schulsozialarbeiters / der Schulsozialarbeiterin, zumeist weil es bislang keinen Bedarf gab. Dabei ist auffällig, dass ein geringer Anteil von 3,4% nicht wollte und 1,7% sich nicht trauen. Bei den Mädchen beläuft sich der Anteil der „Nein“-Antworten in Summe auf 33,3%. Ähnlich wie bei den Buben zeigt sich ein geringer Anteil von 2,7% der nicht will und 0,9% der sich nicht traut. Die Schüler*innen, welche angegeben haben, dass ihre Eltern nicht wollen das sie Kontakt zur Schulsozialarbeit aufnehmen sind ausschließlich männlich (1,7 %).

Tabelle 8: „Warst du schon mal in seinem / ihrem Büro?“ (N = 297; n = 285)

	Buben		Mädchen	
	H	%	H	%
Ja, ich habe es mir angeschaut	38	21.8%	21	18.9%
Ja, wir haben gesprochen	55	31.6%	49	44.1%
Ja, ich musste	12	6.9%	4	3.6%
Nein, ich will nicht	6	3.4%	3	2.7%
Nein, ich traue mich nicht	3	1.7%	1	0.9%
Nein, ich habe es noch nicht gebraucht	57	32.8%	33	29.7%
Nein, meine Eltern wollen das nicht	3	1.7%	0	0.0%
Gesamt	174	100.0%	111	100.0%

Präsenz der Schulsozialarbeit

Tabelle 9 zeigt die absoluten und relativen Häufigkeiten der Antworten zur Frage „Wenn du an die Schulsozialarbeit an deiner Schule denkst, welche der folgenden Aussagen sind zutreffend?“, differenziert nach Geschlecht. Von 297 Mittelschüler*innen wählten 285 zumindest eine der Antwortoptionen, in Summe wurden 680 Antwortoptionen angekreuzt.

Die Schulsozialarbeit wird mit mehreren Aspekten der Schüler*innen verknüpft. Am häufigsten wurde von beiden Geschlechtern die Option „Wenn ich will, kann ich zur Schulsozialarbeit gehen (m 24,9 %; w 27,0 %). An zweiter Stelle steht die Gewissheit der Schüler*innen, dass sie Hilfe in Form einer Weitervermittlung bekommen, wenn sie Probleme haben (m 20,7 %; w 19,3 %). Schulsozialarbeit wird auch stark mit Unterstützung in der Klasse bei Streit und Mobbing assoziiert (m 18,3 %; w 18,9)

Tabelle 9: „Wenn du an die Schulsozialarbeit an deiner Schule denkst, welche der folgenden Aussagen sind zutreffend?“ (N = 297; n = 285; Mehrfachantworten)

		männlich	weiblich	Summe
Wenn ich will, kann ich zur Schulsozialarbeit gehen.	Anzahl	102	73	175
	Prozent	24,9%	27,0%	
Die Schulsozialarbeit informiert uns zu aktuellen Themen und macht Workshops (z.B. Prävention und Gruppenarbeit).	Anzahl	32	23	55
	Prozent	7,8%	8,5%	
Bei Streit und Mobbing kommt die Schulsozialarbeit in die Klasse.	Anzahl	75	51	126
	Prozent	18,3%	18,9%	
Wenn ich ein Problem habe, kann er/ sie mir sagen, wo ich hingehen kann, damit ich Hilfe bekomme.	Anzahl	85	52	137
	Prozent	20,7%	19,3%	
Ich sehe manchmal Posts von der Schulsozialarbeit auf Instagram.	Anzahl	6	2	8
	Prozent	1,5%	0,7%	
In der Pause ist die Schulsozialarbeit da.	Anzahl	47	37	84
	Prozent	11,5%	13,7%	
Bei Schulfesten und Veranstaltungen ist die Schulsozialarbeit dabei.	Anzahl	23	17	40
	Prozent	5,6%	6,3%	
keine Ahnung.	Anzahl	40	15	55
	Prozent	9,8%	5,6%	
Gesamt	Anzahl	410	270	680
	Prozent	100,0%	100,0%	

Kontaktaufnahme mit SCHUSO

Tabelle 10 zeigt die absoluten und die relativen Häufigkeiten zur Frage „Wenn du mit dem Schulsozialarbeiter / der Schulsozialarbeiterin sprechen möchtest, was wäre für dich am einfachsten?“ 286 von 297 Mittelschüler*innen haben zumindest eine der fünf Antwortoptionen ausgewählt, in Summe wurden 425 Antwortoptionen angekreuzt. 164 Antworten (38,5 % aller Antworten) entfallen auf die Antwortoption „Einfach hingehen, wenn ich Zeit hab“. Ein etwas geringerer Anteil der Antworten (n = 111 bzw. 26,1 %) entfällt auf die Kategorie „Jemand hilft mir, einen Termin zu machen“. Auch der Pausenhof wurde häufig genannt, 97 Antworten entfallen darauf (22,8 %). Social-Media-Plattformen spielen offenbar nur eine sehr geringe Rolle um mit der Schulsozialarbeit in Kontakt zu kommen (7 Antworten bzw. 1,6 %). Es zeigen sich keine auffälligen Unterschiede bzw. Präferenzen hinsichtlich der gewünschten Kontaktaufnahme mit der SCHUSO zwischen den Geschlechtern. Die Schüler*innen hatten die Möglichkeit weitere Wege der Kontaktaufnahme zu nennen; hier wurde beispielsweise zwei Mal die Möglichkeit genannt mit einem Freund / einer Freundin zur SCHUSO zu gehen.

Tabelle 10: „Wenn du mit dem Schulsozialarbeiter / der Schulsozialarbeiterin sprechen möchtest, was wäre für dich am einfachsten?“ (N = 297; n = 286)

		männlich	weiblich	Gesamt
Einfach hingehen, wenn ich Zeit hab.	Anzahl	105	59	164
	Prozent	40,2%	36,0%	
Jemand hilft mir, einen Termin zu machen	Anzahl	64	47	111
	Prozent	24,5%	28,7%	
Ich schreibe eine Nachricht (z.B. E-Mail, Zettel).	Anzahl	16	6	22
	Prozent	6,1%	3,7%	
Social Media (z.B. WhatsApp, Instagram).	Anzahl	5	2	7
	Prozent	1,9%	1,2%	
Ich treffe den/die Schulsozialarbeiter*in auf dem Pausenhof.	Anzahl	57	40	97
	Prozent	21,8%	24,4%	
Sonstiges	Anzahl	14	10	24
	Prozent	5,4%	6,1%	
Gesamt	Anzahl	261	164	425
	Prozent	100%	100%	100%

4.1.2.2 Vertraulichkeit

Geheimhaltung

Tabelle 11 zeigt die relativen Häufigkeiten zur Frage „Wie wichtig ist dir, dass der Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin nichts weiter erzählt?“, 292 von 297 Mittelschüler*innen haben dieses Item beantwortet. Die Tabelle schlüsselt die Antworten nach Geschlecht ("männlich" und "weiblich") und vier Abstufungen der Wichtigkeit ("Sehr wichtig", "Eher wichtig", "Eher nicht wichtig", "Gar nicht wichtig") auf. Besonders hervorzuheben ist die Kategorie „Sehr wichtig“, die den höchsten Grad an Bedeutung darstellt. Für die weiblichen Befragten wird die Diskretion als "Sehr wichtig" von 71,7 % angegeben. Bei den männlichen Befragten ist dieser Wert geringer, liegt aber immer noch bei 47,2 %. Dies zeigt, dass Vertraulichkeit für beide Geschlechter eine sehr hohe, für weibliche Befragte jedoch eine noch deutlich höhere Bedeutung hat. Betrachtet man zusätzlich die Kategorie „Eher wichtig“, so finden 35,2 Prozent der männlichen Befragten und 19,6 Prozent der weiblichen Befragten die Diskretion in dieser Abstufung wichtig. Zusammengenommen betrachtet also eine sehr große Mehrheit die Diskretion als zumindest "Eher wichtig" oder "Sehr wichtig". Die Kategorien "Eher nicht wichtig" und "Gar nicht wichtig" wurden deutlich seltener ausgewählt.

Tabelle 11: „Wie wichtig ist dir, dass der Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin nichts weiter erzählt?“ (N = 297; n = 292)

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher nicht wichtig	Gar nicht wichtig	Summe
männlich	47.2%	35.2%	12.6%	5.0%	100.0%
weiblich	71.7%	19.8%	5.7%	2.8%	100.0%

Diskretion

Tabelle 12 zeigt die relativen Häufigkeiten zur Frage „Wie wichtig ist es dir, dass du mit der Schulsozialarbeit sprechen kannst, ohne dass es andere wissen?“. 270 von 297 Mittelschüler*innen haben dieses Item beantwortet. Von allen Antworten entfallen 33,5 % bei den Buben und 52 % bei den Mädchen auf die Kategorie „sehr wichtig“. 13,3 % der Buben und 3,9 % legen auf diese Art der Vertraulichkeit keinen Wert („Überhaupt nicht wichtig“).

Tabelle 12: „Wie wichtig ist es dir, dass du mit der Schulsozialarbeit sprechen kannst, ohne dass es andere wissen?“ (N = 297; n = 270)

	Überhaupt nicht wichtig	Nicht so wichtig	Eher wichtig	Sehr wichtig	Summe
männlich	13.3%	25.9%	27.2%	33.5%	100.0%
weiblich	3.9%	15.7%	28.4%	52.0%	100.0%

Ergänzungen durch Schüler*innen

Die Schüler*innen hatten in einem offenen Antwortformat die Möglichkeit zu benennen, was die Schulsozialarbeit tun könnte, damit sich die Schüler*innen wohler fühlen. Der am häufigsten genannte Wunsch war, dass die Schulsozialarbeit sie besser verstehen solle. Dieses Anliegen wurde deutlich häufiger genannt als alle anderen erfassten Vorschläge.

4.1.3 PTS/HTL²

Nachfolgend ergänzen die Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung der Schüler*innen aus PTS/HTL die Perspektive der Zielgrupper Schüler*innen auf die SCHUSO. Die Anzahl der befragten Schüler*innen ist mit 128 Schüler*innen wesentlich geringer als bei den Schultypen Volksschule und Mittelschule. Bezüglich der Kontaktaufnahme mit der SCHUSO und dem Thema Diskretion zeichnen sich Unterschiede zu den anderen beiden Schultypen ab.

4.1.3.1 Niederschwelligkeit

Die Frage „Kennst du den Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin an deiner Schule“ wurde von 83 Buben (87,4 %) und 29 Mädchen (93,5 %) mit „Ja“ beantwortet. Sowohl bei den Mädchen (80,6%) als auch bei den Buben (77,9 %) weiß der Großteil, wo sich das Büro des Schulsozialarbeiters / der Schulsozialarbeiterin befindet.

² Bei Auswertungen nach Geschlecht wurden Schüler*innen, die sich als „divers“ bezeichnen, aufgrund der geringen Fallzahl nicht berücksichtigt.

Präsenz der Schulsozialarbeit

Tabelle 13 zeigt die absoluten und relativen Häufigkeiten der Antworten zur Frage „Wenn du an die Schulsozialarbeit an deiner Schule denkst, welche der folgenden Aussagen sind zutreffend?“, differenziert nach Geschlecht. Von 128 PTS/HTL-Schüler*innen wählten 125 zumindest eine der Antwortoptionen, in Summe wurden 250 Antwortoptionen angekreuzt.

Die Schulsozialarbeit wird mit mehreren Aspekten der Schüler*innen verknüpft. Sie wird mit der Bekämpfung von Streit und Mobbing von 9,6% der männlichen und 8,1% weiblichen Schüler*innen in Verbindung gebracht. Die Ergebnisse zeigen auch: 37,2% der Schüler und 27,4% der Schülerinnen wissen, dass sie zur Schulsozialarbeit gehen können, wenn sie das Bedürfnis haben. Ebenfalls sehen 20,2% der männlichen und 29,0% der weiblichen Schüler*innen die Schulsozialarbeit als Hilfe zur Weitervermittlung bei persönlichen Problemen. 8,5 % der Burschen und 6,5 % der Mädchen können bestätigen, dass die Schulsozialarbeit zu aktuellen Themen informiert bzw. Workshops anbietet. Die Schulsozialarbeit wird auch mit ihrer physischen Anwesenheit assoziiert. So wird die Präsenz am Pausenhof von 4,8% der Jungen und von 8,1% der Mädchen mit der Schulsozialarbeit verknüpft. Ebenso wird die Sichtbarkeit der Schulsozialarbeit bei Schulfesten und Veranstaltungen von 5,3% der Jungen und 4,8% der Mädchen bestätigt.

Tabelle 13: „Wenn du an die Schulsozialarbeit an deiner Schule denkst, welche der folgenden Aussagen sind zutreffend?“ (N = 128; n = 125; Mehrfachantworten)

		männlich	weiblich	Summe
Wenn ich will, kann ich zur Schulsozialarbeit gehen.	Anzahl	70	17	87
	Prozent	37,2%	27,4%	
Die Schulsozialarbeit informiert uns zu aktuellen Themen und macht Workshops (z.B. Prävention und Gruppenarbeit).	Anzahl	16	4	20
	Prozent	8,5%	6,5%	
Bei Streit und Mobbing kommt die Schulsozialarbeit in die Klasse.	Anzahl	18	5	23
	Prozent	9,6%	8,1%	
Wenn ich ein Problem habe, kann er/ sie mir sagen, wo ich hingehen kann, damit ich Hilfe bekomme.	Anzahl	38	18	56
	Prozent	20,2%	29,0%	
Ich sehe manchmal Posts von der Schulsozialarbeit auf Instagram.	Anzahl	2	1	3
	Prozent	1,1%	1,6%	
In der Pause ist die Schulsozialarbeit da.	Anzahl	9	5	14
	Prozent	4,8%	8,1%	
Bei Schulfesten und Veranstaltungen ist die Schulsozialarbeit dabei.	Anzahl	10	3	13
	Prozent	5,3%	4,8%	
keine Ahnung.	Anzahl	25	9	34
	Prozent	13,3%	14,5%	
Gesamt	Anzahl	188	62	250
	Prozent	100,0	100,0	

Kontaktaufnahme mit SCHUSO

Tabelle 14 zeigt die absoluten und relativen Häufigkeiten der Antworten zur Frage „Wenn du mit dem Schulsozialarbeiter / der Schulsozialarbeiterin sprechen möchtest, was wäre für dich am einfachsten?“, differenziert nach Geschlecht. Von 128 PTS/HTL-Schüler*innen wählten 126 zumindest eine der sechs Antwortoptionen, in Summe wurden 189 Antwortoptionen angekreuzt.

Unabhängig vom Geschlecht ist die beliebteste Methode, "einfach hinzugehen, wenn ich Zeit hab". Dies wird von 51,0% der Gesamtzahl der Nennungen als einfachster Weg angesehen. Diese direkte Methode wird sowohl von männlichen Befragten (51,0% ihrer Antworten) als auch von weiblichen Befragten (47,7% ihrer Antworten) am häufigsten gewählt. An zweiter Stelle steht für beide Geschlechter die Option, eine Nachricht zu schreiben (z.B. E-Mail, Zettel). Diese Methode wird von 25,5% der Antworten männlicher Befragter und 29,5% der Antworten weiblicher Befragter genannt. Andere Methoden wie die Kontaktaufnahme über Social Media (männlich 8,3%, weiblich 6,8%), die Hilfe bei der Terminvereinbarung (männlich 7,6%, weiblich 9,1%) oder ein Treffen auf dem Pausenhof (männlich 5,5%, weiblich 4,5%) werden deutlich seltener als der einfachste Weg zur Kontaktaufnahme betrachtet.

Tabelle 14: „Wenn du mit dem Schulsozialarbeiter / der Schulsozialarbeiterin sprechen möchtest, was wäre für dich am einfachsten?“ (N = 128; n = 126)

		männlich	weiblich	Gesamt
Einfach hingehen, wenn ich Zeit hab.	Anzahl	74	21	95
	Prozent	51,0%	47,7%	
Jemand hilft mir, einen Termin zu machen	Anzahl	11	4	15
	Prozent	7,6%	9,1%	
Ich schreibe eine Nachricht (z.B. E-Mail, Zettel).	Anzahl	37	13	50
	Prozent	25,5%	29,5%	
Social Media (z.B. WhatsApp, Instagram).	Anzahl	12	3	15
	Prozent	8,3%	6,8%	
Ich treffe den/die Schulsozialarbeiter*in auf dem Pausenhof.	Anzahl	8	2	10
	Prozent	5,5%	4,5%	
Sonstiges	Anzahl	3	1	4
	Prozent	2,1%	2,3%	
Gesamt	Anzahl	145	44	189
	Prozent	100,0	100,0	

4.1.3.2 Vertraulichkeit

Geheimhaltung

Tabelle 15 zeigt die absoluten und die relativen Häufigkeiten zur Frage „Wie wichtig ist dir, dass der Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin nichts weiter erzählt?“,

differenziert nach Geschlecht. 121 von 128 PTS/HTL-Schüler*innen haben dieses Item beantwortet.

Das Ergebnis zeigt, dass die Vertraulichkeit für die überwiegende Mehrheit der befragten Schüler*innen „sehr wichtig“ oder „eher wichtig“ ist. Bei den männlichen Befragten halten 81,2% die Vertraulichkeit für "Sehr wichtig". Lediglich 5,9% finden sie "Eher nicht wichtig", und niemand "Gar nicht wichtig". Bei den weiblichen Befragten messen sogar 86,2% der Vertraulichkeit die Kategorie "Sehr wichtig" bei, und weitere 13,8% die Kategorie "Eher wichtig". Keine weibliche Befragte gab an, Vertraulichkeit sei "Eher nicht wichtig" oder "Gar nicht wichtig". Zusammenfassend ist die Sorge, dass Informationen weitergegeben werden könnten, für den Großteil der Schüler*innen unabhängig vom Geschlecht relevant, was die entscheidende Bedeutung von Vertraulichkeit für das Vertrauen in die Schulsozialarbeit unterstreicht.

*Tabelle 15: „Wie wichtig ist dir, dass der Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin nichts weiter erzählt?“
(N = 128; n = 121)*

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher nicht wichtig	Gar nicht wichtig	Summe
männlich	81.2%	12.9%	5.9%	0.0%	100.0%
weiblich	86.2%	13.8%	0.0%	0.0%	100.0%

Diskretion

Tabelle 16 nimmt Bezug auf die Frage "Wie wichtig ist es dir, dass du mit der Schulsozialarbeit sprechen kannst, ohne dass es andere wissen?", getrennt nach Geschlecht. 110 von 128 PTS/HTL-Schüler*innen haben diese Frage beantwortet. Die Antwortmöglichkeiten verteilen sich dabei auf Kategorien von "Überhaupt nicht wichtig" bis "Sehr wichtig". Auffallend ist, dass es sowohl für die Mädchen (81,6%) als auch für die Buben (69%) „Sehr wichtig“ oder „Eher wichtig“ ist, dass sie mit der Schulsozialarbeit sprechen können, ohne dass es andere wissen. Bei beiden Geschlechtern entfällt der kleinste Anteil auf die Antwortmöglichkeit "Überhaupt nicht wichtig" (Buben = 10,4%, Mädchen = 3,0%).

Tabelle 16: „Wie wichtig ist es dir, dass du mit der Schulsozialarbeit sprechen kannst, ohne dass es andere wissen?“ (N = 128; n = 110)

			männlich	weiblich	Gesamt
Wie wichtig ist es dir, dass du mit der Schulsozialarbeit sprechen kannst, ohne dass es andere wissen?	Überhaupt nicht wichtig	Anzahl	31	5	36
		Prozent	10,4%	3,0%	7,7%
	Nicht so wichtig	Anzahl	61	26	87
		Prozent	20,5%	15,5%	18,7%
	Eher wichtig	Anzahl	88	48	136
		Prozent	29,6%	28,6%	29,2%
	Sehr wichtig	Anzahl	117	89	206
		Prozent	39,4%	53,0%	44,3%
	Gesamt	Anzahl	297	168	465
		Prozent	100,0%	100,0%	100,0%

4.1.4 Zusammenfassung

Die Schüler*innen Befragung liefert wichtige Einblicke in die Wahrnehmung der Schulsozialarbeit (SCHUSO) hinsichtlich der Qualitätskriterien Niederschwelligkeit und Vertraulichkeit, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schultypen deutlich werden.

Hinsichtlich der Niederschwelligkeit zeigt sich über alle Schultypen hinweg eine sehr hohe Bekanntheit der Schulsozialarbeit unter den Schüler*innen, die zudem meistens wissen, wo sich das Büro der SCHUSO befindet. Die Kontaktaufnahme wird überwiegend als einfach bis sehr einfach empfunden, wobei der bevorzugte Weg das "einfach Hingehen, wenn Zeit ist" ist. Während Volksschülerinnen das Büro häufig bereits "angeschaut" oder dort "gesprochen" haben, was auf eine hohe physische Präsenz und Nutzung hindeutet, wird bei Mittelschulen und PTS/HTL auch die Option, eine Nachricht zu schreiben, als relevanter Kontaktweg genannt. Auffallend ist, dass ein kleinerer Anteil der Schüler*innen an Mittelschulen angibt, keinen Kontakt zu wünschen oder sich nicht zu trauen.

Das Kriterium der Vertraulichkeit ist für die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen über alle Schultypen und Geschlechter hinweg von extrem hoher Bedeutung; die Sorge, dass Informationen weitergegeben werden könnten, ist sehr präsent. Das Büro der Schulsozialarbeit wird dabei konsistent als der wichtigste Vertrauensraum wahrgenommen, an dem sich Schüler*innen sicher fühlen, um über persönliche Themen zu sprechen. Bei Volksschüler*innen wird die Erklärung bei einer notwendigen Weitergabe von Informationen mehrheitlich als "sehr gut" empfunden. Bei Mittelschulen und PTS/HTL wird die Wichtigkeit der Diskretion, dass andere nichts von den Gesprächen wissen, besonders betont. Ein kleinerer Anteil, insbesondere Mädchen,

äußert jedoch den Wunsch nach weiteren sicheren Gesprächsorten außerhalb des Büros.

Auf Grundlage der vorliegenden Auszüge des Kapitels 4, insbesondere der detaillierten Ergebnisse der Schülerinnenbefragung, lässt sich festhalten, dass die Schulsozialarbeit in Tirol von ihrer primären Zielgruppe, den Schüler*innen, überwiegend sehr positiv wahrgenommen wird. Die zentralen Qualitätskriterien der Niederschwelligkeit und Vertraulichkeit sind aus ihrer Sicht weitgehend erfüllt und werden als essenziell für die Inanspruchnahme der Angebote erachtet. Die SCHUSO ist den Schüler*innen bekannt, leicht zugänglich, und ihr Büro wird als ein sicherer und vertrauenswürdiger Raum für persönliche Anliegen empfunden. Es besteht eine starke Präferenz für direkte und unkomplizierte Kommunikationskanäle, und die Bedeutung der Vertraulichkeit wird durchgängig betont, was die Notwendigkeit unterstreicht, diesen Grundsatz weiterhin zu wahren.

4.2 Lehrkräfte/Schulleitungen

In Kapitel 4.2 sind die Ergebnisse aus den Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften sowie die Ergebnisse der Fragebogenerhebung unter Lehrkräften dargestellt.

Zur Fragebogenerhebung: insgesamt liegen verwertbare Fragebögen von 99 Lehrkräften aus Volksschulen (N = 13), Mittelschulen (N = 38), PTS/HTL (N = 43) vor, sowie fünf weitere Fragebögen, die keine Angaben zum Schultyp enthalten. Aufgrund der geringen Fallzahlen innerhalb der Schultypen und der teils noch geringeren Fallzahlen innerhalb der Variablen verzichten wir im Ergebnisteil auf Analysen nach bzw. Vergleiche von Schultyp. Die 13 Fragebögen aus den Volksschulen lassen keine repräsentativen Aussagen zu, jene der Mittelschulen sowie der PTS/HTL nur bedingt³. Ferner lassen punktuelle Analysen innerhalb des Lehrkräfte-Datensatzes keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Schultypen erkennen.

³ Sollten Analysen nach Schultypen erwünscht sein, reichen wir diese gerne nach.

4.2.1 Ergebnisse der qualitativen Erhebungen

4.2.1.1 Vertraulichkeit

4.2.1.1.1 Ergebnisse aus den Interviews mit Schulleitungen

Schulleitungen – IST-Zustand

Die Darstellung des Ist-Zustandes beschreibt, wie Vertraulichkeit in der Praxis der Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und/oder Lehrkräften und der SCHUSO wahrgenommen wird. Das System der SCHUSO hat eine eigene Vertraulichkeit in die Schule eingebracht, die als einseitig empfunden wird:

“Und die Schulsozialarbeit hat eigentlich in diesem System eine eigene Vertraulichkeit eingezogen, die eigentlich nur in ihre Richtung geht und nicht diffus ist. Und das ist ein sehr großes Problem.” (I1, Z. 56-58)

“Wir laden sie überall zu allen Konferenzen, zu allen Besprechungen hin dazu ein. Sie kriegt also von uns auch alle Informationen, aber wir kriegen von ihr keine und das ist ein Ungleichgewicht, das in meinen Augen eine Vertraulichkeit ist, die das System stört.” (I1, Z. 77-80)

“Das Problem ist, dass wir halt keine Rückmeldung kriegen, weil wir dann nichts erfahren. Das ist ein bisschen, ja, einseitig.” (I2, Z. 50-51)

Der Informationsaustausch zwischen Schule und SCHUSO ist weitgehend einseitig. Informationen werden von der Schule an die SCHUSO weitergegeben, jedoch findet kaum ein Rückfluss von Informationen – etwa über schulische oder klasseninterne Themen, die Kinder gegenüber der SCHUSO ansprechen – an die Schule statt.

“Und das wird einfach weniger, weil die Kinder warten nicht bis Freitag, bis der Klassenrat ist, sondern gehen zur SCHUSO. Und von der SCHUSO kommt aber dann keine Info. Es geht also da um klasseninterne oder auch schulinterne Themen, die die Gemeinschaft betreffen, aber die können nicht gelöst werden, wenn wir nicht Bescheid wissen.” (I1, Z. 66-69)

Im Bedarfsfall, beispielsweise bei externer Unterstützung durch Institutionen wie die Kinder- und Jugendhilfe, erfolgt durch diese eine Kontaktaufnahme mit der Schulleitung,

auch wenn die SCHUSO involviert war. Dies führt zu einer Situation, in der die Schule häufig über keine detaillierten Kenntnisse der Sachverhalte verfügt.

“Die rufen immer bei mir zurück, die rufen immer die Schulleitung an und wir haben eigentlich keine Ahnung gehabt. Dann habe ich die Klassenlehrerin gefragt, was ist da, weißt du da was? Die wollen kommen, die wollen in der Schule eine Befragung machen, wann machen wir das? Ja, sie weiß auch nichts. (.) Und das muss man sich schon vorstellen, ich meine, eine Klassenlehrerin ist die nächste Bezugsperson der Kinder und weiß nicht, dass es da bei einem Kind jetzt gerade ärgere Probleme oder Sorgen oder was weiß ich was gibt, weil da der Fluss nicht läuft.” (I1, Z. 93-99)

“Das ist ja mit der Jugend, mit der Kinder-Jugend-Anwaltschaft so. Ja, wir müssen oft alle Daten eingeben. Und wenn wir dann nachfragen, was ist jetzt gewesen oder was ist rausgekommen, dann kriegen wir keine Info, weil sie sagen, Datenschutz, Datenschutz.” (I2, Z. 52-54)

“Wir haben jetzt da eine, (..) Also nachdem ich da sehr lästig gewesen bin, deshalb haben wir jetzt da eine Vereinbarung, die aber eigentlich so ein bisschen halbseitig ist, dass wenn die SCHUSO eine Meldung macht, dass sie der Klassenlehrerin und mir sagt, dass sie eine macht und in etwa das Kind, das betroffen ist, gell. (.) Aber, das haben wir schon gehabt, das macht sie ja, gell. Also sie möchte es ja nicht, sie muss es halt, gell. Aber, also, dass sie das da so geheim hält (I1, Z. 214-218)

Schulleitungen – Herausforderungen

In Anbetracht der bestehenden Herausforderungen wird deutlich, dass das Qualitätskriterium Vertraulichkeit der SCHUSO durch Einseitigkeit und fehlenden Informationsfluss zwischen Schulleitung und SCHUSO erheblich beeinträchtigt werden kann. Schulleitungen empfinden es als problematisch, wenn wichtige Informationen zu schulischen oder klasseninternen Themen nicht weitergegeben werden. Dadurch wird die Zusammenarbeit erschwert und die Lösung gemeinsamer Anliegen behindert. Insgesamt stellt die Vertraulichkeit eine zentrale Herausforderung für das System dar: Das Fehlen wichtiger Informationen zu schulischen oder klasseninternen Themen behindert die Lösung gemeinsamer Anliegen.

“Und das wird einfach weniger, weil die Kinder warten nicht bis Freitag, bis der Klassenrat ist, sondern gehen zur SCHUSO. Und von der Schuso kommt aber dann keine Info. Es geht also da um klasseninterne oder auch schulinterne Themen, die die

Gemeinschaft betreffen, aber die können nicht gelöst werden, wenn wir nicht Bescheid wissen.” (I1, Z. 66-69)

Klassenlehrpersonen, die als wichtigste Bezugspersonen für die Schülerinnen und Schüler fungieren, erhalten keine Informationen über schwerwiegendere Probleme oder Sorgen der Kinder. Diese Situation wird von den Befragten als unverständlich und ‘schade’ wahrgenommen.

“Und das muss man sich schon vorstellen, ich meine, eine Klassenlehrerin ist die nächste Bezugsperson der Kinder und weiß nicht, dass es da bei einem Kind jetzt gerade ärgere Probleme oder Sorgen oder was weiß ich was gibt, weil da der Fluss nicht läuft.” (I1, Z. 96-99)

“Und da kann dann die Klassenlehrerin nicht dabei sein, weil sie davon nichts wissen darf und das ist in meinen Augen völlig absurd.” (I1, Z. 103-104)

“Es ist noch schade, dass wir das Kind dorthin schicken, weil uns was auffällt, aber wir keine Rückmeldung kriegen, warum das Kind bei uns so auffällig ist.” (I2, Z. 79-81)

“Und das finde ich schade, oder? Das ist einfach schade.” (I1, Z. 390)

Die Schulleitung verliert durch die eingeschränkte Informationsweitergabe teilweise den Überblick über das schulische Gesamtgeschehen und sieht sich gezwungen, die SCHUSO in bestimmten Bereichen “auszuklammern”. Dies kann zu einer zusätzlichen Belastung für die Schulleitung führen.

“Damit verliere ich den Überblick über die Schule. Und damit bin ich eigentlich auch gezwungen, das Ganze irgendwie auszuklammern. Das gibt es für mich nicht.” (I1, Z. 168-169)

Fälle, die von der Schule delegiert werden (z.B. Konflikte, Cybermobbing), können oft nicht bearbeitet werden, wenn das Kind nicht freiwillig kommt oder die SCHUSO nur das besprechen darf, was das Kind erzählt, selbst wenn es lügt. Dies wird als “sinnlos” und “nicht mehr fassbar” empfunden.

“Naja, das geht nicht, das geht eben nie, wenn von uns was kommt, wo wir sagen, bitte kannst du das übernehmen, kannst du die da kümmern, weil da gibt es ja die

Freiwilligkeit und das heißt, dass die Kinder freiwillig zur SCHUSO kommen. Und das tun sie natürlich nicht, wenn sie was ausgefressen haben.” (I1, Z. 116-120)

“Und dann sage ich, du, aber in dem Fall weißt du ja von uns, dass das nicht so ist, kannst du ihn da nicht konfrontieren damit? Nein, das kann sie nicht. Sie kann ja nur über das reden, was ihr das Kind erzählt. Und dann habe ich gesagt, du, also es ist für mich einfach nicht mehr fassbar, nicht mehr greifbar. Die erzählt ein Kind eine Lüge und du horchst sie ja bis zum Ende an und verstärkst eigentlich eine Verhaltensweise, die ein Problem ist. (.) Das ist sinnlos, da redest du lieber nicht mehr mit ihm.” (I1, Z. 129-135)

Es entsteht der Eindruck, dass das Konzept der SCHUSO extern entwickelt und vorgegeben wurde, ohne die spezifischen Bedürfnisse und Strukturen der Schule ausreichend zu berücksichtigen.

“Also es ist diese, und das ist ganz oft im schulischen Bereich so, und bei der SCHUSO so ist es halt wieder passiert. Irgendjemand hat dieses Konzept aufgezogen und gesagt, wie er SCHUSO haben will, und so muss sie in der Schule sein. Und niemand aus dem schulischen Bereich war irgendwie eingeladen dazu zu sagen, wie sie in der Schule funktionieren muss, dass das Gesamte funktionieren kann.” (I1, Z. 135-139)

“Aber wie gesagt, es ist so eines der vielen, vielen Geschichten, [...], ohne es schulfit zu machen.” (I1, Z. 234-235)

Einige Eltern verweigern die Zusammenarbeit, da die SCHUSO als eigenständige Instanz wahrgenommen wird und Unklarheit darüber besteht, wie mit den anvertrauten Problemen umgegangen wird.

“Ich bin immer wieder konfrontiert mit Eltern, die nicht wollen, dass ihre Kinder zur SCHUSO gehen. Weil das eben so ein eigenes Ding ist in der Schule und weil sie lieber wollen, dass die Lehrer die Probleme lösen. Also das hängt alles ein bisschen mit dem zusammen, dass man bei der SCHUSO halt nie weiß, was passiert jetzt mit dem Problem.” (I1, Z. 141-144)

Bei dringenden Fällen (z.B. Kindessicherheit) ist die fehlende Erreichbarkeit der SCHUSO problematisch (z.B. durch Diensthandy-Nutzung nur während der Arbeitszeit), während die Schulleitung oft erreichbar ist.

“Ich bin sehr oft in den großen Ferien befasst mit der Kinder- und Jugendhilfe, weil sie irgendwas brauchen, weil sie halt an einem Fall dran sind. Ich meine, wenn sie sich da nicht an mich wenden, sondern an die SCHUSO, die hat das Telefon ausgeschaltet, die ganze Diensthandy, das ist nur eingeschaltet, wenn sie in der Schule ist. Da geht es auch um Erreichbarkeiten.” (I1, Z. 181-185)

“Und dann ist halt einmal einfach nichts bis am nächsten Tag, weil die SCHUSO da einfach nicht reagiert, weil sie das Handy gar nicht dabei hat. Und dann ist das einfach lästig.” (I1, Z. 386-387)

Die strenge Einhaltung der Vertraulichkeit, insbesondere bei weniger erfahrenen SCHUSO-Fachkräften, wird als nicht günstig für die Zusammenarbeit im Team empfunden.

“Und das sind auch die, die zufriedener sind. Aber wenn halt so ganz eine Junge ist wie bei uns, [unseren SCHUSO], die sich da ganz genau dran haltet, was sie wahrscheinlich muss, weil sie halt auch noch keine Erfahrung hat, (..) ja, dann ist es eigentlich nicht günstig.” (I1, Z. 194-196)

Die fehlende aktive Beteiligung der SCHUSO bei wichtigen schulischen Prozessen wie der Erstellung des Kinderschutzkonzepts oder im Kinderschutzteam (wo sie nur beratend tätig ist) wird als schade empfunden.

“Das ist natürlich ein riesiges SCHUSO-Thema. Das war jetzt aber zum Beispiel nicht möglich, dass die Schuso mit uns das macht.” (I1, Z. 363)

“Und da habe ich natürlich mir gedacht, naja, das hat ja keinen Sinn, ein Kinderschutzteam ohne SCHUSO zu machen...” (I1, Z. 376)

“Und jetzt haben wir halt ja, jetzt haben wir halt ein Kinderschutzteam, da ist sie zwar dabei, aber nur irgendwie beratend und eigentlich wurscht, also nicht die Stimme erzählt, nicht mehr oder weniger. Und das finde ich schade, oder? Das ist einfach schade.” (I1, Z. 388-390)

Die systembedingte Trennung durch unterschiedliche Datenschutzregeln verhindert, dass alle Kräfte gemeinsam an Lösungen arbeiten können.

“aber letztlich kann es nicht, (...) solange diese Trennung ist da mit den zwei verschiedenen Datenschutzgeschichten, kann es nicht so funktionieren, dass man einfach, dass alle Kräfte an der Lösung arbeiten.” (I1, Z. 483-484)

Wichtige "Herzensangelegenheiten" von Kindern werden nicht mehr in der Schule bekannt, was die Schulleitung für ihre Handlungsfähigkeit als wichtig erachtet.

“Man muss dann schon klar irgendwo sehen, dass viele Herzensangelegenheiten nicht mehr in der Schule bekannt werden, sondern nur mehr bei der SCHUSO. Und das gefällt mir nicht, weil die möchte ich wissen, weil ich bin da das Herz und muss dann agieren und schauen, wie man, ja. Aber wir sind immer beim gleichen Punkt, aber der Punkt beeinflusst ganz viel in meinen Augen.” (I1, Z. 429-432)

Die Einstufung der SCHUSO als „schulfremde“ oder „externe Person“ wird von den Beteiligten als wesentliche Ursache für datenschutzrechtliche Hürden betrachtet. Diese Kategorisierung wird als unlogisch empfunden, da der SCHUSO dennoch der Zugriff auf schulische Daten ermöglicht wird.

“und da ist es so, dass die SCHUSO eigentlich als schulfremde Person gilt. (...) Als externe Person, ja, genau. Und, dass man da halt irgendwie eine Barriere finden hat müssen und, dass halt dieser Datenschutz jetzt mehr oder weniger auch deswegen ist, weil sie als schulfremde Person ja eigentlich auch im Haus nichts tun darf. Wo ich dann sage, ja, nein, aber es läuft ja genau umgekehrt. Im Grunde genommen dürften dann mir ihr überhaupt nichts sagen. Sie dürften von uns nicht einmal erfahren, wie die Kinder heißen und welche Klasse sie besuchen. "Das wäre eigentlich die Konsequenz und nicht, dass die SCHUSO uns nichts sagen.” (I1, Z. 225-233)

Schulleitungen - Verbesserungsvorschläge

Die bestehende Regelung zur internen Vertraulichkeit bzw. Geheimhaltung der SCHUSO wird als nicht erforderlich angesehen und sollte aufgehoben werden.

“Ich weiß nicht, wenn es diese interne Vertraulichkeit oder Geheimhaltung nicht geben würde, dann wäre das sicher alles viel fruchtbarer.” (I1, Z. 310-311)

“Und das gehört weg. Also das gehört einfach weg, diese Regelung.” (I1, Z. 391)

Es wird angeregt, die SCHUSO als vollwertiges Mitglied des Schulteam zu integrieren und ihr hinsichtlich des Umgangs mit schulischen Daten die gleichen Rechte und Pflichten wie den Lehrkräften einzuräumen.

“Also entweder arbeitet jemand, der bei uns im Team mitarbeitet, ist ein Teammitglied mit den gleichen Rechten und Pflichten, was Daten angeht, oder es kann nicht funktionieren.” (I1, Z. 104-105)

“Also für mich wäre eigentlich schon das, was ich mir erwarten täte, wäre, dass die SCHUSO einfach ein Mitglied des Teams ist, (...) auf das man genau gleich zugreifen kann wie auf Lehrpersonen...” (I1, Z. 345-346)

Es wird eine größere Transparenz gewünscht, die einen gemeinsamen Arbeitsrahmen ermöglicht. Dazu gehören auch einfache organisatorische Dinge wie das Eintragen von Terminen (ohne Details) in einen gemeinsamen Kalender.

“Also so viel Transparenz, dass ein gemeinsamer Arbeitsrahmen ist, muss einmal gegeben sein.” (I1, Z. 160-161)

“Die SCHUSO kann ihre Termine nie in unseren gemeinsamen, geteilten Kalender eintragen. (...) Ich meine, ich denke mir, man kann einfach reinschreiben, SCHUSO nicht da oder SCHUSO Termin oder SCHUSO Besprechung oder was auch immer. Man muss ja nicht den Namen vom Kind und um was es da geht reinschreiben.” (I1, Z.. 154-158)

Um Kindern am besten zu helfen, sollten *“alle im gleichen Boot sitzen”*.

“Und dann denke ich einfach, dass wir den Kindern am besten können, wenn wir den Kindern helfen, wenn wir alle im gleichen Boot sitzen. Und nicht, wenn nur einer drinnen sitzt und der Rest am Ufer nachwinkt.” (I1, Z. 161-162)

Es sollte die Möglichkeit für einen offenen Austausch bestehen. Während die SCHUSO für ihre Arbeit Vertraulichkeit benötigt (was eventuell durch einen Zusatz oder eine

Unterschrift abgesichert werden könnte), darf dies nicht dazu führen, dass gar kein Austausch möglich ist.

“aber dass es da gar keine Möglichkeit gibt für einen offenen Austausch, wo offen wir eigentlich auch oben stehen, das ist schwierig, (..)” (I1, Z. 443-444)

“dass es da irgendein Vertrauensding braucht und dass man da vielleicht sogar was unterschreibt oder so, dass es da irgendeinen Zusatz braucht, um das abzusichern, ja, diese Vertraulichkeit, die die SCHUSO braucht, das täte man einleuchten, ja.” (I1, Z. 440-442)

Es wird empfohlen, dass Meldungen von Kindeswohlgefährdungen zentral über die Schulleitung abgewickelt werden, um eine klare und verantwortungsbewusste Handhabung sicherzustellen.

“Ich finde ja schon, dass jede Gefährdungsmeldung über die Schulleitung gehen muss.” (I1, Z. 179-180)

Die bestehenden systemischen Regelungen – insbesondere im Hinblick auf den Datenschutz –, die eine Zusammenarbeit der beteiligten Akteure erschweren oder eine Trennung verursachen, sollten angepasst werden, um eine effektive Kooperation aller Beteiligten zu ermöglichen.

“aber letztlich kann es nicht, (..) solange diese Trennung ist da mit den zwei verschiedenen Datenschutzgeschichten, kann es nicht so funktionieren, dass man einfach, dass alle Kräfte an der Lösung arbeiten.” (I1, Z. 483-484)

Eine "Entbindung" der Schulsozialarbeit von dieser Schweigepflicht wäre oft hilfreich, auch wenn dies als rechtlich schwierig und wahrscheinlich nicht möglich eingeschätzt wird.

“Wenn man sich da ein bisschen entbinden dürfte oder könnte, das wäre für uns oftmals hilfreich.” (I2, Z. 83-84)

“Nur indem man die Schulsozialarbeit von dieser Schweigepflicht entbindet oder so. Was anderes fällt mir nicht ein. (..) Das ist, glaube ich, eine rechtliche Sache und das würde nicht gehen.” (I2, Z. 88-89)

4.2.1.1.2 Ergebnisse aus den Interviews mit Lehrkräften

Lehrkräfte – IST-Zustand

Die befragten Lehrkräfte berichten, dass Informationen aus Gesprächen zwischen Schülerinnen und Schulsozialarbeiter*innen verantwortungsvoll und vertraulich behandelt werden. Inhalte werden nicht ohne Zustimmung weitergegeben. Auch die Schüler*innen selbst scheinen aus Sicht der Lehrkräfte großes Vertrauen in die Schulsozialarbeit zu haben und erleben diese als sicheren Ort, an dem ihre Anliegen ernst genommen werden. Dieses Vertrauen wird von den Lehrkräften als wesentliche Voraussetzung dafür gesehen, dass sich junge Menschen öffnen und auch belastende Themen ansprechen können.

„Also ich habe das Gefühl, ich kann mich sehr auf [ihn/sie] verlassen, dass wenn die Kinder zu [ihm/ihr] gehen, dass es dann für die Kinder dort bleibt.“ (I1, Z. 33-34)

„Und die Kinder haben auch das Gefühl, das bleibt bei [ihm/ihr]. Also ich denke, ähm, auf das müssen sie sich auch verlassen können, sonst werden sie [ihm/ihr] nichts erzählen.“ (I1, Z. 41-42)

Auch in Krisensituationen – beispielsweise bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung – herrscht unter den Lehrkräften das Vertrauen, dass Schulsozialarbeiter*innen verantwortungsvoll handeln und entsprechende Maßnahmen einleiten. Dabei besteht ein gemeinsames Grundverständnis: In dringenden Fällen werden relevante Informationen weitergegeben, ohne das grundlegende Prinzip der Vertraulichkeit infrage zu stellen.

Interviewerin: „Fällt Ihnen noch eine andere Situation ein, in der Sie in Bezug auf die Vertraulichkeit auf Herausforderungen gestoßen sind?“ Lehrkraft: „Nein, eigentlich nicht. Weil, wenn natürlich Gefahr im Verzug ist, sagt [er/sie] es natürlich. Und da werden dann auch Sachen eingeschaltet, wie das Jugendamt und so weiter – hatten wir auch schon. Und da habe ich schon das Gefühl, man kann sich ja darauf verlassen.“ (I1, Z. 83-88)

Lehrkraft: „Allerdings glaube ich, ist es schon wichtig, dass, wenn irgendwas Gröberes ist, dass auch informiert wird oder dass man da irgendwie weitere Wege einleitet. Aber

*ich glaube, da habe ich gutes Vertrauen in [Name Schulsozialarbeiter*in].“ (I2, Z. 65-67)*

Lehrkräfte zeigen ein Verständnis dafür, dass gewisse Inhalte nicht weitergegeben werden dürfen, obwohl sie sich mehr Informationen wünschen würden.

*„Ich meine, es wäre, glaube ich, schon gut, wenn wir im Austausch sind und auch viel im Austausch sind, weil wir beide mit dem Kind arbeiten, und gerade als Lehrerin ist es gut, wenn man manche Sachen weiß. Deswegen, glaube ich, wäre es schon gut, wenn [sie/er] uns auch erzählen darf, wenn etwas bei Gesprächen... also wenn es jetzt etwas Belangloses ist, dann ist es. Aber andererseits ist es natürlich auch für das Kind – also auch das Kind hat irgendwo, wenn es sagt, es möchte nur, dass es [Name Schulsozialarbeiter*in] weiß – dann ist es auch wieder so eine Frage.“ (I2, Z. 88-94)*

„Einerseits müsste man es wissen, andererseits – das Kind hat es der SCHUSO erzählt, vertraulich. Und dann kann man es auch nicht einfach weiter. Ja, das stimmt.“ (I6, Z. 121 – 123)

Die Beziehungsarbeit der Schulsozialarbeiter*innen wird von den Lehrkräften als sehr positiv beschrieben. Sie betonen die einfühlsame, professionelle und individuell angepasste Unterstützung, die den Schüler*innen zuteilwird. Diese Beziehungsarbeit ist ein Grundstein für das Vertrauen in den/die Schulsozialarbeiter*in.

*„[Name der Schulsozialarbeiter*in] hat da ganz eine feine Art, wie [er/sie] auf die Kinder auch eingeht. (...) Und [er/sie] kann das, finde ich auch, [er/sie] macht das ganz professionell. Also ich meine, klar, als Pädagogin hat man doch schon auch Feingefühl, aber [er/sie] macht das durchaus sehr für die Kinder, [er/sie] geht jetzt sehr auf die Kinder ein. Und das finde ich immer ganz toll.“ (I2, Z. 49 – 53)*

„Also ich glaube, ja, meine Erwartung ist, dass, ich meine, eh so wie es ist, dass die Kinder zu [ihm/ihr] kommen können, dass sie [ihn/sie] auch als jemanden akzeptieren, der vertrauenswürdig ist, zu [dem/der] man gern kommen mag. Und ich finde, da bemüht [er/sie] sich auch und ist [er/sie] auch das, was [er/sie] sein soll, weil ich glaube, das ist auch ganz schwierig, wenn man nicht so den Kindern sympathisch ist, um es jetzt ganz salopp zu sagen, oder das nicht gut macht, dann funktioniert das nicht. Also man muss sie ja auch schon als vertrauensvolle Person bei den Kindern so

etablieren, ein bisschen, glaube ich, und das macht [er/sie] wirklich gut.“ (I2, Z. 111 – 118)

Hervorgehoben wird von den Lehrkräften außerdem die Bedeutung einer kontinuierlichen Präsenz im Schulalltag. Sichtbarkeit wird als bedeutender Punkt empfunden, um Vertrauen zu schaffen.

„Da kann ich mich an eine SCHUSO-Lehrperson erinnern, die einfach in den großen Pausen auch da war – einfach zum Quatschen, und dann, wo es gar nicht großartig einen Grund gegeben hat, einfach dass man sichtbar ist für die Kinder. Und da hat man das Vertrauen auch aufgebaut.“ (I3, Z. 152 – 156)

Lehrkräfte – Herausforderungen

Trotz des grundsätzlichen Verständnisses für die Bedeutung der Vertraulichkeit empfinden viele Lehrkräfte diese in der Praxis als Hürde. Dies gilt insbesondere dann, wenn sie sich in ihrer Rolle als Lehrperson mit belastenden Vorfällen oder rufschädigenden Aussagen konfrontiert sehen, ohne die Möglichkeit zu haben, diese einzuordnen oder sich dazu zu äußern. Als herausfordernd wird auch beschrieben, dass der emotionale oder soziale Zustand einzelner Schüler*innen oft unklar bleibt – obwohl dieser für die pädagogische Arbeit von großer Relevanz wäre. In solchen Fällen äußern Lehrkräfte den Wunsch nach mehr Einbindung und Informationsaustausch, obwohl sie ein grundsätzliches Verständnis der Vertraulichkeit haben (vgl. Ist-Zustand).

„Wenn ein Kind etwas zum Beispiel über mich sagen würde, etwas Schlimmes im Sinne von Rufschädigung oder so – was wir jetzt dann schon an der Schule gehabt haben, das war jetzt nicht bei mir – aber da ist dann schwierig: Wo ist die Grenze? Weil das eigentlich, würde ich das schon gerne wissen. Vor allem, weil man sich ja dann nicht rechtfertigen kann. Das finde ich schwierig. Also die Grenze, hätte ich schon gerne, dass er die dann überschreitet und sagt: Du, stimmt das, was das Kind gesagt hat, oder so, gell.“ (I1, Z. 58 – 64)

„Ja, es könnte dann die Herausforderungen kompliziert werden, wenn man wirklich das Jugendamt einschalten muss. Und die Lehrer oder auch die Direktorin eigentlich gar nicht wirklich weiß, was passiert ist, weil die ja es nicht erfahren durften oder dürfen.“ (I6, Z. 132 – 135)

Von den Lehrkräften wird außerdem betont, wie zentral die Kontinuität der Schulsozialarbeiterinnen für den Aufbau von Vertrauen ist – sowohl im Verhältnis zu den Schülerinnen als auch im kollegialen Miteinander mit dem Lehrpersonal. Eine vertrauensvolle Beziehung entsteht nicht unmittelbar, sondern ist ein Prozess, der Zeit und konstante Präsenz erfordert. Wiederholte Personalwechsel in der Schulsozialarbeit werden als problematisch erlebt, da mit jedem Wechsel die Beziehungsarbeit von vorne beginnen muss.

„Da ist es ja so, wir haben ganz oft einen Wechsel, wie ich jetzt erst gesagt habe. Mit der Vertraulichkeit ist es natürlich dann so bestellt, dass die Kinder einfach automatisch jemandem vielleicht mehr vertrauen, wenn der länger an einem Standpunkt ist. Das heißt, wenn ein SCHUSO-Mitarbeiter ein halbes Jahr erst da ist, werden die Kinder vielleicht dann nicht irgendwie, sage ich jetzt einmal, recht locker an die Sache rangehen, oder mal sagen, jetzt schau ich mir das mal an bei der SCHUSO, sondern die müssen erst ein Vertrauen aufbauen. [...] Also dieser Wechsel ist für die Kinder erst einmal wieder eine Hürde, dass ein Vertrauen aufgebaut werden muss.“
(I3, Z. 73 – 85)

Lehrkräfte - Verbesserungsvorschläge

Lehrkräfte äußern den Wunsch nach einem umfassenderen Informationsaustausch, zeigen jedoch gleichzeitig Verständnis dafür, dass bestimmte Inhalte aufgrund der Vertraulichkeit nicht weitergegeben werden dürfen. Als pragmatischer Kompromiss wird von vielen das indirekte Andeuten relevanter Beobachtungen durch die Schulsozialarbeit gesehen, dass Lehrpersonen erlaubt, sensibel zu reagieren, ohne konkrete Inhalte preiszugeben.

„Ja, manchmal sagt [er/sie] halt: Hm, wie kommt dir vor, wie arbeiten die zwei zusammen? Hat es da was Zusätzliches gegeben? Muss ich da eine Geschichte dazu wissen? Ich meine, dann weiß ich dann natürlich auch: Hmmm, da muss ich vielleicht genauer hinschauen – ohne dass [er/sie] dann sagt: Es ist das und das vorgefallen oder das Kind hat mir das und das erzählt, gell? Also ohne das dann zu verifizieren ganz genau. Aber ich weiß ja dann auch: Okay, da muss ich vielleicht noch einmal genauer in der Klasse auch schauen. So, so indirekt in dem Sinn.“ (I1, Z. 49 – 55)

„[Er/Sie] kann nur sagen: Ah, es ist irgendetwas vorgefallen oder dem Kind geht es nicht gut. Dass man halt selber auch weiß, irgendwas – da muss ich vielleicht genauer

auch selber hinschauen. Aber dass sie eben nicht uns alles detailliert, was das Kind ihr anvertraut hat, uns dann gleich weiter sagt.“ (I6, Z. 101 – 10)

Ein weiterer Vorschlag betrifft die aktive Einbindung der Schüler*innen. Lehrkräfte regen an, die Kinder direkt zu fragen, ob bestimmte Inhalte gemeinsam mit der Lehrperson besprochen werden dürfen.

„Außer man könnte vielleicht dann eben mit dem Kind sagen, ja, sollen wir das gemeinsam mit der Lehrerin oder mit dem Lehrer noch besprechen, nur wir drei. Dass man dann das Kind fragt, ob man den Lehrer mit ins Boot holen soll.“ (I6, Z. 123 – 126)

Interviewerin: „Und was denkst du, welche Möglichkeiten gibt es, die Vertraulichkeit in der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit zu verbessern?“ Lehrkraft: „Ja, eben indem man das Kind fragt, ob man die Lehrer mit einbeziehen darf. Weil eigentlich... [...] weil, ja, Vertraulich... Ich meine, eben, wenn sie es nicht sagen darf, muss man die Vertraulichkeit verbessern. Und sie kann auch nur in dem Rahmen, der ihr gegeben ist, das weiterleiten.“ (I6, Z. 144 – 153)

Darüber hinaus wird betont, dass regelmäßige Gespräche zwischen Schulsozialarbeit und Lehrkräften hilfreich wären, um Unsicherheiten zu klären und die Grenzen der Vertraulichkeit gemeinsam zu definieren. Mehrere Lehrkräfte berichten, dass sie mögliche Herausforderungen rund um die Vertraulichkeit durch klare Absprachen und offene Kommunikation gut lösen können. Eine vertrauensvolle Gesprächsbasis ermögliche es, Unklarheiten direkt anzusprechen und Missverständnisse zu vermeiden.

„Also eigentlich habe ich da kein Problem, weil ich die Dinge versuche anzusprechen und die einfach das ausmache. Also das ist insofern keine Herausforderung für mich, weil ich sie als Mensch mir angeschaut habe und dann einfach ganz klar kommuniziere oder nachfrage, was ich haben möchte. Also Herausforderungen finde ich das – ich empfinde es nicht als Herausforderung. Für mich ist es eine klare Absprache, wir haben da einen guten Draht und wenn etwas unklar ist, frage ich nach. Also das geht eigentlich gut in einem Gespräch, und die Herausforderung – also ich empfinde es nicht als solche.“ (I4, Z. 59 – 64)

Interviewerin: „Okay. Und, ähm, einfach ganz, ganz allgemein, haben Sie irgendwelche Ideen, Meinungen, wie man die Vertraulichkeit verbessern kann in der Zusammenarbeit?“ Lehrkraft: „Ich glaube, da helfen nur Gespräche, indem man sich

immer wieder einmal zusammensetzt und drüber redet, wo die Grenzen gesteckt werden müssen, sollen, können. Und die eher immer erlaubt sind, weil manchmal wissen wir das ja selber auch nicht so ganz genau, was darf [er/sie] uns wirklich sagen, was darf [er/sie] uns nicht sagen. Also, ich glaube, da helfen nur Gespräche – immer wieder.“ (I1, Z. 105 – 112)

Auch der Wunsch nach mehr Stabilität und Kontinuität innerhalb der Schulsozialarbeit wird formuliert. Eine langfristige Verfügbarkeit wird als wichtig für den Aufbau tragfähiger Beziehungen angesehen – sowohl für die Kinder als auch für das Kollegium.

„Also es wär wichtig, dass eine SCHUSO-Lehrperson einfach wirklich längerfristig an einer Schule arbeitet und nicht immer so ein stetiger Wechsel ist.“ (I3, Z. 123–125)

„Und ansonsten sag ich ganz einfach, miteinander reden. Und das miteinander reden wird leichter, wenn man eben länger miteinander zusammenarbeitet und das führt zu mir eigentlich immer zurück, dass dieser Wechsel, [...] dass der einfach da nicht förderlich ist. Für die Kinder nicht und auch fürs Zusammenarbeiten vom Lehrkörper mit den SCHUSO – Arbeitern.“ (I3, 234–239)

„Das ist das, was ich mir wünschen würde – dass einfach Beständigkeit ist, dass jemand da ist für die Kinder. Also dass sie nicht immer wieder so im leeren Raum stehen.“ (I5, Z. 170 –171)

Eine weitere Anregung ist, Schulsozialarbeiter*innen verstärkt in außerunterrichtliche Aktivitäten wie Ausflüge einzubinden. Diese informellen Anlässe können die Vertrauensbildung unterstützen.

„Aber das würde ich eine gute Sache finden, wenn einfach jetzt irgendwelche Ausflüge sind oder so, dass man sie immer mitnimmt. Weil dann können die Schüler noch einmal, kommst zum Ratschen, kommst vielleicht so wie Turnunterricht, wenn du eine Runde gehst. So, da fragst du dann Dinge, die dich auch nachts oft schlecht schlafen lassen, aber da kommt dann oft raus, wo Bedarf ist und wo nicht. Und das wäre vielleicht noch einmal eine Möglichkeit, dass sich die Schulsozialarbeit auch hin und wieder bei solchen Veranstaltungen oder teilnehmen bei solchen Veranstaltungen, wo man dann noch einmal die Kinder besser begleiten kann.“ (I4, Z. 262 – 269)

4.2.1.1.3 Zusammenfassung zur Vertraulichkeit

Die Interviews mit den Schulleitungen und Lehrkräften zeigen ein differenziertes Bild der Wahrnehmung und Handhabung von Vertraulichkeit im Kontext der Schulsozialarbeit. Generell äußern die Lehrkräfte ein hohes Maß an Vertrauen in die Fähigkeit der Schulsozialarbeiter*innen, die ihnen vertraute Informationen vertraulich behandeln. Dieses Vertrauen erstreckt sich sowohl auf Gespräche der Schüler*innen mit den Schulsozialarbeiter*innen als auch auf persönliche Anliegen der Lehrkräfte selbst. Die Lehrkräfte betonen, dass die Vertraulichkeit für die Schüler*innen von entscheidender Bedeutung ist, damit sie sich öffnen können, insbesondere bei Themen, die sie nicht mit ihren Lehrpersonen besprechen würden. Hinsichtlich der Kommunikation zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräften wird berichtet, dass der Schulsozialarbeiter*innen in wichtigen Fällen versucht, Informationen indirekt oder andeutungsweise weiterzugeben, um die Lehrkraft zu sensibilisieren, ohne dabei die Vertraulichkeit zu verletzen. Bei gravierenden Fällen, wie Kindeswohlgefährdung, wird die gesetzlich verankerte Meldepflicht der Schulsozialarbeiter*innen als selbstverständlich und notwendig erachtet. Herausforderungen im Umgang mit Vertraulichkeit treten auf, wenn falsche Gerüchte oder rufschädigende Behauptungen von Schüler*innen über Lehrkräfte verbreitet werden. In solchen Fällen wünschen sich einige Lehrkräfte eine Ausnahme von der Vertraulichkeit, um sich rechtfertigen oder die Situation klären zu können, da solche Gerüchte weitreichende negative Folgen haben können. Dies verdeutlicht ein Spannungsfeld zwischen dem Schutz der Vertraulichkeit der Schüler*innen und zum Schutz der Reputation der Lehrkräfte. Eine weitere Herausforderung sind häufige Personalwechsel bei den Schulsozialarbeiter*innen. Dies wird als erhebliche Hürde für den Aufbau einer tiefen Vertrauensbasis sowohl bei Schüler*innen als auch bei Lehrkräften wahrgenommen, da Vertrauen Zeit und Beständigkeit erfordert. Möglichkeiten zur Verbesserung der Vertraulichkeit werden von den Lehrkräften vor allem in drei Bereichen gesehen:

1. regelmäßige, offene Gespräche zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen über die Grenzen und die Handhabung der Vertraulichkeit, um gegenseitige Erwartungen zu klären und Missverständnisse zu vermeiden.
2. eine längerfristige Präsenz der Schulsozialarbeiter*innen an der Schule, da eine konstante Ansprechperson den Aufbau von Vertrauen und damit die Bereitschaft, vertrauliche Informationen zu teilen, fördert.

3. ein professionelles Urteilsvermögen der Schulsozialarbeiter*innen, um in komplexen Situationen (z.B. bei Gerüchten) angemessen und im Sinne aller Beteiligten zu agieren, ohne das Grundprinzip der Vertraulichkeit zu untergraben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Vertraulichkeit als ein zentrales Qualitätsmerkmal der Schulsozialarbeit von Lehrkräften hochgeschätzt und weitgehend als gegeben wahrgenommen wird. Die Herausforderungen liegen primär in der Balance zwischen Vertraulichkeit und notwendigen Informationsfluss in Ausnahmesituationen sowie in der Notwendigkeit einer stabilen personellen Besetzung zur nachhaltigen Vertrauensbildung.

4.2.1.2 Kooperation & Vernetzung

4.2.1.2.1 Ergebnisse aus den Interviews mit Schulleitungen

Dieses Kriterium betrachtet das Zusammenspiel zwischen Schulsozialarbeit und anderen Akteur*innen im schulischen Bereich. Aus Sicht der Schulleitungen zeigen sich hier sowohl funktionierende Aspekte als auch deutliche Herausforderungen.

Schulleitungen – IST-Zustand

Es gibt Formen in der Kooperation, wie z.B. die Planung von Veranstaltungen oder die Besprechung der Teilnahme an Schulaktivitäten.

"Abgesehen von dem, was wir jetzt davor besprochen haben, das ist, wenn man natürlich jetzt, keine Ahnung, wenn jetzt da dieser Kinderrechtetag ist zum Beispiel und wir machen da irgendeine Veranstaltung mit den Kindern, und dann bespreche ich das im Vorfeld mit ihr. (.) Weil das natürlich auch ein Thema ist, zu dem sie viel beitragen kann und dann planen wir das und setzen das auf und überlegen auch, welchen Part sie dabei übernimmt. Das ist immer wieder, gell? Auch wenn jetzt, wie jetzt eben die Skiwoche gewesen ist, geht es natürlich auch darum, ob sie da mitfährt und wie. Also es gibt schon Formen der Kooperation und das bespreche ich mit dir. Wir haben da einen schon fix und da reden wir da drüber. (.)" (I1, Z. 318-326)

Das persönliche Verhältnis wird als sehr wichtig für eine gute Zusammenarbeit hervorgehoben. Ein*e Interviewpartner*in betonte auch die Wichtigkeit der

Zwischenmenschlichkeit innerhalb des Schulsystems. Die zu Folge ist ausschlaggebend für die kollegiale Praxis.

"Ja. (...) Weil wir einfach ein gutes Einvernehmen mit ihr haben, mit der [Name der SCHUSO] haben." (I2, Z. 215-216)

"Ja, ja. (...) Genau, kann ich unterstreichen. Ja. Ja. Und dann geht es ja alles leichter. Ja. Wenn es zwischenmenschlich passt, dann geht es dienstlich auch ganz gut." (I1, Z. 220-222)

An kleineren Schulen (z.B. PTS mit 70 Schüler*innen) scheint die Kooperation oft fließender zu sein und weniger strukturierte Prozesse zu erfordern als an größeren Schulen.

"Ja, aber ich fühle mich nicht, dass ich da eine besondere Rolle einnehmen muss, weil das nicht notwendig ist. Jetzt in meinem Fall, ich weiß nicht, bei großen Schulen wird das ein bisschen anders sein. In der HTL mit 1500 Kindern wird es da anders funktionieren" (I1, Z. 231-234)

Es gibt auch konkrete Unterstützungsleistungen, die von der Schulsozialarbeit erbracht werden und die Kooperation betrifft, wie die Kontaktaufnahme zu schwer erreichbaren Eltern, insbesondere wenn sie nicht Deutsch sprechen. Dies wird als eine der bedeutendsten Unterstützungsleistungen empfunden, da die Schulsozialarbeit auch Übersetzungsaufgaben übernimmt und sich hierfür Zeit nimmt.

"Die größte Unterstützung ist die Schuso für mich, indem sie einfach mehr Zeit und auch Möglichkeiten hat, Eltern zu kontaktieren, die mich sehr schwer erreichen. Das sind vor allem Eltern, die nicht Deutsch sprechen" (I1, Z. 32-34)

Schulleitungen - Herausforderungen

Ein zentrales Problem ist die Erreichbarkeit und Verfügbarkeit der Schulsozialarbeit. Eine Schulleitung empfindet es als störend, wenn die Schulsozialarbeit das Diensthandy ausschaltet und nur während ihrer Präsenzzeit in der Schule erreichbar ist, was zu einem "distanzierten Dasein" führen kann. Es wird erwartet, dass die Schulsozialarbeit gleich gut erreichbar ist wie Lehrpersonen, da Probleme oft eine schnelle Intervention erfordern und sonst entweder zu groß oder wieder irrelevant werden.

"Ich meine, wenn sie sich da nicht an mich wenden, sondern an die SCHUSO, die hat das Telefon ausgeschaltet, das ganze Diensthandy, das ist nur eingeschaltet, wenn sie in der Schule ist. Da geht es auch um Erreichbarkeiten." (I1, Z. 183-185)

"Ich glaube, so wie wir es praktizieren, ist das eine gute Zusammenarbeit. Wenn wir sie brauchen, ist sie da und fertig. (.) Und das erwarte ich mir dann auch von ihr, dass ich nicht sage, ja, ich habe erst die 14-Tage" (I2, Z. 149-151)

"Wir brauchen sie nicht ständig, dass man sagt, [Name der SCHUSO], du musst am Dienststück von 8 bis 10 an der [Name der Schule] sein. Das war verlorene Zeit für die [Name der Schule]. (.) Und wenn man sie braucht, ist sie da und hilft und unterstützt. Nein, für mich läuft das gut" (I2, Z. 252-255)

Organisatorische Faktoren erschweren die Zusammenarbeit. Dazu gehören fehlende Terminkoordination, unklare Rollen und mangelnde Einbindung in schulische Abläufe. Die Kommunikation über eine Signal-Gruppe wird genutzt, kann aber scheitern, wenn die Schulsozialarbeit nicht reagiert, weil sie das Handy nicht dabei hat.

"Ich meine, mir jetzt bei Konferenzen, und das ist sehr oft der Fall, es gibt immer einen eigenen (.) Konferenzpunkt, wo wir über Kinder reden, also über einzelne Kinder, die in irgendeiner Art und Weise besprechenswert sind, (.) ja, dass man da vielleicht halt auch ihre Themen einmal bespricht oder dass sie, wenn wir über ein Kind reden, das bei ihr (.) Sprechstunden in Anspruch nimmt, dass sie das dazu sagt, dass wir alle Infos haben zu dem Kind. Also dass das eigentlich so ein bisschen ein systemisches Arbeiten wird, das dann letztlich eine ganze Zeit ergibt." (I1, Z. 252-259)

"Und dann haben wir gesagt, wir regeln das ganz viel über eine Signalgruppe. Da schreibe ich die Info rein und jeder überlegt sich das und gibt dann nochmal eine schnelle Rückmeldung. Wir haben jetzt Gott sei Dank nie so schlimme Sachen, dass wir gesagt haben, das können wir jetzt nicht so regeln. Und dann ist halt einmal einfach nichts bis am nächsten Tag, weil die SCHUSO da einfach nicht reagiert, weil sie das Handy gar nicht dabei hat. Und dann ist das einfach lästig. Und jetzt haben wir halt ja, jetzt haben wir halt ein Kinderschutzteam, da ist sie zwar dabei, aber nur irgendwie beratend und eigentlich wurscht, also nicht die Stimme erzählt, nicht mehr oder weniger. Und das finde ich schade, oder? Das ist einfach schade. (.) Das stimmt, ja. Und das gehört weg. Also das gehört einfach weg, diese Regelung" (I1, Z. 382-391)

"Ich meine, das fange ich schon mit einem organisatorischen Problem an. Die SCHUSO kann ihre Termine nie in unseren gemeinsamen, geteilten Kalender eintragen. (...) Ja, ich meine, ich kann nicht jedes Mal die SCHUSO fragen, wenn wir jetzt eine Schulveranstaltung machen, geht das da oder hast du da was anderes geplant? Also das sind so ganz organisatorische, einfache Dinge. Ich meine, ich denke mir, man kann einfach reinschreiben, SCHUSO nicht da oder SCHUSO Termin oder SCHUSO Besprechung oder was auch immer." (I1, Z. 153-159)

Es gibt Systemunterschiede, die als Kooperations-Barriere wirken. Die Schulsozialarbeit wird teilweise als "schulfremde Person" betrachtet, deren Einbindung in schulische Abläufe und Entscheidungsprozesse (z.B. bei der Entwicklung von Konzepten wie Kinderschutz) nicht ausreichend erfolgt ist. Eine Schulleitung meint, dass das Konzept der Schulsozialarbeit aufgesetzt wurde, ohne dass jemand aus dem schulischen Bereich gefragt wurde, wie es in der Schule funktionieren muss, damit das Ganze funktioniert.

"Wir haben jetzt da eine, (...) Also nachdem ich da sehr lästig gewesen bin, deshalb haben wir jetzt da eine Vereinbarung, die aber eigentlich so ein bisschen halbseitig ist, dass wenn die SCHUSO eine Meldung macht, dass sie der Klassenlehrerin und mir sagt, dass sie eine macht und in etwa das Kind, das betroffen ist, gell. (...) Aber, das haben wir schon gehabt, das macht sie ja, gell. Also sie möchte es ja nicht, sie muss es halt, gell. Aber, also, dass sie das da so geheim hält. (...) Aber wenn das dann der Fall ist, ist es eigentlich für alle noch irritierender, weil jeder sitzt da und denkt sich, ja, warum, was ist passiert? Und das führt zu Unsicherheiten. Und das ist das, was wir als Letztes brauchen können, dass irgendeine, eine, eine Intervention in Schule jetzt Lehrer noch weiter verunsichert. Voll. Und das ist ja eigentlich auch noch das Ziel von der Schulsozialarbeit. Nein, überhaupt nicht. Aber es ist die Schulsozialarbeit, ich meine, ich weiß jetzt nicht, ob Sie das wissen, aber [der/die Name] hat mir das erzählt, [der/die Name] eben, [der/die] ja [der/die] übergeordnete, für alle Amtspunkte-SCHUSOS ist. Ja, genau. Und da ist es so, dass die SCHUSO eigentlich als schulfremde Person gilt. (...) (I1, Z. 213-226)

Schulleitungen - Verbesserungsvorschläge

Eine zentrale Erwartung ist, dass die Schulsozialarbeit ein integraler Bestandteil des Schulteams ist. Eine Schulleitung wünscht sich, dass die Schulsozialarbeit ein "Mitglied des Teams" ist, auf das man gleich gut zugreifen und das man gleich erreichen kann wie Lehrpersonen.

„Also für mich wäre eigentlich schon das, was ich mir erwarten täte, wäre, dass die SCHUSO einfach ein Mitglied des Teams ist, (...) auf das man genau gleich zugreifen kann wie auf Lehrpersonen, die man gleich erreichen kann.“ (I1, Z. 345-347)

Gewünscht wird eine schnelle und unkomplizierte Verfügbarkeit der Schulsozialarbeit für zeitnahe Interventionen, Verlässlichkeit, Pünktlichkeit und Offenheit sind dabei wichtige Erwartungen.

„Verlässlichkeit, genau, dass sie das einhält, was sie sagt, zu dem Zeitpunkt habe ich Zeit. Ich meine, wenn sie krank ist, dann nicht, aber das, was ich meine ein Lehrer, aber Pünktlichkeit, (...) Verlässlichkeit, Offenheit auch, dass sie einmal, die kommt auch rauf zu uns und sagt, braucht ihr was oder so, ja, das finde ich gut.“ (I2, Z. 158-161)

Es wird vorgeschlagen, die Schulsozialarbeit stärker in schulische Besprechungen und Konferenzen einzubinden, insbesondere wenn es um einzelne Schüler*innen geht. Dies soll ein systemisches Arbeiten ermöglichen, bei dem alle relevanten Informationen zusammenkommen.

„Ich meine, mir jetzt bei Konferenzen, und das ist sehr oft der Fall, es gibt immer einen eigenen (.) Konferenzpunkt, wo wir über Kinder reden, also über einzelne Kinder, die in irgendeiner Art und Weise besprechenswert sind, (.) ja, dass man da vielleicht halt auch ihre Themen einmal bespricht oder dass sie, wenn wir über ein Kind reden, das bei ihr (.) Sprechstunden in Anspruch nimmt, dass sie das dazu sagt, dass wir alle Infos haben zu dem Kind. Also dass das eigentlich so ein bisschen ein systemisches Arbeiten wird, das dann letztlich eine ganze Zeit ergibt.“ (I1, Z. 352-359)

Es gibt ein grundlegendes organisatorisches Problem in der Zusammenarbeit, insbesondere im Hinblick auf die Transparenz von Terminen. Die fehlende Eintragung der Schulsozialarbeiterin in den gemeinsamen Kalender erschwert die Planung und erfordert zusätzliche Kommunikation. Dies deutet auf einen Verbesserungsbedarf in der digitalen Abstimmung und der Verbindlichkeit gemeinsamer Arbeitsprozesse hin.

“Ich meine, das fange ich schon mit einem organisatorischen Problem an. Die SCHUSO kann ihre Termine nie in unseren gemeinsamen, geteilten Kalender eintragen. (...) Ja, ich meine, ich kann nicht jedes Mal die Schuso fragen, wenn wir jetzt eine Schulveranstaltung machen, geht das da oder hast du da was anderes geplant? Also das sind so ganz organisatorische, einfache Dinge. Ich meine, ich denke mir, man

kann einfach reinschreiben, SCHUSO nicht da oder SCHUSO Termin oder SCHUSO Besprechung oder was auch immer." (I1, Z. 153-159)

4.2.1.2.2 Ergebnisse aus den Interviews mit Lehrkräften

Lehrkräfte - Ist-Zustand

Die Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeit wird in den Interviews überwiegend als positiv, unterstützend und alltagserleichternd beschrieben. Insbesondere in belastenden Situationen wie Konflikten unter Schüler*innen oder herausfordernden Elterngesprächen stellt die Schulsozialarbeit eine Entlastung dar. Eine Lehrkraft beschreibt:

*„Ich merke schon immer wieder, wenn Konflikte auftreten [...] Da ist es schon fein, wenn man dann sagen kann, okay, vielleicht könnt ihr das mit (Name Schulsozialarbeiter*in) klären.“ (I2, Z. 33–36)*

„Und beim zweiten Mal haben wir dann gedacht, vielleicht wäre es super, wenn wir [ihn/sie] mit an Bord nehmen. Und das hat dann sehr, sehr gut geklappt.“ (I2, Z. 60-61)

Darüber hinaus wird die fachliche Kompetenz der Schulsozialarbeit geschätzt – sie wird als Expert*in, unter anderem für rechtliche Themen wahrgenommen, was ebenfalls zur Entlastung der Lehrkräfte beiträgt:

„Und dass [er/sie] aber auch weiß, dass [er/sie] sich auch einfach auskennt, wo muss ich Eltern einbinden, wo darf ich es ohne Eltern machen. Dann muss ich mich mit dem Rechtlichen nicht befassen [...] Das ist für mich eine Entlastung, wenn ich mich da nicht kümmern muss [...].“ (I4, Z. 46-51)

Als entscheidender Faktor für eine gelingende Kooperation wird der regelmäßige Austausch zwischen Schulsozialarbeiter*in und Lehrkraft genannt. Dazu zählen sowohl informelle Gespräche, sowie die Integration der Schulsozialarbeit in schulische Strukturen, wie in Konferenzen:

„Wir haben jetzt auch immer wieder pädagogische Konferenzen, wo wir auch mit [ihm/ihr] zusammenreden, und ich finde, das braucht es ganz dringend.“ (I1, Z. 127-128)

Der niederschwellige Austausch wiederum wird insbesondere durch die alltägliche Sichtbarkeit des/der Schulsozialarbeiter*in im Schulhaus erleichtert:

„Wenn [er/sie] so präsent im Schulhaus ist, wo man immer wieder mal vorbeigeht, dann ergibt sich auch ganz oft so mal was zwischendurch [...].“ (I1, Z. 121–123)

In manchen Schulen ist die Kommunikation mit Schulsozialarbeiter*in, Schulleitung und Kollegium räumlich-strukturell besonders gut verankert. Dies wird explizit als förderlich für die Zusammenarbeit beschrieben:

„[...] das ist wie ein Dreieck. Man kommt gar nicht aus und alle Türen sind offen, deswegen klappt es halt dann wahrscheinlich auch total gut, weil jeder von jedem was mitkriegt [...].“ (I1, Z. 230–232)

Es zeigt sich, dass dort, wo der/die Schulsozialarbeiter*in als Teil des Teams wahrgenommen und regelmäßig in schulische Abläufe eingebunden wird, gelingt die Kooperation besonders gut.

Lehrkräfte - Herausforderungen

Trotz der überwiegend positiven Einschätzungen zeigen sich in der Auswertung der Interviews auch wiederkehrende Herausforderungen und Spannungsfelder in der Zusammenarbeit. Ein wiederholt genannter Problembereich betrifft die Organisation von Besuchen bei der Schulsozialarbeit während des Unterrichts. Lehrkräfte berichten von ihrer Sorge, dass Schüler*innen das Angebot mitunter nutzen, um dem Unterricht zu entkommen. Diese Besuche während des Unterrichts führen teilweise zu Konflikten:

„Und wenn die Kinder natürlich gehen und dann meint man, sind sie zehn Minuten weg und dann fehlen sie die ganze Stunde, das ist dann schon eine Herausforderung.“ (I1, Z. 166–168)

„Aber ich denke schon, dass einige Kinder das schon ausnutzen und sagen, ah, jetzt mag ich mal nicht mehr, jetzt gehe ich zum SCHUSO.“ (I1, Z. 169–171)

Manche Lehrkräfte sehen sich hier in der Verantwortung, den tatsächlichen Gesprächsbedarf mit dem Ausfall vom Unterricht abzuwägen:

„Und manchmal, [...] wenn jetzt Kinder ständig gehen, ich glaube, da muss man einfach mit ihm reden [...] ob das jetzt mehr Hintergrund hat oder ob das einfach dem Unterricht fernbleiben fein sein ist.“ (I1, Z. 190–195)

Darüber hinaus wird die unterschiedliche professionelle Perspektive als herausfordernd beschrieben. Eine Lehrkraft verweist auf die teils divergierenden Aufträge und Interessenlagen der beteiligten Berufsgruppen:

„Naja, es sind oft zu verschiedenen Standpunkten [...] Das ist nicht immer einfach, weil da auch verschiedene Aufträge dahinterstecken [...] das ist sicher so eine Differenz, wo man nicht immer d'accord geht, wo man manchmal Diskussionsbedarf hat [...] Also die Lehrer- und Sozialarbeitergeschichte sind verschiedene Ebenen und das ist nicht immer miteinander vereinbar. (..)“ (I5, Z. 124-131)

Ein weiterer Aspekt betrifft die zeitliche Koordination und gegenseitige Erreichbarkeit. Eine Lehrkraft benennt insbesondere die Schwierigkeit, in akuten Fällen rasch gemeinsam handlungsfähig zu sein:

„Ich glaube, dass man sich terminlich erwischt, dass man sich erreicht, dass man wirklich dann, wenn es Not am Mann ist, zeitnah schafft, das Kind zu unterstützen [...]“ (I4, Z. 184-186)

Lehrkräfte - Verbesserungsvorschläge

Mehrere Lehrkräfte äußern den Wunsch nach einem häufigeren und strukturierteren Austausch mit der Schulsozialarbeit. Während Gespräche im Alltag bereits als hilfreich erlebt werden, wird der Bedarf nach regelmäßigen und verbindlichen Kommunikationsformaten betont. Dabei geht es nicht nur um die Fallbesprechung einzelner Schüler*innen, sondern auch um ein gemeinsames Verständnis der jeweiligen Aufgabenbereiche. Eine Lehrkraft formuliert dazu:

*„Vielleicht wäre es auch gut, dass auch bei Teammeetings, dass auch die Schulsozialarbeiter*innen involviert sind und miteinbezogen werden. Und ja, wahrscheinlich einfach klarere Absprachen oder klarere Kommunikation, vielleicht einfach auch viel mehr Austausch.“ (I2, Z. 164–168).*

Diese Aussage verweist auf den Wunsch, die Zusammenarbeit nicht nur auf spontane oder informelle Kontakte zu beschränken, sondern sie auch institutionell zu verankern.

Neben formellen Absprachen wünschen sich Lehrkräfte auch, dass Schulsozialarbeiter*innen aktiver in den Unterrichtsalltag eingebunden werden – insbesondere in den Bereichen sozial-emotionaler Förderung. In einem Interview wird vorgeschlagen, SPK-Stunden gemeinsam mit der Schulsozialarbeit zu gestalten:

„[...] dass man einfach auch, ich sage jetzt einmal so, Pi mal Daumen, einmal im Monat, einmal in zwei Monaten [...] auch vielleicht eine Stunde gemeinsam planen. Das heißt, dass man auch sagt, was können wir machen, gibt's da auch Lerninhalte, gibt's ein Lernspiel oder etwas, wo man gemeinsam das auch erarbeiten kann. Also, dass der SCHUSO-Mensch, nicht gerade im Büro irgendwo sitzt, und für die Kinder unerreichbar ist, sondern dass der wirklich auch integriert wird in den Schulalltag.“ (I3, Z. 144–150)

Dabei wird auch informelle Zusammenarbeit und Sichtbarkeit als wichtige Grundlage genannt. Eine Lehrkraft beschreibt, wie sich gemeinsame Vorhaben teilweise aus persönlichen Gesprächen ergeben:

„Da kann ich mich an eine SCHUSO-Lehrperson erinnert, die was einfach in den großen Pausen auch da waren, einfach zum Quatschen [...] und da hat man das Vertrauen auch aufgebaut. Und dann war es auch so, dass man als Lehrperson jetzt einmal so einfach geredet hat und gesagt, ma wir könnten das auch mal machen (I3, Z. 152–157)

Neben der inhaltlichen Zusammenarbeit äußert eine Lehrperson konkrete Erwartungen an die pädagogische Gestaltung gemeinsamer Einheiten. Kritisiert wird, wenn die Arbeit des/der Schulsozialarbeiter*in in solchen Kontexten zu offen oder unkonkret bleibt:

„[...] dass man nicht einfach ein fiktives Szenario irgendwie aufbauscht und dann irgendwie keine Lösung dafür hat [...] dann wären da einfach konkrete Lösungsvorschläge sicher für die Kinder wichtig [...]“ (I3, Z. 178–182)

Schließlich wird von mehreren Lehrkräften auch der Wunsch geäußert, Schulsozialarbeiterinnen längerfristig an einer Schule zu halten. Zwar wird dieser Aspekt vor allem im Zusammenhang mit dem Vertrauensaufbau zu Schülerinnen thematisiert, doch auch im Hinblick auf eine verlässliche und eingespielte Kooperation mit dem Kollegium ist personelle Kontinuität von Bedeutung:

„Also es wär wichtig, dass eine SCHUSO-Lehrperson einfach wirklich längerfristig an einer Schule arbeitet [...]“ (I3, Z. 123–125)

4.2.2 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Wie eingangs erwähnt, verzichteten wir aufgrund der geringen Fallzahlen innerhalb der Schultypen auf Analysen nach Schultyp. Aus diesem Grund wird die Darstellung der Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung an dieser Stelle in einem eigenen Unterkapitel dargestellt.

4.2.2.1 Vertraulichkeit

Die Ergebnisse der qualitativen Interviews wiesen das Thema der Vertraulichkeit bereits als ein Spannungsfeld zwischen den Schulleitungen und den Lehrkräften einerseits und den Schulsozialarbeiter*innen andererseits aus. Der Fragebogen für Lehrkräfte enthielt daher zwei geschlossene und ein offenes Item zu diesem Thema.

Die erste Fragestellung „Wie transparent ist der Umgang mit vertraulichen Informationen in der Zusammenarbeit zwischen Ihnen und der Schulsozialarbeit?“ zielte auf die subjektive Wahrnehmung der Lehrkräfte, wie Schulsozialarbeiter*innen mit dem Thema Vertraulichkeit umgehen und wie dieser Umgang an der Schule bzw. gegenüber den Lehrkräften kommuniziert wird. Diagramm 1 zeigt, dass knapp 83 % der Lehrkräfte den Umgang mit vertraulichen Informationen als transparent wahrnehmen, etwas über 18 % jedoch empfinden diesen Umgang als (eher) intransparent.

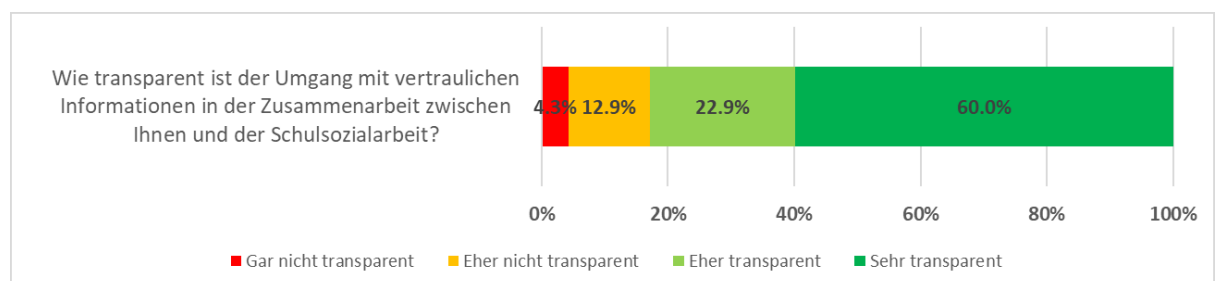


Diagramm 1: Transparenz im Umgang mit vertraulichen Informationen (VS, MS, PTS/HTL), aus Perspektive der Lehrkräfte (N = 99; n = 70)

Ferner wurden Lehrkräfte gefragt, ob sie sich zu einzelnen Schüler*innen mehr vertrauliche Informationen wünschen („Ja“ / „Nein“). 98 von 99 Lehrkräften beantwortete diese Frage, davon 76,5 % mit „Ja“, 23,5 % mit „Nein“. Lehrkräfte die mit „Ja“ antworteten wurden gebeten, ihre Antwort zu begründen. 17 Lehrkräfte nutzten diese

Möglichkeit, Tabelle 17 gibt einige Anmerkungen bzw. auch das Spektrum der Argumente wieder.

Tabelle 17: Begründungen des Wunschs der Lehrkräfte nach mehr vertraulichen Informationen⁴

<i>Weil man dann auf das Problem eingehen kann - widerspricht aber der Vertraulichkeit</i>
<i>Information, da die Lehrkraft deutlich mehr Zeit verbringt und über die Probleme der Kinder im vollen Umfang informiert werden sollte, selbst wenn es sie selber betrifft!</i>
<i>Ohne Infos zu den einzelnen Situationen sind wir als Lehrkräfte selbst handlungsfähig.</i>
<i>Ich möchte alle Informationen über Gespräche und sonstige Interventionen, die meine Schülerinnen und Schüler und die Klassengemeinschaft betreffen. Es ist nicht nachhaltig, wenn diese im SchuSoZimmer bleiben und nicht z.B. im Klassenrat weiterbesprochen werden.</i>
<i>um im Unterricht besser auf das Kind eingehen zu können, es nicht versehentlich emotional zu verletzen</i>
<i>Beim Übertritt von der Volksschule in die Mittelschule...Informationen sind enorm wichtig für eine möglichst "ausgewogene" Zusammensetzung der einzelnen Klassen...</i>
<i>damit man manche Hintergründe besser verstehen kann.</i>
<i>Ich weiß, dass sensible Informationen nicht weitergegeben werden dürfen, allerdings müsste man bei konkreten Problemen eine Möglichkeit finden, uns Lehrpersonen über die "Lage" der Kinder zu informieren, ohne diese vertraulichen Infos weiterzugeben. Tatsächlich habe ich meistens das Gefühl, dass die Schuso zwar mit den Kindern an ihren Problemen arbeitet, allerdings wirkt sich das dann kaum auf meinen Unterricht aus, da ich nicht ausreichend über den Stand der Dinge informiert werde (oder erst viel später), sodass ich im Unterricht nicht ausreichend darauf eingehen kann.</i>
<i>Um adäquat auf Problemstellungen eingehen und besser reagieren zu können.</i>
<i>weil man dann als Lehrer und Klassenvorstand im Sinne des Schülers darauf reagieren kann.</i>
<i>wir sollten wissen, warum manche SuS so oder so reagieren. Das im "Regen-Stehen-Lassen" ist nicht hilfreich</i>
<i>Wenn Schüler schlechte Erfahrungen aus vorherigen Schulen haben, könnte man besser auf diese Schüler eingehen.</i>

4.2.2.2 Kooperation & Vernetzung

Drei Fragebogenitems adressierten die Kooperation zwischen den Lehrkräften und der SCHUSO aus subjektiver Perspektive der Lehrkräfte in Gestalt a) der Kontakthäufigkeit, b) der Information über aktuelle Themen und Schwierigkeiten der Schüler*innen und c) der Qualität der Zusammenarbeit zwischen SCHUSO und Lehrkräften. Die drei Items waren im Online-Fragebogen als Schieberegler umgesetzt. Diese wurde im Hintergrund als 101-stufige Skalen abgebildet, welche im Zuge der Analysen zu einer 5-stufigen Skala kategorisiert wurden.

⁴ Die Texte der offenen Antwortformate blieben bei allen Zielgruppen der Fragebogenerhebungen unbearbeitet. Mögliche Hinweise in diesen Texten, die zu einer Identifizierung einer einzelnen Schule oder einzelner Personen führen könnten, wurden jedoch entfernt.

Diagramm 4 zeigt die Häufigkeit der Kontakte zwischen SCHUSO und Lehrkraft aus Perspektive der Lehrkraft. Auffällig ist, dass sich sehr viele Fachkräfte im mittleren Bereich verortet haben (31,6 %). Zudem sticht ins Auge, dass 42,9 % von (eher) seltenen oder keinen Kontakten mit der SCHUSO berichten, 25,5 % jedoch, also deutlich weniger, von eher/sehr häufigen Kontakten.

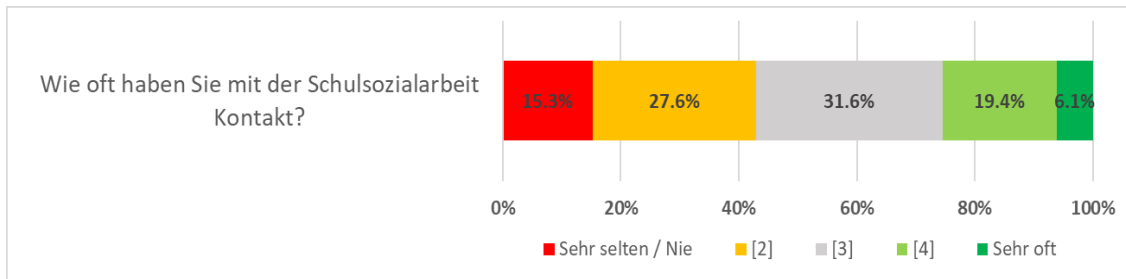


Diagramm 2: Kontakthäufigkeit der Lehrkräfte mit der Schulsozialarbeit (N = 99; n = 98)

Die Frage, ob sich Lehrkräfte durch die Schulsozialarbeit zu aktuellen Themen/Schwierigkeiten der Schüler*innen ausreichend informiert fühlen, wurde von 31,3 % (eher) ablehnend und von 46.9 % (eher) zustimmend beantwortet (Diagramm 3).

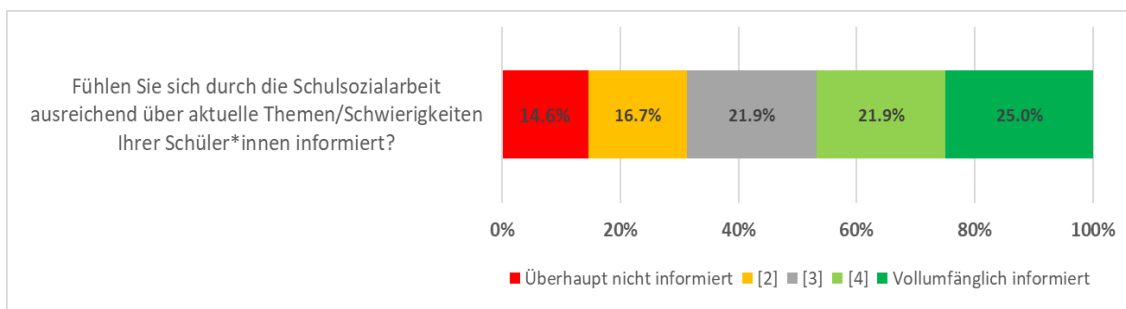


Diagramm 3: Ausreichend Information zu Themen/Schwierigkeiten der Schüler*innen (N = 99; n = 96)

Diagramm 4 zeigt nun die Beurteilung der Zusammenarbeit zwischen der SCHUSO und den Lehrkräften, aus Perspektive der Lehrkräfte. Nur wenige (11,2 %) liegen im ablehnenden Bereich, 12,2 % im neutralen aber 76,5 % im positiven/zustimmenden Bereich.

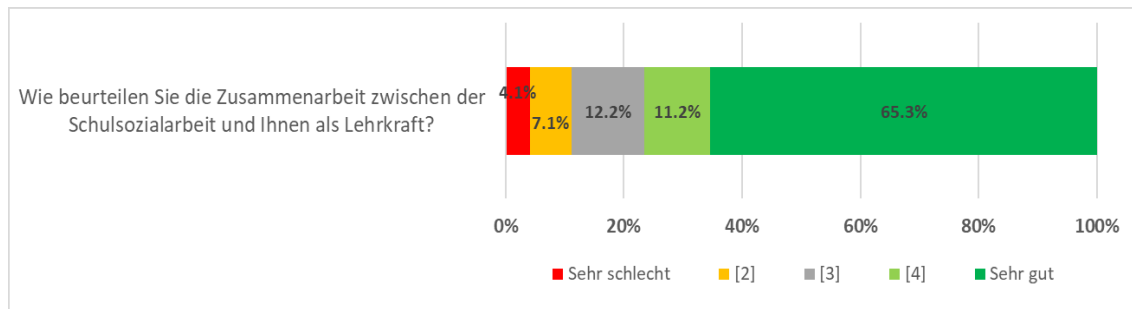


Diagramm 4: Beurteilung der Zusammenarbeit der SCHUSO mit den Lehrkräften (N = 99; n = 98)

Veränderungen an den Schulen durch die SCHUSO

Die Lehrkräfte wurden um Einschätzungen dazu gebeten, welche Veränderungen sie als Folge der Einführung und der Arbeit der SCHUSO an ihrer Schule wahrnehmen. Die Formulierung der Antwortoptionen ließ dabei sowohl eine Verschlechterung als auch eine Verbesserung der erhobenen Dimensionen zu. Nur vereinzelt wählten Lehrkräfte Antwortkategorien die auf eine Verschlechterung verweisen, überwiegend wurden positive Veränderungen wahrgenommen. Diagramm 5 zeigt, dass die „Bearbeitung von Problemen der Schüler*innen“ am meisten positive Zustimmung erfuhr, 88 % der Lehrkräfte nehmen hier Verbesserungen an ihrer Schule wahr. „Die Lösung von Konflikten unter Schüler*innen“ wird von 83,1 % der Lehrkräfte wahrgenommen. Lehrkräfte berichten auch von mehr „Handlungssicherheit in Krisen“ (70,0 %) und mehr Verständnis für „...Schüler*innen in ihren Lebenssituationen“ (65,2 %). Etwas geringere Zustimmung bzw. weniger positive Veränderungen wurden für das Schulklima (60,7 %) und das Klassenklima (46,7 %) wahrgenommen, deutlich geringere Veränderungen nehmen Lehrkräfte beim Unterrichtsklima wahr (25,8 %).

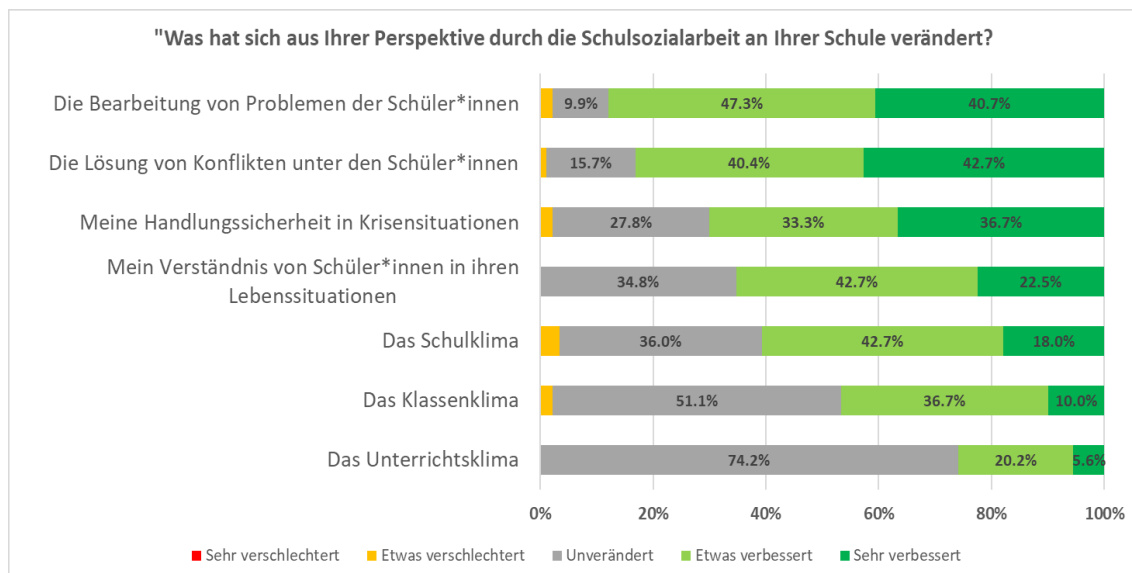


Diagramm 5: Veränderungen an den Schulen (VS, MS, PTS/HTL) als Folge der SCHUSO, aus Perspektive der Lehrkräfte (N = 89-91; absteigend sortiert nach Mittelwert)

Erreichung der Ziele der SCHUSO

Lehrkräfte wurden auch gebeten, Einschätzungen zu treffen, ob und wie sehr die SCHUSO die von ihr selbst benannten Ziele der SCHUSO erreicht. Die 4-stufige Antwortkategorisierung reichte von „Trifft gar nicht zu“ bis „Trifft völlig zu“. Diagramm 6 macht sichtbar, dass alle acht Items mit großer Zustimmung beantwortet wurden. Insbesondere erkennen Lehrkräfte einen ‚vereinfachten Zugang zum Helfer*innensystem‘ wie etwa der Kinder- und Jugendhilfe, 93,4 % sehen hier die Ziele der SCHUSO „eher“ oder „völlig“ erreicht. Große Zustimmung hinsichtlich der Zielerreichung erfuhren auch die ‚sozialarbeiterische Nachhaltigkeit‘ welche durch ein konstantes Angebot von SCHUSO an der Schule erreicht wird (92,8 %) oder die ‚Konstante Begleitung der Schüler*innen im Lebensraum Schule‘ (92,5 %). Geringfügig verhaltener sehen Lehrkräfte das Ziel einer ‚Früherkennung sozialer Problemstellungen‘ als erreicht (82,1 %), die ‚Förderung sozialer Kompetenzen und persönlicher Ressourcen der Schüler*innen (84,6 %) oder ‚anregende Impulse durch die SCHUSO‘ (78,2 %).

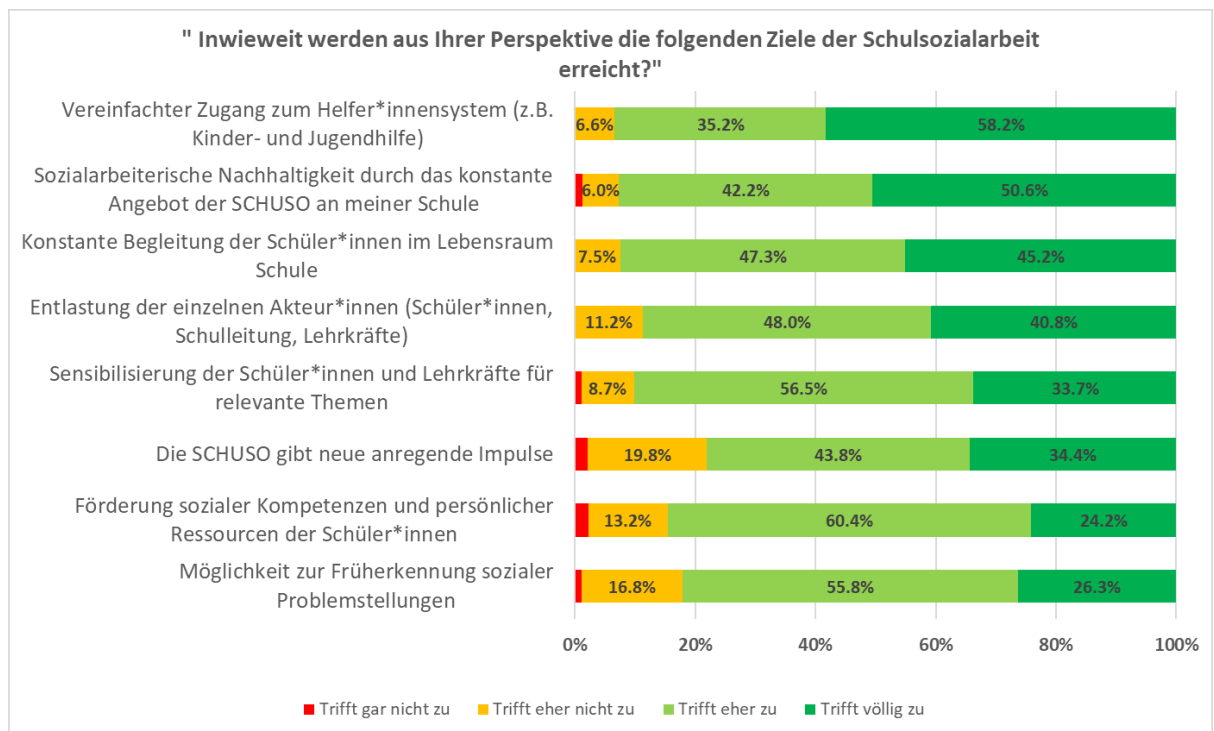


Diagramm 6: Erreichung von Zielen der SCHUSO an den Schulen (VS, MS, PTS/HTL), aus Perspektive der Lehrkräfte (N = 83-98; absteigend sortiert nach Mittelwert)

Benotung der SCHUSO

Abschließend hatten die Lehrkräfte die Möglichkeit, der SCHUSO an ihrer Schule eine Note entlang der klassischen Schulnotenskala zu geben („Welche Schulnote geben Sie der Schulsozialarbeit an Ihrer Schule im Großen und Ganzen?“) und diese Note zu begründen („Können Sie die Note begründen?“).

Insgesamt 91 von 99 Lehrkräften nutzten diese Möglichkeit und vergaben die mittlere Note **M = 1,7**, wobei 45 x die Note „Sehr gut“, 29 x die Note „Gut“, 15 x die Note „Befriedigend“ und 2 x die Note „Genügend“ vergeben wurde. Keine Lehrkraft vergab die Note „Nicht genügend“.

Nachstehend (Tabelle 18) sind beispielhaft einige Rückmeldungen der Lehrkräfte angeführt, welche das Spektrum und die Vielfalt der Wahrnehmungen, positiv wie negativ, sichtbar machen. 50 von 99 Lehrkräften gaben Auskunft.

Tabelle 18: Begründungen des Wunschs der Lehrkräfte nach mehr vertraulichen Informationen

Wünsche mir von der Struktur mehr inhaltliche Einbeziehung der Schuso in das Schulgeschehen
Wenn ein "Problem" auftaucht, kommt immer eine Lösungsstrategie und Unterstützung. Es wird nachgefragt, ob sich Dinge geklärt haben. Sehr gute Zusammenarbeit möglich.

<i>Sind sehr engagiert, kennen alle Kinder mit Namen, nehmen Probleme ernst und kümmern sich um die Nachbereitung</i>
<i>Sehr engagiert Suso, hat immer ein offenes Ohr für Probleme der Schülerinnen und Schüler aber auch für mich als Lehrperson, Für mich als Lehrperson ist es sehr beruhigend, dass ich weiß, wenn ich mit Problemen im sozialen Bereich anstehe, dass ich mir Hilfe holen kann oder auch Schülerinnen und Schüler zu einer Vertrauensperson schicken kann. Das erhöht sicherlich das ganze soziale- aber auch lehrtechnische Klima an der Schule. Voraussetzung dafür ist aber sicherlich eine hohe Verfügbarkeit des Suso.</i>
<i>Leider hat die Schulsaozialarbeit an der Mittelschule derzeit keine Konstanz.</i>
<i>Keine Unterstützung bzw. Verbesserung bei Schülern, die große Schwierigkeiten bereiten (Kriminalität, Rauchen, Mobbing, massive Unterrichtsstörungen...) SchuSo ist für allem für persönliche Probleme (Liebeskummer, Probleme mit Freunden, Eltern,...) da. Jedoch keine Verbesserung für die Schule an und für sich sichtbar.</i>
<i>[...] An unserer Schule gibt es für die Schuso immer sehr viel zu tun, daher ist mir völlig klar, dass die Mitarbeiter*innen an ihre Grenzen stoßen. Eventuell müsste man an schwierigen Standorten über zusätzliches Personal nachdenken. Mir fehlt etwas die Eigeninitiative (z.B. Workshops für die Schüler*innen zu bestimmten Themen), vielleicht ist das im Rahmen ihrer Aufgaben aber auch einfach nicht alles machbar.</i>
<i>Im Notfall sind sie da. Man beruft sich auf die Freieilligkeit auf Seiten der Schüler:innen. Wenn diese nicht vorhanden sein sollte, bleibt die Arbeit wieder beim KV (ohne Unterstützung bzw Zeitressource) liegen. Der KV muss sich dann um die Lösung des Problems kümmern ... warum gilt für die Schuso nicht das gleiche. Dasselbe gilt für Sanktionen. Falls diese notwendig sind, müssen diese vom KV ausgehen.</i>
<i>Ich hatte bereits einige Situationen in meinen Klassen (Mobbing, psychische Krankheiten von SchülerInnen, desolate Familienverhältnisse etc.), die mit der Hilfe unseres Schusos um einiges besser zu bewältigen waren. Ohne unseren Schuso wäre vieles schwieriger, weniger gut zu verstehen und aussichtsloser. Ich würde ihn/sie nicht mehr missen wollen!</i>
<i>Die Schuso leistet einen sehr wertvollen Beitrag zur Unterstützung von SchülerInnen und Lehrkräften in Fragen der Selbst- und Sozialkompetenz, der Lösung von Konflikten und der zwischenmenschlichen Unterstützung in belastenden Situationen. Sie sind sehr engagiert im Bezug auf unterrichtseregänzende Inhalte wie Sexualpädagogik, Suchtprävention, Konfliktbewältigung etc.</i>
<i>Die Entlastungssituation hat sich nicht ergeben, da die Kinder nur freiwillig zum SchuSo gehen dürfen. In Extremsituationen sind wir Lehrkräfte immer noch auf uns selbst gestellt, da in diesen Fällen die Freiwilligkeit der Kinder fehlt. Vor allem in diesen extremen Belastungssituationen bräuchten wir LPs mehr Unterstützung.</i>
<i>Der/Die Schuso behält einen kühlen sachlichen Kopf und ist in seiner Einschätzung meistens realistisch. Er/Sie ist ein/e wahnsinnig angenehme/r Backupper*in in Situationen, die nichts mit Unterricht, sondern mit eben Sozialarbeit zu tun haben. Super notwendige/r Mann/Frau.</i>
<i>[...] ist jedoch für 1500 Schüler:innen nur 21! Stunden an der Schule. Das ist viel zu wenig. Es bräuchte viele mehr Ressourcen, um auch präventiv arbeiten zu können.</i>

4.2.3 Zusammenfassung

Die Auswertungen der qualitativen und quantitativen Erhebungen mit Lehrkräften und Schulleitungen verdeutlichen, dass die Schulsozialarbeit insgesamt auf breite

Zustimmung trifft, insbesondere im Hinblick auf ihre Unterstützung bei individuellen Problemlagen von Schüler*innen und in konflikthafter Situationen im Schulalltag. Gleichzeitig zeigen sich in Bezug auf die drei untersuchten Qualitätskriterien Unterschiede in der Wahrnehmung sowie Hinweise auf strukturelle Spannungsfelder. Beim Qualitätskriterium Vertraulichkeit offenbart sich ein strukturelles Spannungsfeld zwischen den beiden Professionen: Während rund 83 % der Lehrkräfte den Umgang mit vertraulichen Informationen als transparent einschätzen, äußern viele zugleich den Wunsch nach mehr Rückmeldungen seitens der SCHUSO zu einzelnen Schüler*innen, um selbst handlungsfähiger zu bleiben. Die qualitative Analyse vertieft diese Perspektive: Besonders Schulleitungen kritisieren ein als einseitig empfundenes Informationsverhältnis und thematisieren einen fehlenden Rückfluss relevanter Informationen. Gleichzeitig zeigt sich in beiden Gruppen das Verständnis dafür, dass Vertraulichkeit zum professionellen Selbstverständnis der Schulsozialarbeit gehört. Dieses Spannungsfeld wird somit als strukturelle Herausforderung im Umgang mit sensiblen Informationen sichtbar.

Im Bereich Kooperation und Vernetzung wird die Zusammenarbeit mit der SCHUSO von einem Großteil der Lehrkräfte (76,5 %) als positiv erlebt – gleichzeitig berichten aber 42,9% von (eher) seltenem oder keinem Kontakt zur Schulsozialarbeit. Diese Diskrepanz verweist auf eine Differenz zwischen genereller Wertschätzung des Angebots und der tatsächlichen alltäglichen Kooperation. In den Interviews betonen Lehrkräfte wie Schulleitungen gleichermaßen, dass gelingende Kooperation insbesondere dort wahrgenommen wird, wo regelmäßige Absprachen, klare Rollendefinitionen und eine institutionelle Einbindung der Schulsozialarbeit in schulische Abläufe und eine Kultur der offenen Türen bestehen.

Gleichzeitig werden aber auch Hindernisse deutlich: Dazu zählen unklare Zuständigkeiten, informelle Kommunikationswege sowie mangelnde strukturelle Verankerung gemeinsamer Planungsprozesse. In den Interviews mit den Lehrkräften wird außerdem das Spannungsfeld rund um Schüler*innenbesuche bei der Schulsozialarbeit während der Unterrichtszeit sichtbar. Die Schulleitungen betonen, dass stabile Beziehungen, personelle Kontinuität und die institutionelle Sichtbarkeit der SCHUSO zentrale Faktoren für eine wirksame Zusammenarbeit darstellen und eine unzureichende Einbindung ins Team eine zentrale Herausforderung darstellt.

Darüber hinaus zeigen die qualitativen Daten, dass die Einschätzung der Schulsozialarbeit stark vom konkreten Schulkontext und den dort gegebenen personellen sowie kommunikativen Bedingungen geprägt ist. Wiederholt betonen Lehrkräfte und Schulleitungen, dass gelingende Zusammenarbeit insbesondere dann möglich ist, wenn die Schulsozialarbeit verlässlich ansprechbar ist, klare

Kommunikationswege bestehen und personelle Kontinuität gewährleistet ist. Schulleitungen verweisen zudem auf die Relevanz einer besseren strukturellen Einbindung der SCHUSO in das schulische Gefüge. Die Ergebnisse unterstreichen damit, dass Beziehungsarbeit und institutionelle Verankerung zentrale Einflussfaktoren für die Qualität der Kooperation darstellen.

4.3 Erziehungsberechtigte

Eltern/Erziehungsberechtigte wurden anhand von Fragebögen zu den Qualitätskriterien „Niederschwelligkeit“ und „Kooperation und Vernetzung“ befragt. Dabei nahmen insgesamt 160 Eltern und Erziehungsberechtigte teil, davon n = 91 aus Volksschulen und n = 69 aus Mittelschulen (n = 69).

4.3.1 Volksschulen

Eltern/Erziehungsberechtigte fanden im Online-Fragebogen Items zu den Qualitätskriterien „Niederschwelligkeit“ und „Kooperation & Vernetzung“. Zusätzlich hatten sie die Möglichkeit die Tätigkeit der SCHUSO an der Schule ihres Kindes entlang der gängigen Notenskala zu bewerten und ihre Bewertung zu begründen.

4.3.1.1 Niederschwelligkeit

Kenntnis über SCHUSO an der Volksschule

Alle 91 Eltern/Erziehungsberechtigten (100 %) beantworteten die Frage „Wissen Sie, dass es Schulsozialarbeit an der Schule Ihres Kindes gibt“ mit „Ja“. Tabelle 19 zeigt, wie Eltern/Erziehungsberechtigte von der Schulsozialarbeit an der Schule ihres Kindes erfahren haben. Dabei entfallen die meisten Antworten auf die Option „Über andere Wege“ (22,4 %). Nur zwei Teilnehmer*innen nutzten die Möglichkeit diese „anderen Wege“ zu benennen, einmal geschah dies über die eigene Berufstätigkeit (nicht näher präzisiert), einmal wurden die Lehrer*innen als Informationsquelle genannt. Viele haben auch über andere Eltern (22,2 %) oder durch Infomaterial (19,9 %) von der SCHUSO Kenntnis erlangt.

Tabelle 19: „Wenn Sie die Schulsozialarbeit bereits kennen, wie haben Sie davon erfahren?“ (N =91; n = 91; Mehrfachantwort)

	Antworten		Prozent der Fälle
	N	Prozent	
Auf einer Veranstaltung an der Schule (z.B. Info-Abend)	20	5,1%	22,0%
Durch Infomaterial (z.B. Flyer)	78	19,9%	85,7%
Online (z.B. Edupage oder SchoolFox)	65	16,6%	71,4%
Von anderen Eltern	87	22,2%	95,6%
Von meinem Kind	54	13,8%	59,3%
Über andere Wege	88	22,4%	96,7%
Gesamt	392	100,0%	430,8%

Wissen über Möglichkeiten der Kontaktaufnahme mit SCHUSO an der Volksschule

Von 91 Eltern/Erziehungsberechtigten nutzen 88 die Möglichkeit zu benennen, welche Möglichkeit der Kontaktaufnahme zur SCHUSO sie kennen (Tabelle 20). Mit Blick auf die Spalte „Prozent der Fälle“ ist zu sehen, dass 94,3 % den Namen des/der Schulsozialarbeiter*in kennen, 51,1 % deren Büro, 50,0 % die E-Mail und 48,9 % die Telefonnummer.

Tabelle 20: „Kennen Sie ...“ (N = 91; n = 88; Mehrfachantwort)

	Antworten		Prozent der Fälle
	N	Prozent	
... das Büro des Schulsozialarbeiters / der Schulsozialarbeiterin?“	45	20,9%	51,1%
... die Telefonnummer des Schulsozialarbeiters / der Schulsozialarbeiterin?“	43	20,0%	48,9%
... die E-Mail-Adresse des Schulsozialarbeiters / der Schulsozialarbeiterin?“	44	20,5%	50,0%
... den Namen des Schulsozialarbeiters / der Schulsozialarbeiterin?“	83	38,6%	94,3%
Gesamt	215	100,0%	244,3%

Bedeutung der SCHUSO für Eltern/Erziehungsberechtigte an der Volksschule

Die Tabellen Tabelle 21, Tabelle 22 und Tabelle 23 thematisieren die Bedeutung der SCHUSO für die Eltern/Erziehungsberechtigten. 93,2 % erachten das Angebot der SCHUSO an der Schule ihres Kindes als „Eher wichtig“ bzw. „Sehr wichtig“. 21,8 % haben das Angebot der SCHUSO zumindest einmal genutzt. 86,5 % der Eltern/Erziehungsberechtigten finden es (eher) einfach, das Angebot der SCHUSO zu nutzen.

Tabelle 21: Wichtigkeit der SCHUSO für Eltern/Erziehungsberechtigte (N = 91; n = 88)

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Teils / teils	Eher nicht wichtig	Gar nicht wichtig	Summe
Wie wichtig ist Ihnen als Elternteil das Angebot der Schulsozialarbeit an der Schule Ihres Kindes?	69,3%	23,9%	4,5%	2,3%	0,0%	100,0%

Tabelle 22: Nutzung des Angebots der SCHUSO (N = 91; n = 87)

	Nein, noch nie	Ja, einmal	Ja, mehrmals	Summe
Haben Sie als Elternteil das Angebot der Schulsozialarbeit an der Schule Ihres Kindes bereits genutzt?	78,2%	12,6%	9,2%	100,0%

Tabelle 23: Einfachheit der Nutzung des Angebots der SCHUSO (N = 91; n = 74)

	Sehr einfach [1]	[2]	[3]	[4]	Sehr schwierig [5]	Summe
Wenn Sie als Elternteil das Angebot der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen möchten: Finden Sie es einfach oder schwierig, dieses Angebot an der Schule Ihres Kindes zu nutzen?	58.1%	28.4%	6.8%	4.1%	2.7%	100.0%

Was erleichtert Eltern/Erziehungsberechtigte die Nutzung der SCHUSO?

Von 91 Eltern/Erziehungsberechtigten nutzen 83 die Möglichkeit zu benennen, welche Faktoren die Nutzung der SCHUSO erleichtern (Tabelle 24. Mit Blick auf die Spalte „Prozent der Fälle“ ist zu sehen, dass ein 79,5 % der Eltern die Vertraulichkeit der Gespräche als erleichternden Faktor empfinden, gefolgt von der Flexibilität der Termine (69,9 %) und der sichtbaren Präsenz der SCHUSO an der Schule (67,5 %). Sechs Eltern nutzten die Möglichkeit „Sonstige“ Faktoren zu benennen; Hier wurde mehrmals die Möglichkeit genannt per E-Mail oder Telefon in Kontakt zu gehen und einmal wurde angeregt „jemanden als Dolmetscher/in“ für die am häufigsten gesprochenen Fremdsprachen zu stellen.

Tabelle 24: „Welche der folgenden Faktoren erleichtern Ihnen die Nutzung der Schulsozialarbeit?“ (N = 91; n = 82; Mehrfachantwort)

	Antworten		Prozent der Fälle
	N	Prozent	
Sichtbare Präsenz der Schulsozialarbeit an der Schule (z.B. eigenes Büro, Informationsmaterialien)	56	24,6%	67,5%
Vertraulichkeit der Gespräche	66	28,9%	79,5%
Flexibilität der Termine	58	25,4%	69,9%
Niederschwellige Kommunikation (z.B. einfache Sprache, unkomplizierte Kontaktaufnahme)	39	17,1%	47,0%
Sonstiges	9	3,9%	10,8%
Gesamt	228	100,0%	274,7%

4.3.1.2 Kooperation & Vernetzung

Die Einbeziehung der Eltern/Erziehungsberechtigten

Eltern/Erziehungsberechtigte wurden mit Blick auf die Unterstützung ihres Kindes gefragt a) wie stark sie in die Arbeit der SCHUSO miteinbezogen sind und b) wie stark sie einbezogen werden möchten (Tabelle 25). Insgesamt 14,8 % geben an, „Eher stark“ bzw. „Sehr stark“ miteinbezogen zu sein, 56,3 % äußerten als Wunsch „Eher stark“ bzw. „Sehr stark“ miteinbezogen zu werden. Hier zeigt sich eine erhebliche Diskrepanz zwischen den durch Eltern/Erziehungsberechtigten wahrgenommenen Ist- und Soll-Zustand.

Tabelle 25: Die tatsächliche und die gewünschte Miteinbeziehung der Eltern/Erziehungsberechtigten (N = 91; n = 61-80)

	Überhaupt nicht	Weniger stark	Teils / teils	Eher stark	Sehr stark	Summe
Wie stark sind Sie in die Arbeit der Schulsozialarbeit einbezogen, wenn es um die Unterstützung Ihres Kindes geht?	37.7%	31.1%	16.4%	8.2%	6.6%	100.0%
Wie stark möchten Sie in die Arbeit der Schulsozialarbeit einbezogen, wenn es um die Unterstützung Ihres Kindes geht?	2.5%	5.0%	36.3%	31.3%	25.0%	100.1%

Wichtige Netzwerkpartner*innen für Eltern/Erziehungsberechtigte

Eltern/Erziehungsberechtigte hatten die Möglichkeit, Partner*innen der SCHUSO zu benennen, die sie für besonders wichtig erachten (Tabelle 26). Mit Blick auf die Spalte „Prozent der Fälle“ ist zu sehen, dass der Psychosozialen Dienst am häufigsten genannt wurde (75,9 %), gefolgt von der Kinder- & Jugendhilfe (74,7 %) und Beratungsstellen (68,7 %).

Tabelle 26: „Welche der folgenden externen Partner / Partnerinnen halten Sie für besonders wichtig?“ (N = 91; n = 82; Mehrfachantworten)

	Antworten		Prozent der Fälle
	N	Prozent	
Kinder- und Jugendhilfe	62	24,2%	74,7%
Medizinische Dienste	34	13,3%	41,0%
Psychosozialer Dienst	63	24,6%	75,9%
Beratungsstellen	57	22,3%	68,7%
Offene Jugendarbeit	38	14,8%	45,8%
Sonstiges	2	0,8%	2,4%
Gesamt	256	100,0%	308,4%

Benotung der SCHUSO

Abschließend hatten die Eltern/Erziehungsberechtigten die Möglichkeit, der SCHUSO an der Schule ihres Kindes eine Note entlang der klassischen Schulnotenskala zu geben („Bitte geben Sie der Schulsozialarbeit an der Schule Ihres Kindes eine Note.“) und diese Note zu begründen („Verraten Sie uns, warum Sie diese Note gewählt haben?“).

Insgesamt 76 von 91 Eltern/Erziehungsberechtigten nutzten diese Möglichkeit und vergaben die mittlere Note **M = 1,4**, wobei 57 x die Note „Sehr gut“, 14 x die Note „Gut“, 2 x die Note „Befriedigend“, 2 x die Note „Genügend“ und 1 x die Note „Nicht genügend“ vergeben wurde.

Nachstehend (Tabelle 28) sind beispielhaft einige Rückmeldungen der Eltern/Erziehungsberechtigten angeführt, welche das Spektrum der Wahrnehmungen, positiv wie negativ, sichtbar machen. 32 von 91 nutzten diese Möglichkeit und gaben Auskunft, was kritisch gesehen wird uns was geschätzt wird.

*Tabelle 28: Beispielhafte Begründungen der Eltern/Erziehungsberechtigten für die Vergabe einer Note (Merke: das Geschlecht des/der Schulsozialarbeiter*in wurde jeweils neutral umformuliert).*

<i>Bisher keine großen Berührungspunkte. SchuSo hat Unterstützung für Klassenkameraden organisiert.</i>
<i>Da ich uns meine Tochter die Dienste noch nicht benötigt haben kann ich die Problemlösung nicht bewerten - allerdings fühlt sich mein Kind sehr wohl bei den Gesprächen mit der "Schuso" und ist mein Kind weiß wenn es Probleme hat hier eine Anlaufstelle für Ihre Probleme ist ...</i>
<i>Der niederschwellige Zugang hat meinem Kind schon oft geholfen. Auch in akuten Krisenbewältigungen.</i>
<i>Der/Die Schulsozialarbeiter*in hat sich an einem Elternabend persönlich vorgestellt und beschrieben wie er arbeitet. Das hat mich sehr überzeugt. Durch meine Tochter weiß ich, wie gut er/sie bei den Kindern ankommt und wie niederschwellig und unkompliziert die Kontaktaufnahme zu ihm/ihr ist.</i>

<i>Der/Die Sozialarbeiter*in hat sich persönlich vorgestellt und seine/ihre Arbeit präsentiert bzw. beworben</i>
<i>Einseitige, nicht altersgerechte Aufklärungsarbeit. Kompetenzen insgesamt mäßig</i>
<i>Freundliche/r Mitarbeiter*in, der/die eine angenehme Kommunikation pflegt und sich als Vertrauensperson für die Kinder stark macht.</i>
<i>Guter Ruf</i>
<i>Gutes Angebot, aber Kinder nutzen es auch aus</i>
<i>Habe bis jetzt nur gutes gehört</i>
<i>Ich erfahre nichts darüber, was die Schulsozialarbeiterin mit meinem Kind bespricht.</i>
<i>Ich würde gerne mehr bescheid wissen, inwiefern ich als elternteil dem schuso nutzen kann. Ich dachte, er ist nur die Schüler zuständig. Den Fragen nach aber nicht. Mit allem sonst bin ich sehr zufrieden.</i>
<i>Kind hat es des öfteren in Anspruch genommen, hat geholfen</i>
<i>Mein Kind hat Positives erzählt, z.B. Gruppenübungen mit dem/der Sozialarbeiter*in, die Teamgeist fördern; und Gesprächstermine bei der Sozialarbeiterin mit Freunden, die hilfreich waren</i>
<i>Meine Tochter sucht bei Problemen immer wieder die Schuso und ist immer sehr zufrieden mit der ihr angebotenen Hilfestellungen</i>
<i>My daughter has had a couple of conflicts and dealt them with the schuso helpthe</i>
<i>Präsenz, wird zeitnah aktiv, einfühlsamer Umgang, gute Akzeptanz bei den Kindern...</i>
<i>Umgehende Bearbeitung von Problemen</i>
<i>Vorstellung des Angebotes und Persönlicher Eindruck bei einem Elternabend</i>
<i>Wegen der Erreichbarkeit, Präsenz, Eigeninitiative, Flexibilität</i>
<i>Weil der SchuSo immer für unser Kind da ist, wenn es Hilfe benötigt und sie in ihrer Entwicklung unterstützt.</i>
<i>Weil es immer wieder soziale Probleme in der Klasse meiner Tochter gibt und sich niemand darum kümmert.</i>
<i>Weil uns unsere Tochter viel davon erzählt und wir den/die Schulsozialarbeiter*in auch oft sehen, wenn er/sie die Kinder täglich in der Früh persönlich begrüßt :)</i>
<i>Weil von Anfang an transparent und wohlwollend über die Schulsozialarbeit informiert worden ist</i>
<i>Wir halten die Schulsozialarbeit für sehr wichtig. Unser Kind nutzt dieses Angebot regelmäßig und zeigt sehr gute Fähigkeiten im Umgang mit Problemen bzw reflektiert diese gut und findet (unter Anleitung) Lösungen.</i>

4.3.1.3 Zusammenfassung Volksschulen

Die Befragung der Eltern und Erziehungsberechtigten an den Volksschulen zeigt ein durchwegs positives Bild hinsichtlich der Bekanntheit und Bedeutung der Schulsozialarbeit. Alle Befragten wussten über das Bestehen des Angebots an der Schule ihres Kindes Bescheid, wobei die Informationswege vielfältig waren. Besonders häufig wurde der Informationszugang über „andere Wege“, andere Eltern oder über Infomaterialien genannt. Auch die Kontaktmöglichkeiten zur Schulsozialarbeit sind den meisten Eltern bekannt: Ein Großteil kennt den Namen der Schulsozialarbeiter*in, rund die Hälfte auch deren Büro, E-Mail-Adresse oder Telefonnummer. Die Schulsozialarbeit

wird von der überwältigenden Mehrheit der Eltern als wichtig bzw. als sehr wichtig für das schulische Umfeld ihrer Kinder eingeschätzt. Obwohl bislang nur rund ein Fünftel der Befragten das Angebot tatsächlich genutzt hat, wird es mehrheitlich als leicht zugänglich beschrieben. Vertraulichkeit, flexible Terminvereinbarung und die sichtbare Präsenz der Schulsozialarbeit im Schulalltag wirken dabei als zentrale unterstützende Faktoren.

Auffällig ist die Diskrepanz zwischen der tatsächlichen Einbindung der Eltern in die Arbeit der Schulsozialarbeit und ihrem diesbezüglichen Wunsch: Während sich nur ein kleiner Teil (14,8%) der Befragten als stark eingebunden empfindet, wünscht sich über die Hälfte (56,3%) eine stärkere Partizipation. Dies deutet auf ein bisher ungenutztes Potenzial im Bereich der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Eltern hin. Auch in Bezug auf die Kooperation mit externen Netzwerkpartnerinnen zeigt sich ein klares Bild: Aus Sicht der Eltern zählen insbesondere der Psychosoziale Dienst, die Kinder- und Jugendhilfe sowie verschiedene Beratungsstellen zu den zentralen Akteurinnen, mit denen Schulsozialarbeit in engem Austausch stehen sollte.

In der abschließenden Bewertung schnitt die Schulsozialarbeit an Volksschulen sehr gut ab: 76 von 91 Eltern nutzten die Möglichkeit zur Benotung und vergaben im Mittel eine Note von $M = 1,4$. Die überwiegende Mehrheit entschied sich dabei für „Sehr gut“ (57x) oder „Gut“ (14x). In den ergänzenden offenen Antworten zeigte sich einerseits eine hohe Wertschätzung für die persönliche Unterstützung durch die Schulsozialarbeit, andererseits wurden auch vereinzelt Verbesserungswünsche in Bezug auf den Informationsfluss oder die Sichtbarkeit im Schulalltag geäußert.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Schulsozialarbeit aus Elternsicht ein anerkanntes und relevantes Unterstützungsangebot im schulischen Kontext darstellt. Gleichzeitig eröffnen sich Entwicklungsfelder, insbesondere im Hinblick auf eine stärkere elterliche Beteiligung sowie auf eine strukturiertere Zusammenarbeit mit relevanten Partner*innen im sozialen Netzwerk.

4.3.2 Mittelschulen

Im Online-Fragebogen konnten Eltern bzw. Erziehungsberechtigte Einschätzungen zu den Qualitätskriterien „Niederschwelligkeit“ sowie „Kooperation & Vernetzung“ abgeben. Zusätzlich hatten sie die Möglichkeit, die Arbeit der SCHUSO an der Schule ihres Kindes anhand der üblichen Schulnotenskala zu bewerten und diese Bewertung zu begründen.

4.3.2.1 Niederschwelligkeit

Kenntnis über SCHUSO an der Mittelschule

Von 69 Eltern/Erziehungsberechtigten beantwortete 94,2 % (N = 65) die Frage „Wissen Sie, dass es Schulsozialarbeit an der Schule Ihres Kindes gibt“ mit „Ja“, 5,8 % (N = 4) mit „Nein“.

Tabelle 27 zeigt, wie Eltern/Erziehungsberechtigte von der Schulsozialarbeit an der Schule ihres Kindes erfahren haben. Dabei entfallen die meisten Antworten auf die Option „Über andere Wege“ und die Option „Von anderen Eltern“ (jeweils 21,8 %). Ein/e Teilnehmer*in nutzte die Möglichkeit diese „anderen Wege“ zu benennen, er/sie nannte ihre berufliche Tätigkeit als Sozialarbeiter*in als Informationsquelle. Viele haben auch durch Infomaterial (18,6 %) oder online (17,9 %) von der SCHUSO Kenntnis erlangt.

Tabelle 27: „Wenn Sie die Schulsozialarbeit bereits kennen, wie haben Sie davon erfahren?“ (N = 69; n = 69; Mehrfachantwort)

	Antworten		Prozent der Fälle
	N	Prozent	
Auf einer Veranstaltung an der Schule (z.B. Info-Abend)	19	6,1%	27,5%
Durch Infomaterial (z.B. Flyer)	58	18,6%	84,1%
Online (z.B. Edupage oder SchoolFox)	56	17,9%	81,2%
Von anderen Eltern	68	21,8%	98,6%
Von meinem Kind	43	13,8%	62,3%
Über andere Wege	68	21,8%	98,6%
Gesamt	312	100,0%	452,2%

Wissen über Möglichkeiten der Kontaktaufnahme mit SCHUSO an der Mittelschule

Von 69 Eltern/Erziehungsberechtigten nutzten 53 die Möglichkeit zu benennen, welche Möglichkeit der Kontaktaufnahme zur SCHUSO sie kennen (Tabelle 28). Mit Blick auf die Spalte „Prozent der Fälle“ ist zu sehen, dass 56,6 % das Büro des/der Schulsozialarbeiter*in kennen, 52,8 % den Namen, 35,8 % die E-Mail und 34,0 % die Telefonnummer.

Was erleichtert Eltern/Erziehungsberechtigte die Nutzung der SCHUSO?

Von 69 Eltern/Erziehungsberechtigten nutzen 58 die Möglichkeit zu benennen, welche Faktoren die Nutzung der SCHUSO erleichtern. Mit Blick auf die Spalte „Prozent der Fälle“ (Tabelle 32) ist zu sehen, dass ein 60,3 % der Eltern die Vertraulichkeit der Gespräche als erleichternden Faktor empfinden, gefolgt von der sichtbaren Präsenz der SCHUSO an der Schule (56,9 %) und der Flexibilität der Termine (39,7 %). Niemand nutze hier die Möglichkeit „Sonstige“ Faktoren mitzuteilen.

Tabelle 32: „Welche der folgenden Faktoren erleichtern Ihnen die Nutzung der Schulsozialarbeit?“ (N = 69; n = 58; Mehrfachantwort)

	Antworten		Prozent der Fälle
	N	Prozent	
Sichtbare Präsenz der Schulsozialarbeit an der Schule (z.B. eigenes Büro, Informationsmaterialien)	33	28,7%	56,9%
Vertraulichkeit der Gespräche	35	30,4%	60,3%
Flexibilität der Termine	23	20,0%	39,7%
Niederschwellige Kommunikation (z.B. einfache Sprache, unkomplizierte Kontaktaufnahme)	20	17,4%	34,5%
Sonstiges	4	3,5%	6,9%
Gesamt	115	100,0%	198,3%

4.3.2.2 Kooperation & Vernetzung

Die Einbeziehung der Eltern/Erziehungsberechtigten

Eltern/Erziehungsberechtigte wurden mit Blick auf die Unterstützung ihres Kindes gefragt a) wie stark sie in die Arbeit der SCHUSO miteinbezogen sind und b) wie stark sie einbezogen werden möchten (Tabelle 33). Insgesamt 22,9 % geben an, „Eher stark“ bzw. „Sehr stark“ miteinbezogen zu sein, 73,2 % äußerten als Wunsch „Eher stark“ bzw. „Sehr stark“ miteinbezogen zu werden. Hier zeigt sich eine erhebliche Diskrepanz zwischen den durch Eltern/Erziehungsberechtigten wahrgenommenen Ist- und Soll-Zustand.

Tabelle 33: Die tatsächliche und die gewünschte Miteinbeziehung der Eltern/Erziehungsberechtigten (N = 69; n = 48-56)

	Überhaupt nicht	Weniger stark	Teils / teils	Eher stark	Sehr stark	Summe
Wie stark sind Sie in die Arbeit der Schulsozialarbeit einbezogen, wenn es um die Unterstützung Ihres Kindes geht?	37.5%	18.8%	20.8%	10.4%	12.5%	100.0%
Wie stark möchten Sie in die Arbeit der Schulsozialarbeit einbezogen, wenn es um die Unterstützung Ihres Kindes geht?	0.0%	1.8%	25.0%	37.5%	35.7%	100.0%

Wichtige Netzwerkpartner*innen für Eltern/Erziehungsberechtigte

Eltern/Erziehungsberechtigte hatten die Möglichkeit, Partner*innen der SCHUSO zu benennen, die sie für besonders wichtig erachten (Tabelle 34). Mit Blick auf die Spalte „Prozent der Fälle“ ist zu sehen, dass der Psychosozialen Dienst am häufigsten genannt wurde (72,1 %), gefolgt von der Kinder- & Jugendhilfe und Beratungsstellen (je 67,2 %).

Tabelle 34: „Welche der folgenden externen Partner / Partnerinnen der Schulsozialarbeit halten Sie für besonders wichtig?“ (N = 69; n = 83; Mehrfachantworten)

	Antworten		Prozent der Fälle
	N	Prozent	
Kinder- und Jugendhilfe	41	23,6%	67,2%
Medizinische Dienste	23	13,2%	37,7%
Psychosozialer Dienst	44	25,3%	72,1%
Beratungsstellen	41	23,6%	67,2%
Offene Jugendarbeit	24	13,8%	39,3%
Sonstiges	1	0,6%	1,6%
Gesamt	174	100,0%	285,2%

Benotung der SCHUSO

Abschließend hatten die Eltern/Erziehungsberechtigten die Möglichkeit, der SCHUSO an der Schule ihres Kindes eine Note entlang der klassischen Schulnotenskala zu geben („Bitte geben Sie der Schulsozialarbeit an der Schule Ihres Kindes eine Note:“) und diese Note zu begründen („Verraten Sie uns, warum Sie diese Note gewählt haben?“).

Insgesamt 43 von 69 Eltern/Erziehungsberechtigten nutzten diese Möglichkeit und vergaben die mittlere Note **M = 2,1**, wobei 13 x die Note „Sehr gut“, 18 x die Note „Gut“, 9 x die Note „Befriedigend“, 1 x die Note „Genügend“ und 2 x die Note „Nicht genügend“ vergeben wurde.

Nachstehend sind beispielhaft einige Rückmeldungen der Eltern/Erziehungsberechtigten angeführt, welche das Spektrum der Wahrnehmungen,

positiv wie negativ, sichtbar machen. 39 von 69 nutzten diese Möglichkeit und gaben Auskunft, was kritisch gesehen wird und was geschätzt wird.

Tabelle 35: Beispielhafte Begründungen der Eltern/Erziehungsberechtigten für die Vergabe einer Note.

<i>Alle Gespräche führen ins Leere</i>
<i>Erreichbar für Kinder und deren Probleme</i>
<i>ich finde es gut dass die Kinder jederzeit die Möglichkeit haben über Probleme in jeglicher Art zu reden weil die SCHUSO immer ein offenes Ohr hat!</i>
<i>Ich freue mich, dass wir eine Schulsozialarbeiterin an der Schule haben.</i>
<i>In der Klasse wurde zum Thema Mobbing aufgeklärt und ein harmonischeres Klima erarbeitet</i>
<i>Keine kurzfristige Termine verfügbar sind</i>
<i>Mein Kind findet die Person nicht sympathisch</i>
<i>Meine Tochter nahm es in Anspruch und es hat ihr geholfen mit gewissen Situationen besser klar zu kommen</i>
<i>nur positive Erfahrungen</i>
<i>Er/Sie hat meine Tochter bei zwischenmenschlichen Problemen, aber auch bei Überforderung in der Schule sehr gut unterstützt</i>
<i>Sollte mehr klassenübergreifend arbeiten</i>
<i>Tolle Unterstützung für meinen Sohn</i>
<i>Weil die Kinder offensichtlich vor der ganzen Klasse herausgeholt werden(was für viel Gesprächsstoff sorgt)und weil vieles übertrieben behandelt wird. Allerdings finde ich es gut dass die Kinder die es brauchen sich an jemanden wenden können.</i>
<i>Weil mein Kind nur Gutes erzählt.</i>
<i>Weil (Name entfernt) einfach der "Hammer" ist, wären SchuSo Lehrer oder Direktoren , würde in Schulen vieles anderes laufen.</i>
<i>Weiß um die Wichtigkeit der Sozialberatung an Schulen</i>

4.3.2.3 Zusammenfassung Mittelschulen

Aus Sicht der Eltern und Erziehungsberechtigten zeigt sich, dass die Schulsozialarbeit an Mittelschulen grundsätzlich als bekannt und bedeutsam wahrgenommen wird. Der Großteil (94,2%) der Befragten wusste über das Angebot an der jeweiligen Schule Bescheid, wobei die Informationswege zumeist informell verliefen – etwa über andere Eltern oder durch eigene Recherchen. Auch die Möglichkeiten der Kontaktaufnahme sind vielen bekannt, wobei insbesondere das Büro, der Name der Schulsozialarbeiter*innen sowie E-Mail und Telefonnummer als Zugangswege genannt wurden. Die Schulsozialarbeit wird von einer deutlichen Mehrheit der Eltern als wichtig eingeschätzt; etwa ein Drittel der Befragten hat das Angebot bereits selbst genutzt. Zwei Drittel empfinden den Zugang zur Schulsozialarbeit als (eher) einfach, wobei

insbesondere die Vertraulichkeit, eine sichtbare Präsenz im Schulalltag sowie flexible Terminvereinbarungen als unterstützende Faktoren genannt wurden.

Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass in Bezug auf die Kooperation mit den Eltern noch Entwicklungspotenzial besteht. Zwar fühlen sich rund ein Fünftel (22,9 %) der Eltern in die Arbeit der Schulsozialarbeit eingebunden, doch äußern 73,2% den Wunsch, stärker beteiligt zu werden. Diese Diskrepanz zwischen erlebter und gewünschter Einbindung verweist auf strukturelle Herausforderungen in der Kommunikation und Zusammenarbeit. Besonders häufig nennen Eltern den Psychosozialen Dienst, die Kinder- und Jugendhilfe sowie Beratungsstellen als wichtige Kooperationspartner*innen der Schulsozialarbeit.

Insgesamt zeigt die Befragung der Eltern und Erziehungsberechtigten an Mittelschulen ein überwiegend positives Bild der Schulsozialarbeit. 43 von 69 Personen vergaben eine Bewertung, wobei der Notendurchschnitt bei $M = 2,1$ lag. Am häufigsten wurde „Gut“ (18-mal) und „Sehr gut“ (13-mal) vergeben, was die grundsätzliche Wertschätzung des Angebots widerspiegelt. Die qualitativen Rückmeldungen betonen vor allem die hilfreiche Unterstützung bei schulischen und persönlichen Anliegen der Kinder. Kritische Hinweise – etwa zur Sichtbarkeit oder Terminverfügbarkeit – wurden vereinzelt geäußert und zeigen mögliche Ansatzpunkte für Weiterentwicklungen. Insgesamt wird Schulsozialarbeit als wichtiges Unterstützungsangebot anerkannt, das mit klarerer Kommunikation und stärkerer Einbindung weiter gestärkt werden kann.

4.3.3 Zusammenfassung Volks- & Mittelschulen

Die Befragung der Eltern und Erziehungsberechtigten an Volksschulen und Mittelschulen zeigt insgesamt ein sehr positives Bild der Schulsozialarbeit. Nahezu alle Befragten wussten über das Angebot an der jeweiligen Schule Bescheid – der Informationszugang erfolgte dabei zumeist informell, etwa über andere Eltern, eigene Recherchen oder Infomaterialien. Auch die Möglichkeiten der Kontaktaufnahme sind vielen bekannt, insbesondere der Name der Schulsozialarbeiter*innen, das Büro sowie E-Mail und Telefonnummer.

Die Schulsozialarbeit wird mehrheitlich als bedeutsam wahrgenommen: An beiden Schulformen schätzten die Eltern das Angebot als wichtig bis sehr wichtig ein, auch wenn bislang nur ein Teil der Eltern das Angebot aktiv in Anspruch genommen hat. Die Nutzung wird dabei überwiegend als niederschwellig erlebt – unterstützt durch Vertraulichkeit, flexible Terminvereinbarungen und eine sichtbare Präsenz im Schulalltag.

Deutlich wird allerdings auch ein zentrales Entwicklungspotenzial im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern: Während sich nur ein kleiner Teil der Befragten tatsächlich in die schulsozialarbeiterische Arbeit eingebunden fühlt, äußert eine deutliche Mehrheit den Wunsch nach stärkerer Beteiligung. Diese Diskrepanz verweist auf strukturelle Herausforderungen, insbesondere in der Kommunikation und Einbindung. Auch die Kooperation mit externen Netzwerkpartner*innen – wie der Kinder- und Jugendhilfe, dem Psychosozialen Dienst und Beratungsstellen – wird von den Eltern als zentral angesehen.

Die abschließenden Bewertungen unterstreichen die hohe Wertschätzung des Angebots: An Volksschulen wurde die Schulsozialarbeit mit einem Durchschnitt von $M = 1,4$ benotet, an Mittelschulen mit $M = 2,1$. Während die Rückmeldungen überwiegend positiv ausfallen und vor allem die Unterstützung für Kinder hervorgehoben wird, zeigen vereinzelte kritische Anmerkungen – etwa zur Sichtbarkeit oder Terminverfügbarkeit – mögliche Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung. Insgesamt wird Schulsozialarbeit als etabliertes, geschätztes und wirksames Unterstützungsangebot wahrgenommen, das durch gezielte Maßnahmen – insbesondere in der Elternarbeit – weiter gestärkt werden kann.

4.4 Schulsozialarbeiter*innen

Die Einbindung der Schulsozialarbeiter*innen erfolgte im Rahmen des Forschungsprojekts in zwei Phasen. Eine zentrale Rolle spielte dabei die Fokusgruppe, die mit ausgewählten Schulsozialarbeiter*innen durchgeführt wurde.

Es wurde im Vorfeld ein Konzept für die Fokusgruppe erarbeitet. Abgeleitet von der leitenden Forschungsfrage lag der Schwerpunkt auf der Qualität der Schulsozialarbeit. Dabei wurden die drei zentrale Qualitätskriterien der SCHUSO berücksichtigt, Niederschwelligkeit, Vertraulichkeit und Kooperation & Vernetzung. Im Rahmen dessen war herauszufinden, wie Qualität in der Schulsozialarbeit gesichert und erkannt werden kann.

Im weiteren Verlauf des Projekts wurden qualitative Interviews mit einzelnen Schulsozialarbeiter*innen durchgeführt. In der folgenden Darstellung werden zunächst die Ergebnisse der Fokusgruppe und anschließend jene der Interviews vorgestellt, jeweils in Bezug auf die drei genannten Qualitätskriterien.

Aufgrund der geringen Fallzahl wurde nur eine qualitative Erhebung durchgeführt. Besonders hervorzuheben ist, dass der Interviewleitfaden auf den Ergebnissen der Fokusgruppe basiert und entsprechend weiterentwickelt wurde.

4.4.1 Ergebnisse der Fokusgruppe

In der Fokusgruppe, die am 27.11.2024 im MCI mit einigen Schulsozialarbeiter*innen stattgefunden hat, wurden folgende Ergebnisse gemeinsam herausgearbeitet.

Vertraulichkeit ist ein zentraler Bestandteil schulsozialarbeiterischer Arbeit, stellt jedoch zugleich ein Spannungsfeld im Kontakt mit Kooperationspartnerinnen dar. Lehrkräfte und Schulleitungen wünschen häufig Einblicke, doch die Balance zwischen notwendiger Transparenz und dem Schutz sensibler Informationen ist ein Drahtseilakt. Schulsozialarbeit darf nicht als „Blackbox“ erscheinen, benötigt aber dennoch Schutzräume für vertrauliche Gespräche. Diese Aushandlung ist ein fortlaufender Prozess, der diplomatisches Geschick und regelmäßigen Austausch erfordert. Vertraulichkeit wächst mit Vertrauen – je stabiler die Beziehungen, desto weniger muss explizit geregelt werden. Gleichzeitig birgt der Schulalltag mit „Tür-und-Angelgesprächen“ Risiken, da kaum Zeit für ruhige Gespräche bleibt. Eine sichtbare Präsenz im Schulalltag fördert das Vertrauen. Idealerweise erfolgt jede Weitergabe von Informationen mit Einwilligung der Schülerinnen – stets unter der Prämisse: Das Kindeswohl steht an erster Stelle.

Die Räumlichkeiten der Schulsozialarbeiterinnen sind häufig ungünstig gelegen – etwa neben Lehrer-WCs, dem Musikraum oder der Direktion – und oftmals nicht barrierefrei. Auch die Distanz zu den Klassenräumen erschwert den Zugang für Schülerinnen, da die Hemmschwelle steigt. Schulsozialarbeit findet jedoch nicht nur im Büro statt, sondern im gesamten schulischen Lebensraum – auf Pausenhöfen, in Aufenthaltsräumen und besonders in Grundschulklassen. Durch die Vielzahl an Pausenräumen wissen Kinder oft nicht, wo die Schulsozialarbeiter*innen erreichbar sind, was sie als unzugänglich erscheinen lässt. Hinzu kommt die Notwendigkeit, die eigene Rolle gegenüber Schüler*innen, Lehrkräften und Eltern klar zu erklären. Missverständnisse über Aufgaben oder Methoden – etwa das Spielen von UNO – führen zu Fehleinschätzungen. Sprachliche Vielfalt erschwert zudem den gleichberechtigten Zugang zu den Angeboten. Kooperation ist in der Schulsozialarbeit essentiell, um Kinder bestmöglich zu unterstützen, zu beraten oder weiterzuvermitteln. Dabei steht immer das Kindeswohl im Zentrum. Schulsozialarbeiter*innen sind eingebettet in ein vielfältiges Netzwerk innerhalb und außerhalb der Schule – von Lehrpersonen über Eltern bis hin zu externen Hilfseinrichtungen.

Erfolgreiche Zusammenarbeit braucht Offenheit, ein klares Rollenverständnis, gegenseitigen Respekt und vor allem eine wertschätzende Grundhaltung. Gleichzeitig ist sie oft eine Gratwanderung zwischen Datenschutz, Verschwiegenheit und Meldepflicht – immer mit dem Ziel, vertrauensvoll und verantwortungsvoll zu handeln.

Der Informationsfluss muss gezielt gesteuert werden: so viel wie nötig, so wenig wie möglich. Kommunikation erfolgt über verschiedenste Wege – persönlich, telefonisch, per Mail oder über Plattformen. Ob in Teamsitzungen oder bei Vernetzungstreffen: Kooperation bedeutet, gemeinsam Verantwortung zu tragen – damit kein Kind durchs Netz fällt.

4.4.2 Ergebnisse der qualitativen Erhebungen

4.4.2.1 Niederschwelligkeit

Zur systematischen Analyse der Qualitätskriterien in der Schulsozialarbeit mit der Forschungsfrage „Was zeichnet qualitativ hochwertige Schulsozialarbeit aus?“ und der Wahrnehmung der Schulsozialarbeiter*innen, was als wichtig oder problematisch angesehen wird, wurde ein einheitliches, dreigliedriges Kategoriensystem entwickelt. Dieses ermöglicht eine strukturierte Auswertung relevanter Aussagen und umfasst jeweils die folgenden Kategorien: Darstellung des Ist-Zustandes, erlebte Herausforderungen sowie geäußerte Verbesserungsvorschläge. Aufgrund dieses Schemas wurden die drei zentralen Qualitätskriterien – Vertraulichkeit, Kooperation und Vernetzung sowie Niederschwelligkeit – inhaltlich untersucht. Dadurch lassen sich zentrale Handlungsfelder, bestehende Problemlagen und Entwicklungsmöglichkeiten übersichtlich und vergleichbar darstellen.

Schulsozialarbeiter*innen - Ist-Zustand

Ein zentraler Aspekt niederschwelliger Schulsozialarbeit ist die kontinuierliche Sichtbarkeit im Schulalltag. Diese Sichtbarkeit stellt einen entscheidenden Faktor für die erfolgreiche Kontaktaufnahme und Beziehungsarbeit mit Schüler*innen dar. Eine Interviewpartnerin hebt in diesem Zusammenhang hervor:

„Also sichtbar sein ist wichtig für die Kinder, aber auch für die Lehrerinnen. Also am Gang unterwegs sein, in der großen Pause“ (I4, Z. 286).

Die regelmäßige Präsenz der Schulsozialarbeiter*innen im Schulgebäude – beispielsweise auf den Gängen oder in Pausenzeiten – erleichtert es insbesondere den Schüler*innen, niederschwellig in Kontakt zu treten. Die physische Erreichbarkeit signalisiert Offenheit und Ansprechbarkeit, ohne dass ein formaler Rahmen notwendig ist.

Darüber hinaus ist es von Bedeutung, dass sich Schulsozialarbeiter*innen bereits zu Beginn des Schuljahres in allen Klassen vorstellen, um Hemmschwellen abzubauen. Die

Leistungen und Angebote der Schulsozialarbeit erhalten dadurch ein konkretes Gesicht und werden für die Schüler*innen greifbarer. Dies kann Unsicherheiten reduzieren und die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass sich Kinder und Jugendliche im Bedarfsfall an die Schulsozialarbeit wenden (I5, Z. 230).

Ein weiteres Beispiel für niederschwellige Präsenz ist die Begrüßung der Schüler*innen am Morgen vor dem Unterrichtsbeginn. Eine befragte Fachkraft schildert dazu:

„Also ich bin in der Früh am Eingang und begrüße die Kinder einfach, wenn sie bei mir vorbeirennen oder vorbeigehen. (...) Und was für mich den Vorteil hat, dass ich die Kinder sehe, dass ich sehe, wenn es einem Kind schon besonders schlecht geht in der Früh, dann kann ich es darauf ansprechen“ (I5, Z. 125).

Diese alltägliche Form der Kontaktaufnahme erlaubt es der Schulsozialarbeit, emotionale Zustände der Kinder frühzeitig wahrzunehmen und gegebenenfalls sofort zu reagieren. Neben der Sichtbarkeit im Schulhaus spielt auch die Haltung der Schulsozialarbeitenden gegenüber Schüler*innen und dem Schulsystem eine zentrale Rolle für die Niederschwelligkeit. So wird von mehreren Fachkräften betont, dass es wichtig sei, die Abgrenzung vom schulischen Lehrkörper klar zu kommunizieren. Dies betrifft insbesondere die Vertraulichkeit der Gespräche und die Unabhängigkeit der Schulsozialarbeit von schulischen Hierarchien (I4, Z. 243). Diese Abgrenzung schafft Vertrauen und kann maßgeblich dazu beitragen, dass Schüler*innen die Schulsozialarbeit als geschützten Raum wahrnehmen, in dem sie offen über ihre Sorgen und Probleme sprechen können.

Darüber hinaus wird eine interaktionsbezogene Haltung auf Augenhöhe als wesentlich erachtet. Schulsozialarbeiter*innen unterscheiden sich bewusst in ihrer Rolle von anderen erwachsenen Autoritätspersonen in der Schule. Eine Fachkraft schildert:

„Und auch ganz bewusst, ich verhalte mich nicht wie die anderen Erwachsenen. Also ich sage zu den Kindern, ihr seid meine Chefs. Oder Chefinnen. (...) Ich spiele mit den Kindern Fangen in der großen Pause. Wenn ich mit einem Kind drehe, bin ich fast immer auf Augenhöhe. Also ich bücke mich hin oder bin oft auf Knien“ (I4, Z. 159).

Diese Haltung, die sich durch körperliche und sprachliche Nähe sowie durch spielerische Interaktion auszeichnet, trägt wesentlich dazu bei, hierarchische Barrieren abzubauen und authentische Beziehungen zu ermöglichen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sowohl die räumlich-zeitliche Sichtbarkeit als auch die beziehungsorientierte, partizipative Haltung zentrale Bedingungen für eine niederschwellige und damit wirksame Schulsozialarbeit darstellen.

Schulsozialarbeiter*innen - Herausforderungen

Trotz vielfältiger Bemühungen um eine niederschwellige Ausgestaltung schulsozialarbeiterischer Angebote bestehen weiterhin zentrale Herausforderungen, die deren Umsetzung erschweren. Besonders häufig wird in den Interviews der Faktor Lehrkraft als maßgebliches Hindernis thematisiert. So beschreibt eine Schulsozialarbeiterin:

„Also ja, die Zugangshürde, sie ist hauptsächlich die Lehrerin. [...] Je nachdem, wie gut das Verhältnis von Lehrperson zu Schulsozialarbeit ist, [...] das entscheidet schon über den Zugang zur Schulsozialarbeit“ (I4, Z. 187).

Das Verhältnis zwischen Schulsozialarbeit und Lehrkräften ist damit ein zentraler Einflussfaktor für den Zugang von Schülerinnen zum Unterstützungsangebot. Dies zeigt sich beispielsweise in Konflikten bei der ****Terminvereinbarung mit Schülerinnen****, insbesondere dann, wenn Lehrpersonen nicht bereit sind, Schüler*innen für Gespräche im Rahmen der Schulsozialarbeit aus dem Unterricht zu entlassen.

Gleichzeitig zeigt sich die Ambivalenz der Rolle der Lehrkraft in Bezug auf Schulsozialarbeit: Einerseits kann ihre ablehnende Haltung Zugangshürden verstärken und sogar zu einer negativen Wahrnehmung der Schulsozialarbeit innerhalb der Klasse führen. Andererseits tragen Lehrkräfte auch aktiv zur Inanspruchnahme des Angebots bei, etwa indem sie Schüler*innen bei Auffälligkeiten gezielt an die Schulsozialarbeit weitervermitteln (vgl. I1, Z. 476).

Ein weiteres Hindernis im Hinblick auf die Niederschwelligkeit besteht in der beschränkten Sichtbarkeit der Schulsozialarbeit im Schulhaus. Trotz bewusster Bemühungen um Präsenz äußern Fachkräfte Zweifel daran, von allen Schüler*innen wahrgenommen zu werden:

„Weil ich da immer Zweifel daran [habe], dass ich genug präsent bin im Schulhaus. (...) Weil sehr viel da eben sehr strikt in den Klassenräumen stattfindet. (...) Außer die Wechsel zwischen den Räumen hin und her, das haben sie schon in den Hauptfächern. Und ich [bin] manchmal mir nicht so sicher, ob alle Schüler in allen Stöcken mich wirklich so am Schirm haben, dass sie eben [...] zu mir kommen können, jederzeit.“ (I3, Z. 103-108).

Schließlich stellen auch bestehende Vorurteile und Stigmatisierungen gegenüber der Schulsozialarbeit eine bedeutende Barriere dar. Sowohl auf Seiten der Schüler*innen als auch der Eltern wird der Gang zur Schulsozialarbeit mitunter mit negativen Zuschreibungen verbunden. Der Besuch bei der Schulsozialarbeit wird dabei als Zeichen für ein Problem oder individuelles Versagen interpretiert, was zur Folge hat, dass betroffene Kinder und Jugendliche das Angebot nicht in Anspruch nehmen wollen (I6, Z. 148; vgl. I2, Z. 240)

Insgesamt wird deutlich, dass die Umsetzung niederschwelliger Schulsozialarbeit nicht nur vom individuellen Engagement der Fachkräfte abhängt, sondern auch in starkem Maße durch strukturelle, institutionelle und kulturelle Rahmenbedingungen geprägt ist. Die Zusammenarbeit mit dem Kollegium, die baulichen und organisatorischen Gegebenheiten der Schule sowie gesellschaftliche Einstellungen gegenüber psychosozialer Unterstützung spielen dabei eine zentrale Rolle.

Schulsozialarbeiter*innen - Verbesserungsvorschläge

Zur Förderung der Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit und zur Überwindung bestehender Zugangshürden haben sich insbesondere zwei zentrale Strategien als wirksam herausgestellt: Bewusstseinsbildung und Beziehungsarbeit. Diese beiden Ansätze ergänzen sich und tragen wesentlich dazu bei, die Akzeptanz sowie die Erreichbarkeit der schulsozialarbeiterischen Angebote zu erhöhen.

Ein wesentliches Element im Bereich der Bewusstseinsbildung besteht in der transparenten Information über Aufgaben, Zuständigkeiten und Erreichbarkeiten der Schulsozialarbeit. Es zeigt sich, dass die Wirksamkeit des Angebots maßgeblich davon abhängt, wie gut alle relevanten Akteurinnen – insbesondere Schülerinnen, Lehrkräfte, Schulleitungen sowie Eltern bzw. Erziehungsberechtigte – über die Rolle und Funktionsweise der Schulsozialarbeit informiert sind. Eine Fachkraft beschreibt dies folgendermaßen:

„Ähm, wichtig ist, damit die Kinder dieses Angebot in Anspruch nehmen können, müssen alle von Anfang an gut informiert sein (.). Wer, das heißt, das betrifft halt dann nachher dann die Kollegen und mich, wer ist das, von wann bis wann ist man da, wie erreicht man einen persönlich, wie erreiche ich wen vielleicht auch telefonisch, ähm, wie erreichen mich Eltern, was ist da gut, ähm, wie erreichen einen Lehrpersonen. Wenn das alles klar, ähm, transparent von Anfang an gemacht ist, gibt es natürlich sicher seine Startschwierigkeiten, aber es spielt sich relativ gut und schnell ein. (I1, Z. 388-394).

Diese Aussage unterstreicht, dass eine klare Kommunikation zu Beginn des Schuljahres beziehungsweise beim Einstieg in die Schulsozialarbeit entscheidend ist, um Unsicherheiten und Missverständnisse zu vermeiden. Die Transparenz bezüglich der Kontaktwege, zeitlichen Verfügbarkeit sowie der konkreten Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit ermöglicht es allen Beteiligten, das Angebot gezielter zu nutzen und Vertrauen in die Strukturen aufzubauen.

Neben der Bewusstseinsbildung stellt die Beziehungsarbeit eine weitere tragende Säule dar, um Zugangshürden abzubauen. Dies betrifft nicht nur die Beziehungsgestaltung mit den Schüler*innen, sondern auch die kontinuierliche Arbeit an einer vertrauensvollen Kooperation mit dem Lehrpersonal. Nur wenn es gelingt, positive Beziehungen auf Augenhöhe zu etablieren, können potenzielle Vorbehalte und institutionelle Barrieren nachhaltig reduziert werden. In einem Interview wird dies wie folgt formuliert:

„Wenn man eine gute Beziehung zu den Lehrkräften hat, dann funktioniert die Zusammenarbeit auch reibungslos und die Kinder können leichter zur Schulsozialarbeit kommen“ (I4, Z. 227).

Diese Beziehungspflege erfordert von Schulsozialarbeiter*innen eine hohe kommunikative Kompetenz, ein sensibles Verständnis für schulische Dynamiken sowie die Fähigkeit, gleichzeitig eigenständig und kooperativ zu agieren. Eine vertrauensvolle Beziehung zu den Lehrkräften erleichtert nicht nur organisatorische Abläufe – etwa bei der Terminfindung oder der Einbindung in schulische Gremien –, sondern fördert auch die Weiterempfehlung der Schulsozialarbeit an Kinder und Jugendliche durch das pädagogische Personal.

Insgesamt zeigt sich, dass die gezielte Kombination von struktureller Transparenz und individueller Beziehungsarbeit einen zentralen Beitrag zur niederschweligen Ausgestaltung schulsozialarbeiterischer Angebote leistet. Beide Strategien sind eng miteinander verflochten und bilden die Grundlage für eine wirksame und dauerhaft zugängliche Unterstützung im schulischen Kontext.

4.4.2.2 Vertraulichkeit

Schulsozialarbeiter*innen - Ist-Zustand

Mit Blick auf den Ist-Zustand der Vertraulichkeit in der Schulsozialarbeit lassen sich zwei zentrale Aspekte identifizieren. Zum einen wird die Bedeutung eines geschützten Raumes für Beratungsgespräche hervorgehoben. Drei der sechs befragten Fachkräfte betonen explizit, wie wichtig es ist, Gespräche mit Kindern in einem Rahmen zu führen, in dem Vertraulichkeit gewährleistet ist. Eine Interviewpartnerin beschreibt dies wie folgt:

„Ähm, das kommt immer ganz darauf an, in was für einer Situation, mit wem man gerade redet. Prinzipiell schauen wir, dass wir, ähm, Beratungsgespräche, wenn wir sie mit den Kindern führen, im Büro führen. Das heißt, man kann da relativ gut sicherstellen, dass nicht irgendwer mithören kann“ (I1, Z. 26-29).

Zum anderen zeigt sich im Umgang mit vertraulichen Informationen eine bewusste Auseinandersetzung mit der Weitergabe sensibler Inhalte. Dabei wird deutlich, dass Schulsozialarbeiter*innen stets abwägen, welche Informationen unter Wahrung der Vertraulichkeit weitergegeben werden dürfen – und dies transparent kommunizieren. Eine Befragte beschreibt diesen Prozess folgendermaßen:

„Ich versuche ihnen die Sorgen dann zu nehmen, indem ich einen Kontext schaffe, in dem ich Informationen geben kann, die der vertrauliche Rahmen zulässt“ (I5, Z. 103).

Die bewusste Informationsteilung wird dabei immer wieder neu im Einzelfall ausgehandelt. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Einwilligung der Kinder, insbesondere wenn Informationen an Lehrkräfte oder andere Beteiligte weitergegeben werden sollen. So wird darauf geachtet, dass eine Weitergabe nur mit dem ausdrücklichen Einverständnis des Kindes erfolgt, wenn dies im Sinne der Fallbearbeitung als sinnvoll erachtet wird (vgl. I1, Z. 43). Insgesamt zeigt sich, dass Vertraulichkeit im schulsozialarbeiterischen Alltag nicht nur durch räumliche Rahmenbedingungen, sondern auch durch eine reflektierte, einzelfallorientierte Praxis der Informationsweitergabe gestaltet wird.

Schulsozialarbeiter*innen – Herausforderungen

Im Hinblick auf die Vertraulichkeit in der Schulsozialarbeit wird insbesondere das Format der Tür-und-Angel-Gespräche als zentrale Herausforderung benannt. Diese informellen und oft spontan stattfindenden Gesprächssituationen mit Lehrkräften erschweren eine professionelle Kommunikation unter Wahrung vertraulicher Rahmenbedingungen erheblich. Eine befragte Fachkraft beschreibt dieses Spannungsfeld sehr deutlich:

„Also diese Tür- und Angelgespräche mit Lehrpersonen sind für mich die größte Herausforderung in der Schule, zu sagen, können wir das bitte hinter verschlossenen Türen besprechen“ (I3, Z. 57-59).

Gerade weil diese Art des Austauschs in vielen Fällen den primären Kommunikationsweg zwischen Schulsozialarbeit und Lehrkräften darstellt, ergibt sich ein Spannungsfeld: Einerseits ist ein niederschwelliger, schneller Informationsfluss notwendig, andererseits kann in solchen Situationen kaum gewährleistet werden, dass sensible Informationen in einem geschützten Rahmen bleiben. Damit prallen zwei unterschiedliche Logiken aufeinander: die pädagogisch-professionelle Verpflichtung der Schulsozialarbeit zur Vertraulichkeit auf der einen Seite und der schulorganisatorische Alltag mit seinen informellen Kommunikationsstrukturen auf der anderen.

Als besonders herausfordernd wird zudem das Informationsbedürfnis seitens der Lehrkräfte erlebt. Auch wenn viele Lehrpersonen grundsätzlich Verständnis für das Prinzip der Vertraulichkeit zeigen, kommt es immer wieder zu Spannungen, wenn erhoffte Informationen nicht weitergegeben werden dürfen. Eine Interviewpartnerin bringt dies wie folgt auf den Punkt:

„Es gibt sehr viel Verständnis für die Verschwiegenheit und für die Vertraulichkeit und manchmal kommt es zu Enttäuschungen oder Enttäuschungen, mehr Frustration eigentlich, dass Personen die Information, die sie gern gehabt hätten, nicht bekommen“ (I5, Z. 93).

Diese Frustration ist Ausdruck eines strukturellen Spannungsfelds: Schulsozialarbeit übernimmt heute vielfach Aufgaben, die früher zum Verantwortungsbereich der Lehrkräfte zählten, insbesondere in Bezug auf psychosoziale Unterstützung und Krisenintervention. Dadurch entsteht mitunter das Gefühl, dass Schulsozialarbeiter*innen relevante Informationen „zurückhalten“, obwohl sie aus ihrer fachlichen Perspektive lediglich dem Prinzip der Vertraulichkeit folgen. Insgesamt zeigt sich, dass das Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch auf Vertraulichkeit und dem berechtigten Interesse an Austausch und Kooperation zu den größten Herausforderungen im schulischen Alltag der Schulsozialarbeit gehört. Es bedarf hier klarer Strukturen, abgestimmter Kommunikationswege und einer gemeinsamen Verständigung über Rollen, Zuständigkeiten und Grenzen, um Vertraulichkeit professionell wahren und gleichzeitig Zusammenarbeit ermöglichen zu können.

Schulsozialarbeiter*innen – Verbesserungsvorschläge

Im Hinblick auf die Verbesserung der Vertraulichkeit in der Schulsozialarbeit lassen sich zwei zentrale Aspekte identifizieren, die von den interviewten Fachkräften hervorgehoben wurden: Zeit als Schlüsselfaktor für Vertrauensaufbau sowie die klare Kommunikation von Zuständigkeiten und Regeln. Ein wesentliches Element zur

langfristigen Etablierung von Vertraulichkeit ist der Faktor Zeit. Eine Interviewperson betont, dass stabile, vertrauensvolle Beziehungen zu Schüler: innen, Eltern und Kolleg: innen nur über einen längeren Zeitraum hinweg aufgebaut werden können. Erst durch wiederholte Begegnungen und positive gemeinsame Erfahrungen entsteht ein Vertrauensverhältnis, das die Grundlage für die Wahrnehmung von Vertraulichkeit bildet. So schildert eine Fachkraft ihre Erfahrungen nach mehreren Jahren an derselben Schule wie folgt:

„Was aber, glaube ich, ziemlich stark gegeben ist, ist, dass man die beteiligten Personen kennt. Das ist etwas, was extrem nutzt. Aber was nur über die Zeit erreichbar ist, oder? Also jetzt bin ich das dritte Jahr da, drittes Schuljahr. Jetzt gehen viele Sachen viel, viel besser schon. Und auch, dass ich auch schon die Eltern zum Beispiel kenne“ (I4, Z. 110).

Diese Aussage verdeutlicht, dass Vertraulichkeit nicht allein durch strukturelle Rahmenbedingungen entsteht, sondern stark durch zwischenmenschliche Kontinuität und das gewachsene Vertrauen im Schulumfeld geprägt ist.

Der zweite zentrale Verbesserungsvorschlag bezieht sich auf die Transparenz in Bezug auf Rollen, Zuständigkeiten und die „Spielregeln“ der Vertraulichkeit. Mehrere Befragte betonen, dass Unklarheiten darüber, was Schulsozialarbeiter*innen sagen dürfen und was nicht, häufig zu Missverständnissen und Frustrationen führen. Wird hingegen offen kommuniziert, welche Informationen weitergegeben werden dürfen und welche nicht – und warum dies so ist –, kann das Verständnis für die professionelle Schweigepflicht deutlich gesteigert werden. Eine Fachkraft formuliert dies folgendermaßen:

„Ich bin der Meinung, dass Wissen über Spielregeln, Verständnis über Spielregeln fördert. Also wenn ich sehr klar und transparent sage, was darf ich sagen und was nicht und dass das nicht irgendwie was Nebulöses ist, diese Verschwiegenheit und nichts, was klar greifbar ist, dann sorgt das oft für Frustrationen und dann wird es intransparent und führt zur Unzufriedenheit“ (I3, Z. 113).

Diese Aussage macht deutlich, dass Vertraulichkeit nicht nur durch rechtliche Rahmenbedingungen abgesichert werden muss, sondern auch durch eine bewusste Kommunikationspraxis, die Offenheit, Nachvollziehbarkeit und klare Orientierung bietet. Insgesamt zeigen die genannten Aspekte, dass Vertraulichkeit in der Schulsozialarbeit ein Prozess ist, der sowohl durch zeitlich gewachsene Beziehungen als auch durch transparente Kommunikation und klare Rollendefinitionen gestärkt werden kann.

4.4.2.3 Kooperation & Vernetzung

In dieser Kategorie wurden zentrale Aspekte analysiert, die das Zusammenspiel zwischen Schulsozialarbeit und anderen Akteur*innen im schulischen und außerschulischen Bereich betreffen. Besonders relevant sind die Fragen nach klaren Zuständigkeiten, Kontakt zu den verschiedenen Akteur*innen, Beziehungsarbeit, Faktor Zeit, regelmäßiger Kommunikation und gegenseitiger Anerkennung der jeweiligen Fachkompetenzen.

Schulsozialarbeiter*innen - Ist- Zustand

Mit Blick auf den Ist-Zustand wurden sofort einige Faktoren erkennbar, welche sich herauskristallisiert haben. Zum einen ist der Kontakt zu den Lehrpersonen von äußerster Bedeutung wie eine Interviewpartner*in im Folgenden schildert:

„Vor allem, wenn man ja doch irgendwo erst ein bisschen Akzeptanz auch braucht, die kriegt man natürlich durch Zusammenarbeit. Die natürlich leichter geht, wenn man viel Austausch hat. (.) Ähm, wenn man schon länger dort ist und die Schuso quasi schon etabliert ist, dann wissen sie das. Und wenn das der Lehrkörper gut nimmt, beziehungsweise die Schulleitung gut mitträgt, dieses Konzept, dann gibt es da gar nicht so oft so viele Probleme.“ (I1, Z. 105-110).

„Ja! Ja, das hat sich mittlerweile bei uns sehr, sehr gut etabliert, die Lehrpersonen kommen auf uns zu, die Kinder kommen, ähm, in Pausenhof ist es manchmal so, dass sie, das ist ja eh nett, das muss man auch dazu sagen, sie quatschen dann natürlich einen auch ein bisschen nieder, wo dann mehrere auf einmal kommen, also es ist dann, sie schätzen das schon, glaube ich, sehr, dass man wirklich unterwegs ist, ja. (.) (I1, Z. 366-370).

„Super. Ja, super. Also, ich habe ganz ein tolles Kollegium. (.) Wirklich. Also, mir gegenüber sinds sehr wertschätzend, meine Arbeit gegenüber wertschätzend. Und es ist, äh, immer mehr, dass sie dann auch um meinen Rat fragen, äh, bezüglich den Schülern, Schülerinnen, es hat auch schon private Fragen gegeben, die eigenen Kinder, äh, ja. Also, ich bin sehr zufrieden.“ (I2, Z. 122-126)

*„Achso, mit den Lehrkräften, ja. Ja, Lehrkräften ist immer, (.) also es kommen sehr viele Lehrkräfte hier zu mir, um Beratung in Anspruch zu nehmen, in Bezug auf Schülerinnen, (.) also das ist einfach ein großer Teil der Arbeit, das ist Lehrer*innenberatung.“ (I6, Z 226-227)*

Anhand der Aussagen wird deutlich, dass die der momentane Zustand zwischen Schulsozialarbeiter*innen und den Lehrpersonen stark von Akzeptanz, Zusammenarbeit und wertschätzender Kommunikation abhängig ist und ein gutes Verhältnis zu Lehrkräften den Zugang zu Schüler*innen eine niederschwellige Unterstützung fördert. Schulsozialarbeiter*innen werden zunehmend als Beratungsinstanzen für Lehrkräfte wahrgenommen.

Der Kontakt zur Schulleitung zeigt sich wie folgt:

„Hm. Ja, das sind jetzt wirklich alle. (...) Jetzt speziell an meinem Standort funktioniert das zum größten Teil gut. Mit der Schulleitung sind wir wirklich relativ gut im Austausch.“ (I1, Z. 219-221).

„Und jetzt mit der neuen Schulleitung seit dem Jahr ist es super, die Schulleitung. Die letzten zwei Jahre war schwierig, sehr schwierig. (..) Aber jetzt die Schulleitung ist super, also das ist wirklich toll. (..).“ (I2, Z.126-128)

„Genau, es gibt mit der Schulleitung immer wieder so fixe Termine, wo Sachen besprochen werden.“ (I5, Z. 247)

Der Kontakt mit Schulleitungen wird insgesamt als positiv beschrieben, insbesondere wenn ein regelmäßiger Austausch und feste Gesprächsformate bestehen. Veränderungen in der Schulleitung können den Kontakt deutlich verbessern oder auch erschweren, jedoch zeigt sich auch hier eine gute Zusammenarbeit wird als wirksam angesehen.

Der Kontakt zu den Eltern wurde von Seiten der Interviewpartner*innen am wenigsten thematisiert, da manche Eltern aus bestimmten Gründen meist verhindert sind.

"Zwischen der Ebene Lehrpersonen und Eltern sind ähm, Elternabende, die sind gut und wichtig, sage ich mal (...).“ (I1, Z. 291-292)

“Ja, also Elternkontakte habe ich auch, (..) das ist aber eigentlich eher so, dass die Eltern mich kontaktieren und Fragen haben. Genau, das passiert. (...) Unterschiedlich, dieses Jahr sehr viel, also der Elternkontakt nimmt allgemein zu, also das ist ja ein Phänomen, dass wir jetzt, also was viele Lehrpersonen berichten, dass die Erziehungsberechtigten, dass der Kontakt sehr stark zunimmt. (..) Genau, das das zusammenhängt, keine Ahnung, aber ja, (..) es ist doch ein wesentlicher Vorteil. Es ist natürlich immer in Wellen, also es kann immer wieder weniger sein, aber es sind

schon, dass Erziehungsberechtigte schon den Kontakt zur Schulsozialarbeit suchen.”
(I6, Z. 232-239)

Es zeigt sich, dass Elternkontakte zwar stattfinden, aber eher situativ und unregelmäßig wahrgenommen werden. Während Elternabende als sinnvolle Schnittstelle zwischen Schule und Eltern gelten, zeigt sich die zunehmende Kontaktaufnahme teils als neues Phänomen. Der Elternkontakt wird trotz der Schwankungen als potenziell gewinnbringend eingeschätzt.

Der Faktor Beziehungsarbeit wurde auch öfters angesprochen wie im Folgenden aufgezeigt wird:

“Und je mehr Beziehungsarbeit da schon vorhanden ist, desto eher kann man das abbauen, sag ich mal, diese Hürden und Hemmschwellen, sag ich jetzt einmal.” (I1, Z. 191-194)

„Es geht schlussendlich darum, die Leute zu sehen, ihnen zuzuhören und wenn das gelingt, das ist super, zu schauen, um was geht es denn? Was ist das Bedürfnis, was dieser Mensch hat? Oder was vielleicht nicht gedeckt wird, oder? Weil das führt ja zu (.) Leidensdruck und Problemen, oder? Und das gibt es natürlich einerseits bei den Kindern und dafür bin ich zuständig, aber diese Brille ist extrem hilfreich, auch in der Beziehungsarbeit, oder? Also wenn du merkst, da gibt es eine Mutter, die will Anerkennung oder die ist total überfordert oder, keine Ahnung, ein Vater, also wenn du halt merkst, was ist eigentlich, was steckt dahinter, was ist das Bedürfnis, was der Mensch eigentlich hat, oder?“ (I4, Z. 423-430)

Beziehungsarbeit wird als zentrale Grundlage beschrieben, die dabei hilft, Hürden und Hemmschwellen abzubauen und ermöglicht, auf der anderen Seite auch die Bedürfnisse besser zu verstehen.

Schulsozialarbeiter*innen – Herausforderungen

Mit Blick auf die Herausforderungen zeigt sich jedoch auch klar, dass die Beziehung zu den Lehrpersonen stark darunter leiden kann, wenn man sich die Informationsprozesse zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter*innen ansieht:

“Ähm, wenn man auf eins bis zehn Skala macht, würde ich sagen, zwischen sechs und sieben auf alle Fälle. Es gibt einmal Tage, da läuft es besser. Je nachdem wie die

*Ressourcen da sind. Es gibt natürlich auch manchmal Tage, da läuft es schlechter.”
(I1, Z. 253-255)*

*“Das fördert jetzt nicht unbedingt die Beziehung zu den Lehrpersonen, weil sie
kommen sich dann da vielleicht auch ein bisschen kontrolliert vor, durch die SCHUSO
im Haus. (....)” (I3, Z. 203-205)*

*„Sonst, (..) die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, (.....) da ist sicher noch Luft
nach oben (...). (I3, Z. 300-301)*

Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften wird als durchwachsen wahrgenommen, denn einerseits funktioniert sie gut, jedoch hängt dies stark von den Ressourcen und der Tagesform ab. Es zeigen sich auch einige Spannungsfelder, was darauf hinweist, dass es noch Entwicklungspotenzial in der Kooperation gibt.

Außerdem muss auf der anderen Seite ein klares Verständnis über die jeweilige Rolle und Zuständigkeit bestehen:

*“Das ist jetzt bei mir halt so, dass ich da auch noch nicht so drinnen bin in dem, wie
positioniere ich mich gegenüber den Lehrpersonen und der Schulleitung in dem
Schulhaus, oder (...).” (I3, Z. 278-280.)*

*“Also was ein Problem sein kann, um die Frage zu beantworten, ist eben diese
Vorstellung von Arbeitsteilung. Also das ist ja, die Lehrerinnen haben extrem eine
komplexe oder verschiedene Rollen eigentlich, oder? Also Wissensvermitteln, Role
Model, auch Vertrauenspersonen, aber gleichzeitig auch bewerten, disziplinieren (...).”
(I4, 343-346)*

*“Also was vorkommt, sind vielleicht eben oft unterschiedliche Vorstellungen von meiner
Arbeit und von meinem Wirkungsbereich. (...) dass manche, dass es vielleicht das
Gefühl gibt, ein Kind zu mir zu schicken zur Reparatur, ein oder zweimal und dann
passt es aber wieder und dann muss das Kind nicht mehr kommen. oder dass es
meine Arbeit vielleicht gar nicht so braucht, dass sie sehr viel selber abdecken können,
was ja stimmt und sehr gut ist, wenn sie viele Sachen selber abdecken können. (..) oft,
manchmal ist es trotzdem aber in meinen Augen sinnvoller Sachen früher zu begleiten
als später und ich kann nur dann agieren, wenn ich weiß, dass es was zum Agieren
gibt.“ (I5, Z. 265f)*

“Welche Herausforderungen? (.....) In der Schulsozialarbeit ist halt, finde ich, so eine permanente, (.....) so, (.....) also es ist vielleicht nicht in der Schulsozialarbeit, das eh in vielen Feldern so, das immer wieder herzustellen, für was man da ist und für was man 249 nicht da ist. Also immer gerade, okay, (.) für das bin ich da, für das bin ich nicht da.“ (I6, Z. 246f)

Unklare Rollenbilder und unterschiedliche Erwartungen zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräften können häufig eine Herausforderung darstellen, denn Schulsozialarbeiter*innen müssen sich oft erst positionieren und abgrenzen, um ihren Wirkungsbereich zu verdeutlichen. Oft kann es deswegen zu Missverständnissen kommen, wann und wie die SCHUSO eingebunden werden sollte, was eine kontinuierliche Klärung von Aufgaben und Zuständigkeiten erfordert.

Schulsozialarbeiter*innen – Verbesserungsvorschläge

Mit Blick auf die Lösungsvorschläge bezüglich der Kooperation und Vernetzung mit den anderen Adressat*innen zeigen sich Faktoren wie die Kommunikationsstruktur und der Faktor Zeit.

“Ähm, prinzipiell sollte man es überall machen, ähm, weil auch selbst mit Leuten, mit denen man vielleicht nicht gut zusammenkommt, kann es ja der Fall sein, dass man sie braucht. ähm, das heißt, ähm, selbst wenn man merkt, da gibt's vielleicht Abneigungen, ähm, dass man trotzdem professionell bleibt halt einfach. Ähm, wie es mit Ressourcen generell ist, ist dort, wo du sie sinnvoller nutzen kannst, da tust du sie auch leichter hin.“ (I1, Z. 199-204)

“Ähm, unter die Lehrer sind es Konferenzen, die wären gut, wenn die viel und regelmäßig sind, also natürlich auch je nachdem wie viel Zeit und Ressourcen da sind, das ist schon klar, aber die sind halt einfach wichtig, weil Kommunikation generell ein Schlüssel ist.“ (I1, Z. 292-295)

“Reden. Reden, reden, reden, wiederholen, reden, aufklären.“ (I2, Z. 229)

“Ja, also einerseits halt genauso erklärt wie jetzt und dann gibt es einfach den Zeitfaktor. Also dass vielleicht auch Kolleginnen, (.) andere Lehrerinnen erzählen haben, wie ist das klappt eigentlich voll super und dass man irgendwie einen Fuß in die Tür kriegt.“ (I4, Z. 362-364)

“Also wirklich Beziehungsarbeit, miteinander reden, sich sehen, Zeit hilft viel, würde ich sagen.“ (I4, Z. 366-370)

Kommunikation wird als zentrale Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit betont. Transparenz, Beziehungsarbeit und ein regelmäßiger Austausch fördert das gegenseitige Verständnis und das Vertrauen in beide Seiten.

Ein weiterer Verbesserungspunkt zeigt sich in der Beziehung zwischen SCHUSO, Lehrkräften und Schulleitungen sowie im Rollenverständnis:

“Ich darf mich gar nicht so arg beschweren, muss ich gestehen, ähm, das läuft zum Glück an diesem Standort sehr gut. Wenn ich mir das vorstelle, ähm, dass, ähm, ein Standort schwierig ist, dann möchte ich gern mehr Unterstützung von meiner Teamleitung und von meiner fachlichen Leitung. Weil es ganz schwierig ist, wenn es, ähm, zum Beispiel an der Person haken sollte, dass man das von dem wegekriegt und mehr wieder auf eine fachliche Ebene bringen kann.” (I1, Z. 306-311)

“Und ja, ich habe es immer wieder angesprochen, bei der Schulleitung, (..) und gefragt, ob ich wieder mal bei einer Konferenz, ob ich da mal dabei sein könnte. Und dann macht er mal so vage Versprechungen, und dann kommt es nie zustande, dass ich jetzt einladen werde.” (I3, Z. 228-231)

“Ja, und ähm wie kann man das noch ändern? viel reden, (...) eben doch ein bisschen überzeugen, dass ich niemanden irgendwas wegnehmen will.” (I3, Z. 198-200)

“Neben dem, dass es, glaube ich, einfach auch ein klares Rollenverständnis braucht und Beziehungen auf Augenhöhe, dass nicht die Lehrerin das Gefühl hat, ihre Arbeit ist jetzt mehr wert oder weniger wert als die von der Schulsozialarbeit, damit es da nicht zum Konkurrenzdenken kommt, sondern dass man wirklich ausgeglichen mit einem Machtgleichgewicht interdisziplinär arbeiten kann.” (I5, Z. 294-297)

Eine gute Zusammenarbeit am Standort wird als entlastend empfunden, während schwierige Situationen mehr Rückhalt durch Leitungspersonen erfordern. Herausforderungen entstehen also, wenn Zugänge verwehrt bleiben und die SCHUSO als nicht gleichwertig anerkannt wird. Für eine gelingende Kooperation bedarf es auch hier wieder Wertschätzung auf Augenhöhe, gegenseitige Unterstützung und klare Rollenbilder, um Machtungleichgewichte zu vermeiden.

4.4.2.4 Zusammenfassung

Die Analyse der Qualitätskriterien Vertraulichkeit, Niederschwelligkeit sowie Kooperation und Vernetzung zeigt, dass qualitativ hochwertige Schulsozialarbeit stark von der Beziehungsgestaltung und transparenten Kommunikation abhängt. Beziehungsarbeit wird über alle Kriterien hinweg als fundamental betrachtet: Sie ermöglicht den Aufbau von Vertrauen, das für Vertraulichkeit und Niederschwelligkeit unerlässlich ist.

Gute Beziehungen zu Lehrkräften sind entscheidend für eine reibungslose Kooperation und den Abbau von Zugangshürden für Schüler*innen zur Schulsozialarbeit. Transparente Kommunikation ist notwendig, um Rollen und Zuständigkeiten zu klären, Erwartungen zu managen (insbesondere bei Lehrkräften bezüglich der Arbeitsteilung und des Wirkungsbereichs), die "Spielregeln" der Vertraulichkeit zu erklären und alle Akteur*innen über das Angebot der Schulsozialarbeit (Aufgaben, Erreichbarkeit) zu informieren. Dies reduziert Missverständnisse, Frustrationen und baut Unsicherheiten ab. Der Faktor Zeit spielt eine bedeutende Rolle, da der Aufbau stabiler Beziehungen und das Einspielen von Kooperationsstrukturen Kontinuität erfordern.

Herausforderungen ergeben sich häufig aus unterschiedlichen Rollenverständnissen, unklaren Zuständigkeiten und informellen Kommunikationsstrukturen im Schulalltag, die insbesondere die Vertraulichkeit (Tür-und-Angel-Gespräche) und die Kooperation beeinflussen. Auch mangelnde Sichtbarkeit und Stigmatisierung stellen Hürden dar.

Verbesserungsvorschläge konzentrieren sich daher auf die Stärkung von Beziehungen durch kontinuierlichen Austausch, die Strukturierung der Kommunikation (z.B. fixe Termine, Konferenzen), die klare Definition und Kommunikation von Rollen und Grenzen sowie die Erhöhung der Transparenz über das Angebot der Schulsozialarbeit.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Qualität von Schulsozialarbeit maßgeblich davon abhängt, wie gut es gelingt, durch gezielte Beziehungsarbeit und transparente Kommunikation die Balance zwischen professioneller Eigenständigkeit (insbesondere Vertraulichkeit) und notwendiger Kooperation im komplexen System Schule zu finden und zu gestalten. Strukturelle Rahmenbedingungen und die Unterstützung durch die Schulleitung und Teamleitung sind dabei unterstützend, aber die tägliche Praxis wird stark durch die Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung und klare Kommunikation auf Augenhöhe geprägt

5 Diskussion/Interpretation

Im Mittelpunkt dieser Evaluierung standen die drei Qualitätskriterien Niederschwelligkeit, Vertraulichkeit und Kooperation & Vernetzung. Im Rahmen der qualitativen Interviews mit Schulleitungen, Lehrkräften und Schulsozialarbeitern wurden dazu der Ist-Stand, die aktuellen Herausforderungen und Lösungsvorschläge untersucht. Die Fragebogenuntersuchungen unter Schüler*innen (Niederschwelligkeit, Vertraulichkeit), Eltern/Erziehungsberechtigten (Niederschwelligkeit, Vertraulichkeit, Kooperation & Vernetzung) und Lehrkräften (Niederschwelligkeit, Vertraulichkeit) verfolgten einerseits das Ziel unterschiedliche Perspektiven zu erheben, sondern auch, wo möglich, die Wahrnehmung und Umsetzung der Qualitätskriterien nach Schultypen zu differenzieren. In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse, etwa Gemeinsamkeiten oder Unterschiede, gemeinsame oder widersprüchliche Wahrnehmungen der Stakeholder aus den qualitativen und quantitativen Analysen verdichtet und genutzt um mögliche Ableitungen für eine Weiterentwicklung der SCHUSO zu formulieren. Abschließend werden noch die Stärken und Schwächen dieser Studie thematisiert.

5.1 Niederschwelligkeit

Die Niederschwelligkeit der Schulsozialarbeit stellt ein zentrales Qualitätsmerkmal für deren Wirksamkeit dar. Die vorliegenden Ergebnisse der quantitativen Erhebungen unter Schüler*innen verschiedener Schultypen (Volksschule, Mittelschule, PTS/HTL) geben Einblicke in Bekanntheit, Zugänglichkeit sowie Kontaktwege zur Schulsozialarbeit und erlauben Rückschlüsse auf wahrgenommene Schwellen und Potenziale der Angebotsnutzung.

Bekanntheit und Sichtbarkeit der Schulsozialarbeit

Über alle Schulstufen hinweg zeigt sich eine erfreulich hohe Bekanntheit der Schulsozialarbeit. In der Volksschule gaben 97,4 % der Schüler*innen an, die Schulsozialarbeiter*in zu kennen, in der Mittelschule lag dieser Wert bei 96,9 % und in der PTS/HTL bei 88,9 %. Insbesondere in den jüngeren Jahrgängen scheint die Schulsozialarbeit also stark präsent zu sein – ein Hinweis auf gelungene Sichtbarkeit und Einbindung in den Schulalltag. Allerdings ist zu beachten, dass die Bekanntheit in der Sekundarstufe II leicht rückläufig ist, was bereits auf potenzielle Distanzierungsprozesse oder strukturelle Herausforderungen in höheren Schulformen hinweisen könnte.

Zugang und Nutzung: Zwischen Präsenz und Distanz

Die Nutzung des Angebots zeigt ein differenzierteres Bild. Während rund ein Drittel der Volksschüler*innen angibt, bereits im Büro der Schulsozialarbeit gewesen zu sein (36,5 %), liegt dieser Anteil bei Mittelschüler*innen bei etwa zwei Dritteln (Mädchen 66,6 %, Buben 60,7 %). In der PTS/HTL wurden keine absoluten Zahlen zur Büronutzung berichtet, jedoch äußerten 37,2 % der männlichen und 27,4 % der weiblichen Befragten, dass sie bei Bedarf problemlos Zugang zur Schulsozialarbeit finden würden. Auffällig ist über alle Schulformen hinweg der geringe Anteil jener, die angaben, aus Angst oder fehlendem Mut (zwischen 0,8 % und 1,2 %) oder elterlichem Widerstand (maximal 1,2 %) den Zugang zur Schulsozialarbeit zu vermeiden – ein grundsätzlich positives Zeichen hinsichtlich der subjektiv empfundenen Niederschwelligkeit.

Ein Geschlechtervergleich offenbart interessante Unterschiede: In der Volksschule geben mehr Buben an, den Weg zur Schulsozialarbeit sehr einfach gefunden zu haben, während Mädchen deutlich häufiger äußerten, dass dies nur „so mittel“ einfach war. Ähnliche Unterschiede zeigen sich auch bei den bevorzugten Wegen der Kontaktaufnahme – etwa durch die stärkere Nutzung von Briefkästen durch Mädchen oder eine etwas höhere Präferenz männlicher Schüler für direkte Kontaktaufnahme. Diese Befunde lassen auf geschlechtsspezifische Zugangsbedürfnisse schließen, die im Angebotsdesign stärker berücksichtigt werden sollten.

Wege der Kontaktaufnahme: Direktheit dominiert – Digitalität unterentwickelt

Ein durchgängiges Muster zeigt sich in den bevorzugten Wegen der Kontaktaufnahme: Über alle Schulformen hinweg ist „einfach hingehen, wenn ich Zeit habe“ der meistgenannte Zugang (zwischen 38,5 % und 51,0 % der Antworten). Danach folgen, je nach Schultyp, der Pausenhof, Hilfe bei der Terminvereinbarung oder das Schreiben von Nachrichten (z. B. E-Mail oder Zettel). Digitale Medien (z.B. Social Media) spielen hingegen eine untergeordnete Rolle (1,6 % bis 8,3 %), obwohl sie insbesondere in der Sekundarstufe II altersgemäß eine potenziell niedrigschwellige Zugangsoption darstellen könnten.

Im Austausch mit Fachkräften der Schulsozialarbeit wurde dieser Befund reflektiert und als Anlass für weiterführende Überlegungen gesehen. Während technische und schulorganisatorische Hürden (z. B. Handyverbote) einen Teil der Erklärung liefern, herrscht grundsätzlich Offenheit gegenüber dem Ausbau digitaler Kommunikationswege. Die Idee einer Kontaktaufnahme über QR-Codes oder Vorstellungsposts über Social Media wurde positiv bewertet, allerdings wurden auch notwendige Ressourcen und konzeptionelle Klarheit als Voraussetzung benannt.

Ableitungen und Empfehlungen zur Förderung der Niederschwelligkeit

Aus den vorliegenden Ergebnissen lassen sich mehrere konkrete Handlungsempfehlungen zur weiteren Stärkung der Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit ableiten:

Gezielte Maßnahmen zur Sichtbarkeit in der Sekundarstufe II: Der Rückgang der Bekanntheit in der PTS/HTL legt nahe, dass hier vermehrte Sichtbarkeitsmaßnahmen (z. B. Präsenz bei Schulveranstaltungen, in Klassenvorstellungen oder am Pausenhof) erforderlich sind.

Angebotskommunikation geschlechtersensibel gestalten: Die teils unterschiedlichen Wahrnehmungen und bevorzugten Zugangswege von Mädchen und Buben legen nahe, dass niederschwellige Zugänge vielfältig gestaltet und kommuniziert werden sollten – z. B. durch geschlechterspezifische Ansprache Formate oder variierende Kontaktmöglichkeiten (persönlich, schriftlich, digital).

Nutzung digitaler Kommunikationskanäle ausbauen: Insbesondere für ältere Schüler*innen könnten digitale Kanäle eine attraktive Ergänzung darstellen. Pilotprojekte zur Nutzung sicherer, niedrigschwelliger digitaler Tools (z. B. schulinterne Chatlösungen oder Info-QR-Codes) könnten hier erprobt werden, sofern Datenschutz und Schulregelungen beachtet werden.

Schulinterne Kooperation stärken: Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Schulleitung eine zentrale Rolle bei der Sichtbarkeit und Unterstützung der Schulsozialarbeit spielt. Eine enge Abstimmung mit der Schulleitung, insbesondere in Bezug auf Informationsweitergabe an Eltern oder die Integration in Schulveranstaltungen, ist daher wesentlich.

Peers als Brückenbauer*innen nutzen: Die Erwähnung von Kontaktaufnahmen über Freund*innen zeigt das Potenzial von Peer-Zugängen. Diese könnten im Rahmen partizipativer Formate (z. B. Peer-Projekte oder SCHUSO-Botschafter*innen) gezielt gefördert werden.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse ein erfreulich hohes Maß an Bekanntheit und einen weitgehend barrierearmen Zugang zur Schulsozialarbeit aus Sicht der Schüler*innen. Gleichzeitig werden Entwicklungspotenziale sichtbar, insbesondere in Bezug auf digitale Kontaktwege, differenzierte Ansprache Formen und die spezifischen Anforderungen

älterer Schüler*innen. Die Förderung von Niederschwelligkeit erfordert ein dynamisches Zusammenspiel aus Sichtbarkeit, Zugänglichkeit und Kommunikation – stets angepasst an die Lebensrealität und Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe.

Die Ergebnisse der Elternbefragungen an Volks- und Mittelschulen belegen, dass die Schulsozialarbeit (SCHUSO) grundsätzlich eine hohe Sichtbarkeit und Relevanz im Schulalltag besitzt. Dabei zeigen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in Bezug auf Niederschwelligkeit und Zugang.

Evaluation: Bekanntheit und Zugänglichkeit

An der Volksschule ist die Schulsozialarbeit bei allen befragten Eltern bekannt (100 %), während an der Mittelschule immerhin 94,2 % Kenntnis davon haben. Diese hohe Bekanntheit stellt einen zentralen Aspekt niederschwelliger Angebote dar. Dennoch ist auffällig, dass viele Eltern über „andere Wege“ von der SCHUSO erfahren haben – dies deutet auf Potenziale in der Systematisierung und Standardisierung der Informationsweitergabe hin. Informationskanäle wie andere Eltern, Infomaterial oder Online-Medien spielen eine wichtige Rolle.

Die Kenntnis konkreter Kontaktmöglichkeiten ist an der Volksschule stärker ausgeprägt als an der Mittelschule: So kennen 94,3 % der Volksschul-Eltern den Namen der zuständigen Schulsozialarbeiter*in, gegenüber 52,8 % an der Mittelschule. Auch Bürostandort, Telefonnummer und E-Mail sind an der Volksschule bekannter. Dies zeigt, dass Sichtbarkeit und direkte Erreichbarkeit eng mit niederschwelligem Zugang verknüpft sind.

Wahrgenommene Bedeutung und Nutzung

Die SCHUSO wird von der Mehrheit der Eltern als wichtig eingeschätzt (Volksschule: 93,2 %, Mittelschule: 78,5 %), was ihre Relevanz im Schulkontext unterstreicht. Gleichzeitig bleibt die tatsächliche Nutzung vergleichsweise niedrig (Volksschule: 21,8 %, Mittelschule: 28,4 %). Die Bewertung der Zugänglichkeit fällt jedoch überwiegend positiv aus: 86,5 % der Eltern an der Volksschule und 68,7 % an der Mittelschule empfinden die Nutzung als (eher) einfach.

Erleichternde Faktoren für den Zugang

Als zentrale niederschwellige Elemente wurden an beiden Schularten insbesondere Vertraulichkeit, Flexibilität von Terminen und sichtbare Präsenz der SCHUSO genannt. Dabei ist die Vertraulichkeit für jeweils rund 60–80 % der Eltern ein ausschlaggebender Faktor. Auch zeigt sich, dass technische Erreichbarkeit (E-Mail, Telefon) als förderlich wahrgenommen wird – insbesondere, wenn persönliche Kontakte nicht möglich sind.

Der Hinweis auf Dolmetsch Bedarf im Volksschulbereich verdeutlicht die Notwendigkeit von Sprachmittlung als zusätzliche Maßnahme zur Senkung von Zugangshürden.

Grundsätzlich ist aus den Ergebnissen herauszulesen, dass Eltern und Erziehungsberechtigte von Volksschüler*innen besser informiert sind was die SCHUSO betrifft, als Eltern und Erziehungsberechtigte von Mittelschüler*innen. Zum Beispiel wird deutlich, dass in Bezug auf die Kooperation mit den Eltern noch Entwicklungspotenzial besteht. Die Ergebnisse der Elternbefragung von Schüler*innen aus der PTS und HTL wurden mit den Ergebnissen der Mittelschule zusammengeführt, da für eine eigene Kategorie und Auswertung zu wenig gültige Fälle zusammenkamen.

Die qualitative Analyse der Aussagen von Schulsozialarbeiter*innen verdeutlicht, dass Niederschwelligkeit ein zentrales Qualitätsmerkmal wirksamer Schulsozialarbeit darstellt. Besonders die kontinuierliche Sichtbarkeit im Schulalltag, etwa durch Präsenz auf den Gängen oder durch morgendliche Begrüßungen, wird als Schlüsselfaktor für einen barrierearmen Zugang genannt. Solche informellen Kontaktmomente fördern die Beziehungsarbeit und erlauben es, Unterstützungsbedarfe frühzeitig zu erkennen – insbesondere bei Kindern, die Schwierigkeiten nicht aktiv ansprechen. Die gezielte Vorstellung zu Schuljahresbeginn wirkt zusätzlich vertrauensbildend und macht das Angebot greifbarer.

Wesentlich für die Niederschwelligkeit ist auch die klare Rollentrennung gegenüber dem Lehrpersonal. Die Schulsozialarbeit grenzt sich explizit vom autoritären Rollenbild der Lehrkräfte ab, was durch körperliche Nähe, Augenhöhe und spielerische Interaktion betont wird. Diese Haltung schafft Vertrauen und positioniert die Schulsozialarbeit als unabhängigen, sicheren Raum für Schüler*innen.

Gleichzeitig zeigt sich, dass strukturelle Rahmenbedingungen die Umsetzung niederschwelliger Arbeit erheblich beeinflussen. Insbesondere die Haltung von Lehrpersonen kann als förderlich, aber auch als hinderlich erlebt werden. Der Zugang zur Schulsozialarbeit ist häufig davon abhängig, ob Lehrkräfte bereit sind, Schülerinnen aus dem Unterricht zu entlassen oder sie aktiv weiterzuvermitteln. Zudem bestehen Unsicherheiten bezüglich der Sichtbarkeit im gesamten Schulhaus, was insbesondere bei größeren Schulstrukturen problematisch sein kann. Auch stigmatisierende Zuschreibungen aufseiten der Eltern oder Schülerinnen („Nur wer ein Problem hat, geht zur Schulsozialarbeit“) können den Zugang erschweren.

Um diesen Barrieren entgegenzuwirken, lassen sich aus den Interviews zwei zentrale Strategien ableiten: Bewusstseinsbildung und Beziehungsarbeit. Transparente Information zu Beginn des Schuljahres – etwa über Erreichbarkeit, Aufgaben und Rollen der Schulsozialarbeit – schafft Orientierung und baut Hemmschwellen ab. Gleichzeitig

ist die Pflege vertrauensvoller Beziehungen zu Lehrkräften zentral, da diese maßgeblich über die Wahrnehmung und Nutzung der SCHUSO mitentscheiden.

Für die Evaluation und Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit wäre daher eventuell abzuleiten, dass die Sichtbarkeit und Niederschwelligkeit nicht nur als individuelles Engagement einzelner Fachkräfte verstanden werden sollen, sondern sollte strukturell und organisatorisch gestützt werden. Ein Beispiel dafür könnte die Teilnahme der Schulsozialarbeiter*innen an Schulausflügen sein. Die Schulsozialarbeit benötigt Raum und Zeit, um Beziehungsarbeit aktiv gestalten zu können – etwa durch ein festes Zeitfenster für informelle Präsenzzeiten oder klar definierte Kommunikationsstrukturen mit Lehrpersonen. Zudem sollte im Schulteam kontinuierlich Aufklärungsarbeit geleistet werden, um Vorurteile abzubauen und ein gemeinsames Verständnis über die Rolle der Schulsozialarbeit zu fördern.

5.2 Vertraulichkeit

Das Kriterium Vertraulichkeit nimmt eine zentrale Rolle ein und zeigt sich in den Ergebnissen der Befragungen als ein grundlegendes Qualitätsmerkmal, das insbesondere für Schüler*innen den Zugang zur Schulsozialarbeit überhaupt erst ermöglicht. Besonders für die Schüler*innen ist der Schutz ihrer Privatsphäre eine wesentliche Voraussetzung dafür, sich der Schulsozialarbeit anzuvertrauen. In den Befragungen wurde deutlich, dass sowohl Mädchen als auch Buben Vertraulichkeit in hohem Maße schätzen, wobei der Anteil der Mädchen, welche Diskretion als ‚sehr wichtig‘ einstufen, nochmals deutlich höher liegt.

Lehrkräfte beschreiben Schulsozialarbeiter*innen als feinfühlig, professionell und empathisch – ein Verhalten, das von ihnen positiv hervorgehoben wird. So erkennen sie auch den hohen Stellenwert der Vertraulichkeit an und äußern Vertrauen in den professionellen Umgang der Schulsozialarbeiter*innen mit sensiblen Informationen. In konkreten Situationen wünschen sich Lehrkräfte mehr Einblick, insbesondere, wenn sie selbst betroffen sind oder das Verhalten von Schüler*innen pädagogisch schwer einordnen können.

Seitens der Schulsozialarbeiter*innen wird der Umgang mit vertraulichen Informationen sehr bewusst und reflektiert gestaltet. Entscheidungen zur Informationsweitergabe werden individuell, kontextbezogen und möglichst transparent getroffen, meist unter Einbeziehung und Zustimmung der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Eine häufig genannte Herausforderung ist das informelle Kommunikationsformat der sogenannten Tür- und Angelgespräche mit Lehrkräften. Diese werden von Schulsozialarbeiter*innen

als problematisch beschrieben, da sie kaum Raum für professionelle Kommunikation bieten und die Verpflichtung zur Vertraulichkeit nicht gewahrt werden kann.

Für die zukünftige Ausgestaltung der SCHUSO- Arbeit ergeben sich folgende Ansatzpunkte:

Klare Kommunikation der Grundsätze und Grenzen von Vertraulichkeit

Es ist sinnvoll, das Verständnis von Vertraulichkeit und die damit verbundenen professionellen Standards noch stärker und regelmäßiger gegenüber allen Beteiligten (sprich Schüler*innen, Lehrkräften, Erziehungsberechtigten) transparent zu machen. Eine proaktive Informationsstrategie kann helfen, Erwartungen an die Schulsozialarbeit zu klären und Missverständnisse zu vermeiden. Damit Vertraulichkeit nicht zur Quelle von Unsicherheit und Missverständnissen wird, braucht es daher klare, institutionell verankerte Kommunikationsregeln. Die Schulsozialarbeiter*innen äußern selbst den Wunsch nach noch klareren Richtlinien, welche Informationen sie weitergeben dürfen und welche nicht, um auf professionelle und nachvollziehbare Weise handeln zu können.

Strukturierte und geschützte Kommunikationswege

Um Herausforderungen wie den spontanen Tür- und Angelgesprächen entgegenzuwirken, sollten strukturierte Austauschformate etabliert werden (z.B. regelmäßige Besprechungen, fixe Sprechzeiten), die einen professionellen und vertraulichen Rahmen bieten. Dies könnte zugleich die Qualität und Verlässlichkeit der Kommunikation mit Lehrkräften erhöhen und die Vertraulichkeit wahren.

Bewusste Aushandlung von Informationsweitergabe

Zwischen pädagogischer Verantwortung und Vertraulichkeit entsteht ein Spannungsfeld, das durch transparente, einzelfallbezogene Kommunikation gemildert werden kann. Hier sollte das Prinzip der Partizipation der betroffenen Kinder und Jugendlichen gestärkt werden. Lehrkräfte empfinden es häufig als Herausforderung, wenn Schulsozialarbeiter*innen keine Informationen weitergeben können. Lehrkräfte empfinden es mitunter als Herausforderung, keine näheren Informationen zu erhalten, zeigen jedoch teilweise Verständnis für die Schweigepflicht der Schulsozialarbeit. Als praktikabler Lösungsansatz wird eine indirekte Kommunikation vorgeschlagen: Schulsozialarbeiter*innen können durch allgemeine Hinweise oder gezielte Nachfragen – etwa „Wie erlebst du die Zusammenarbeit dieser beiden Schüler*innen aktuell?“ – pädagogische Aufmerksamkeit lenken, ohne konkrete Inhalte preiszugeben. So bleibt die Vertraulichkeit gewahrt, während Lehrkräfte sich ausreichend informiert und in ihrer Verantwortung ernst genommen fühlen.

Kontinuität als Voraussetzung für Vertrauen

Eine langfristige personelle Kontinuität der Schulsozialarbeit ist eine Voraussetzung für stabile Vertrauensbeziehungen und damit für die Wahrung von Vertraulichkeit. So ist Vertraulichkeit das Ergebnis eines längeren Beziehungsprozesses, der durch wiederholte Kontakte und stabile Kommunikationsstrukturen gefördert wird. Die Etablierung der Schulsozialarbeit an der Schule entsteht durch gelungenen Fallbearbeitungen über längere Zeiträume hinweg und setzt einen Vertrauensvorschuss durch die Schulleitung und die Lehrkräfte voraus. Dieses Erkenntnis ist vor allem für neue Schulsozialarbeiter*innen essentiell, wenn sie ihre Tätigkeit an der Schule beginnen.

Vertraulichkeit in Übergängen (z. B. Volksschule → Mittelschule)

Gerade an Bildungsübergängen wie dem Wechsel von der Volksschule in die Mittelschule zeigt sich besonders deutlich der Wunsch von Lehrkräften nach mehr Hintergrundinformationen über Schüler*innen. Um Vertraulichkeit auch in diesen sensiblen Phasen professionell zu sichern und gleichzeitig eine angemessene pädagogische Begleitung zu ermöglichen, braucht es institutionell verankerte Konzepte, die Transparenz, Abstimmung und Einbindung aller Beteiligten gewährleisten.

Die Ergebnisse zeigen, dass Vertraulichkeit eine unverzichtbare Grundlage für das Vertrauen, die Akzeptanz und die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit ist und damit eine zentrale Priorität im schulischen Unterstützungsangebot darstellt.

5.3 Sonstiges

Ein wiederholt geäußelter Wunsch im Rahmen der qualitativen Interviews mit Lehrkräften betrifft die personelle Besetzung der Schulsozialarbeit. Vorgeschlagen wurde, Schulstandorte grundsätzlich mit zwei Fachkräften, einem männlichen und einer weiblichen Schulsozialarbeiter*in, auszustatten. Diese Empfehlung gründet sich auf der beobachteten Vielfalt der Bedürfnisse der Schüler*innen. Eine Doppelbesetzung ermöglicht den Schüler*innen eine Auswahlmöglichkeit in der Wahl der Ansprechperson, was eine selbstbestimmte Wahl im Hilfeprozess ermöglicht. Durch die Möglichkeit, sich an diejenige Fachkraft wenden zu können, bei der sie sich stärker verstanden oder angesprochen fühlen, erhalten Schüler*innen mehr Handlungsspielraum und Autonomie im Umgang mit persönlichen oder belastenden Themen. Die geschlechtersensible Doppelbesetzung ermöglicht zusätzlich, dass Schüler*innen bei geschlechterspezifischen oder schambesetzten Anliegen die Möglichkeit erhalten, sich an eine Ansprechperson zu wenden, mit der sie sich aufgrund gemeinsamer

Erfahrungen oder wahrgenommener Nähe im Hinblick auf geschlechtliche Identität wohler fühlen.

Zudem wurde die Doppelbesetzung als strukturelle Ressource für die Schulsozialarbeit selbst hervorgehoben. Einzelne Lehrkräfte formulierten die Sorge, dass das alleinige Wirken einer Fachkraft am Standort zu hoher emotionaler Belastung führen könnte. Ein Zweierteam könnte hier nicht nur der besseren Verteilung von Aufgaben und Verantwortungen ermöglichen, sondern auch im Sinne der Psychohygiene einen geschützten kollegialen Austausch schaffen. Der regelmäßige fachliche Austausch, die gemeinsame Reflexion herausfordernder Situationen sowie das Teilen von Verantwortung würden dazu beitragen, Überlastung zu vermeiden und die eigene professionelle Haltung zu stärken. Dies würde die Nachhaltigkeit der Arbeit stärken und die Qualität des Angebots langfristig sichern.

Durch eine geschlechtersensible Doppelbesetzung kann außerdem die Niederschwelligkeit der Schulsozialarbeit gestärkt werden. Schüler*innen erhalten die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, an welche Vertrauensperson sie sich wenden möchten, was dazu beitragen kann, individuelle Hemmschwellen abzubauen. Zudem ermöglicht ein Zweierteam eine erhöhte Präsenz im Schulalltag, wodurch Schulsozialarbeit sichtbarer und zugänglicher wird und auch spontane Kontaktaufnahmen erleichtert werden.

Vor dem Hintergrund wachsender Anforderungen an Schulsozialarbeit erscheint die strukturelle Verankerung von gemischtgeschlechtlichen Teams daher als mögliche Weiterentwicklungsperspektive.

5.4 Kooperation & Vernetzung

Kooperation und Vernetzung stellen ein zentrales Qualitätsmerkmal der Schulsozialarbeit dar und werden von allen befragten Gruppen grundsätzlich als bedeutsam anerkannt. Zugleich zeigen sich strukturelle und kommunikative Spannungsfelder, die die Umsetzung im schulischen Alltag erschweren. Lehrkräfte und Schulleitungen erleben die Unterstützung durch die SCHUSO in Einzelfällen als hilfreich, wünschen sich jedoch klarere Zuständigkeiten, stärkere institutionelle Einbindung und regelmäßige Austauschformate. Als Hindernisse werden fehlende Sichtbarkeit im Schulalltag, informelle Kommunikationswege sowie unklare Rollenerwartungen genannt.

Eltern nehmen die SCHUSO grundsätzlich positiv wahr, sehen aber Entwicklungspotenziale bei ihrer eigenen Einbindung. Während das Angebot als vertrauenswürdig und gut erreichbar gilt, wünschen sich viele Eltern mehr Beteiligung

an schulsozialarbeiterischen Prozessen und stärkere Transparenz über Inhalte und Aufgaben der SCHUSO. Die Schulsozialarbeiter*innen selbst betonen die hohe Bedeutung gelingender Kooperationen für ihre Arbeit, verweisen jedoch auf begrenzte zeitliche Ressourcen, uneinheitliche Kommunikationskulturen und fehlende strukturelle Verankerung als zentrale Herausforderungen.

Auch der Workshop mit den SCHUSO-Teamleitungen und der Bereichsleitung am 20.05.2025 verdeutlichte die Bedeutung von Beziehungspflege, abgestimmter Kommunikation und institutioneller Sichtbarkeit als Voraussetzungen für gelingende Kooperation. Als wichtige Entwicklungsrichtung wurde die Idee formuliert, digitale Formate zur Zusammenarbeit mit schulischen und außerschulischen Partnern auszubauen – etwa in Form niedrigschwelliger, datenschutzkonformer Informations- oder Austauschplattformen.

Für die Weiterentwicklung der SCHUSO ergeben sich folgende Ansatzpunkte: Erstens sollte die schulinterne Verankerung durch formalisierte Kooperationsstrukturen (z. B. regelmäßige Absprachen mit der Schulleitung, Teilnahme an Konferenzen) gestärkt werden. Zweitens braucht es verlässliche und transparente Kommunikationswege, die sowohl spontane wie geplante Zusammenarbeit ermöglichen. Drittens sollte die externe Vernetzung sichtbarer und systematischer dokumentiert werden, um Unterstützungsprozesse für Schüler*innen besser abstimmen und kommunizieren zu können. Schließlich kann die Entwicklung digitaler Kooperationsmodelle einen Beitrag zur Erreichbarkeit und Anschlussfähigkeit leisten – insbesondere an größeren oder standortübergreifenden Schulen.

Kooperation gelingt dort, wo Schulsozialarbeit als verlässlicher, eingebundener und professionell kommunizierender Teil der Schulgemeinschaft erfahrbar wird – das erfordert strukturelle Klarheit, dialogische Abstimmung und ausreichend Ressourcen.

5.5 Stärken & Limitationen

Im folgenden Kapitel werden die wesentlichen Stärken und Limitationen der vorliegenden Studie zur Schulsozialarbeit zusammengefasst. Sie zeichnet sich durch eine fundierte methodische Anlage aus, weist jedoch zugleich spezifische Limitationen auf, die für eine ganzheitliche Interpretation der Ergebnisse unerlässlich sind. Die Auseinandersetzung mit diesen Stärken und Schwächen ist von zentraler Bedeutung für die Einordnung der gewonnenen Erkenntnisse und die Ableitung zukünftiger Forschungs- und Handlungsempfehlungen.

Die vorliegende Studie zur Schulsozialarbeit überzeugt insbesondere durch drei zentrale Stärken. Erstens ist sie methodisch fundiert angelegt: Zum Einsatz kam ein trianguliertes Forschungsdesign, das sowohl Methodentriangulation als auch Datenquellentriangulation umfasst. Im Rahmen der Methodentriangulation wurden quantitative Verfahren (standardisierte Befragungen) mit qualitativen Ansätzen (insbesondere offenen Aussagen der Schulsozialarbeiterinnen) kombiniert. Diese methodische Vielfalt erlaubt es, sowohl quantifizierbare Trends und Muster zu erfassen als auch vertiefte Einblicke in subjektive Wahrnehmungen und professionelle Einschätzungen zu gewinnen. Zweitens wurde im Sinne einer Datenquellentriangulation eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven einbezogen: Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulformen (Volksschule, Mittelschule sowie PTS/HTL), deren Eltern sowie die Schulsozialarbeiterinnen selbst. Besonders hervorzuheben ist hierbei der vorgeschaltete qualitative Erhebungsanteil, insbesondere der durchgeführte Workshop mit den Schulsozialarbeiterinnen. Dieser diente nicht nur der ersten thematischen Annäherung, sondern auch der gezielten Schärfung der Fragestellungen für die anschließenden quantitativen Erhebungen. Die im Workshop gewonnenen Erkenntnisse flossen wesentlich in die Entwicklung der Fragebögen ein und wurden im weiteren Forschungsprozess regelmäßig als kontextualisierende Bezugsquelle herangezogen. Auf diese Weise konnte ein tieferes thematisches Verständnis gewonnen und die Perspektive der schulsozialarbeiterischen Praxis systematisch integriert werden. Drittens führt die kombinierte Anwendung von methodischer und datenbezogener Triangulation zu einer mehrdimensionalen Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes. Dadurch wird ein vertieftes Verständnis für die Sichtbarkeit, Zugänglichkeit und Wirkung der Schulsozialarbeit im schulischen Alltag ermöglicht, das verschiedene Wahrnehmungs- und Erfahrungshorizonte systematisch miteinander in Beziehung setzt.

Trotz dieser Stärken weist die Studie auch relevante Limitationen auf, die bei der Interpretation und Generalisierung der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Erstens besteht eine eingeschränkte Datenbasis für die Gruppe der Eltern von Schülerinnen und Schülern aus der PTS und HTL. Aufgrund einer zu geringen Zahl gültiger Rückläufe konnten diese nicht als eigenständige Analysegruppe berücksichtigt werden. Stattdessen mussten ihre Daten mit jenen der Mittelschule zusammengeführt werden, was differenzierte Aussagen zu schultypenspezifischen Unterschieden in der Wahrnehmung der Schulsozialarbeit deutlich einschränkt. Zweitens fehlen für die Schülerinnen und Schüler der PTS/HTL konkrete Angaben zur tatsächlichen Nutzung der schulsozialarbeiterischen Angebote – insbesondere zur Inanspruchnahme von Beratungsgesprächen im Büro. Zwar liegen Hinweise auf grundsätzlich barrierearmen

Zugang vor, doch erschwert das Fehlen absoluter Nutzungszahlen die Vergleichbarkeit mit jüngeren Zielgruppen und limitiert somit die Aussagekraft hinsichtlich der tatsächlichen Nutzung in der Sekundarstufe II. Darüber hinaus war ursprünglich die Durchführung einer Fokusgruppe mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten geplant, um die quantitativen Ergebnisse qualitativ zu vertiefen. Diese konnte jedoch aufgrund unzureichender Teilnehmerzahlen nicht realisiert werden. Die genauen Gründe für das Ausbleiben der Teilnahme bleiben unklar; denkbar sind sowohl organisatorische Kommunikationsdefizite als auch ein geringes Interesse oder fehlende zeitliche Ressourcen auf Seiten der Zielgruppe. Auch alternative Ansätze, wie qualitative Einzelinterviews mit Eltern, konnten aus denselben Gründen nicht umgesetzt werden. Dies ist insofern bedauerlich, als eine vertiefte qualitative Auseinandersetzung mit elterlichen Perspektiven wichtige Ergänzungen zur Fragebogenerhebung hätte liefern können und zur Entwicklung passgenauer Angebote für diese Zielgruppe beigetragen hätte.

Anhang

1 Einladungstexte & Anschreiben

1.1 Einladung der Eltern zur Teilnahme an einer Fokusgruppe

Einladung zur Teilnahme an einer Fokusgruppe und Einverständniserklärung

Sehr geehrte Eltern und Erziehungsberechtigte,

Im Sommersemester 2025 evaluiert das Management Center Innsbruck (MCI), im Auftrag der Tiroler Kinder und Jugend GmbH die Qualität und die Umsetzung der Schulsozialarbeit in Tirol. Zweck der Evaluierung ist es, die Schulsozialarbeit nachhaltig zu verbessern und damit das Wohlbefinden der Schüler*innen an Ihrer Schule langfristig zu steigern. Dazu möchten wir Sie **a)** zu einer Fokusgruppe einladen und **b)** über die geplante Befragung der Schüler*innen informieren.

a) Einladung zu einer Fokusgruppe

Wir laden Sie herzlich zur Teilnahme an einer Fokusgruppe ein. Eine Fokusgruppe ist eine von uns moderierte Gruppendiskussion mit dem Ziel, Ihre Perspektiven als Eltern und Erziehungsberechtigte zu würdigen und ihre Ansichten, Erlebnisse und Anregungen bzgl. Schulsozialarbeit in Erfahrung zu bringen. Die gewonnenen Informationen werden für die Konstruktion von Fragebögen für Eltern und Erziehungsberechtigte genutzt. Ihre Perspektive ist sehr wichtig, da Sie eine wertvolle Sicht auf die Bedürfnisse und Herausforderungen Ihrer Kinder haben.

Wir laden Sie herzlich zur Teilnahme an einer Fokusgruppe ein, die am Dienstag, **den 04. März 2025, von 18:00 bis 20:00 Uhr** am MCI – Innsbruck stattfinden wird. Die genaue Adresse und Räumlichkeit werden Ihnen nach Ihrer Anmeldung mitgeteilt.

Anmeldung: Wir bitten Sie, sich bis spätestens **28. Februar 2025** unter dieser E-Mail anzumelden: [...]

b) Befragung der Schüler*innen - Einverständniserklärung

Im Rahmen des Projekts findet im Zeitraum vom **24. Februar 2025 bis 05. März 2025** auch eine kurze (ca. 5-15 Minuten) Befragung der Schüler*innen ab der dritten Schulstufe statt. Wenn Sie nicht möchten, dass Ihr Kind an der Umfrage teilnimmt, teilen Sie dies bitte dem Klassenvorstand bis zum **19. Februar 2025** mit. Sollten Sie weitere Fragen haben, stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung bei diesem wichtigen Evaluationsprojekt. Ihre Teilnahme und Ihre Meinungen tragen dazu bei, die Schulsozialarbeit weiterzuentwickeln und das Wohlbefinden der Schüler*innen nachhaltig zu fördern.

Mit freundlichen Grüßen,

[...]

1.2 Infoblatt an die Schüler*innen zur quantitativen Befragung



Liebe Schülerin, lieber Schüler!

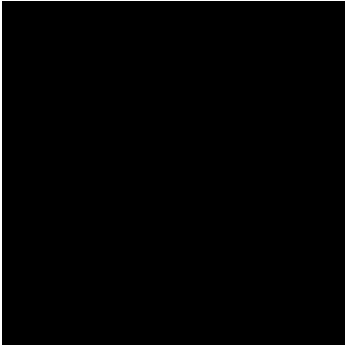
Vielleicht hast du schon erfahren, dass die Schulsozialarbeit an mehreren Schulen im Tiroler Unterland evaluiert wird. Der Zweck der Evaluierung ist die Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit in Tirol. Dazu befragen wir neben den Schulsozialarbeiter*innen, den Eltern und den Lehrkräften auch die Schüler*innen als wichtigste Zielgruppe der Schulsozialarbeit.

Unabhängig davon, ob du bisher Schulsozialarbeit in Anspruch genommen hast: Deine Mitarbeit ist wichtig und wertvoll, um die Unterstützung durch die Schulsozialarbeit an den Schulen zu verbessern.

Dazu bitten wir dich, diesen Online-Fragebogen auszufüllen. Das dauert maximal 10 Minuten. Selbstverständlich ist deine Teilnahme an der Befragung freiwillig. Du kannst den Fragebogen am PC, auf dem Tablet oder mit dem Smartphone ausfüllen.

Die Befragung ist anonym. Das bedeutet, dass keine Rückschlüsse auf dich möglich sind. Du wirst im Fragebogen auch nicht nach deinem Namen oder nach deiner Schule gefragt.

Du erreichst den Fragebogen über den QR-Code oder den Link:

	tinyurl.com/mr35d5aa
---	---

Falls du Fragen hast oder uns etwas mitteilen möchtest, kannst du uns über folgende E-Mailadresse erreichen: [...]

Vielen Dank für deine Mithilfe. Wir wünschen dir alles Gute für das laufende Schuljahr!

Wolfgang Hagleitner, mit dem Forschungsteam des MCI – Management Center Innsbruck.

1.3 Word E-Mail an die Schulleitungen zur Vorstellung des Evaluations Projektes

Sehr geehrte/r...

Noch vor Weihnachten haben Sie sich freundlicherweise bereit erklärt, die Evaluierung der Schulsozialarbeit, durchgeführt vom MCI, zu unterstützen. Dafür bedanken wir uns herzlich! Wir dürfen Ihnen mit dieser E-Mail einige weiterführende Informationen zukommen lassen. Wir melden uns auch gleich im Anschluss mit Details zu den weiteren Planungen.

Mag.^a Silvia Schuhmann, Fachbereichsleiterin Soziale Arbeit & Schule der Tiroler Kinder- und Jugend GmbH, hat Sie noch im alten Jahr via E-Mail über die Evaluierung der Schulsozialarbeit informiert. Diese Evaluierung wird in Kooperation mit dem MCI im Rahmen eines Praxisseminars mit Masterstudierenden als Lehrforschungsprojekt umgesetzt. Sie wurden auch noch im alten Jahr telefonisch XXX kontaktiert, um die Bereitschaft zur Unterstützung des Projekts in Erfahrung zu bringen und allenfalls offene Fragen zu klären.

Mir obliegt die Projektleitung und ich darf mich kurz vorstellen: Ich bin hauptberuflich am Institut der Erziehungswissenschaft tätig und nebenberuflich als Lehrender am MCI. Meine Schwerpunkte umfassen die Jugend-, Bildungs-, und Generationenforschung sowie die Kinder- und Jugendhilfe. Ich freue mich sehr, gemeinsam mit den Masterstudierenden am MCI die Evaluierung der SCHUSO umzusetzen.

Was bisher geschah

Mit Beginn des Wintersemesters haben wir uns in das Thema der Schulsozialarbeit vertieft und in Abstimmung mit Fr. Schuhmann beschlossen, die drei Qualitätskriterien „Niederschwelligkeit“, Vertraulichkeit“ sowie „Kooperation/Vernetzung“, jeweils aus Perspektive a) der Schüler/innen, b) der Lehrkräfte (gerne auch SL) c) der Eltern/Erziehungsberechtigten und d) der Schulsozialarbeiter/innen) zu evaluieren. Es fand bereits ein Workshop mit Schulsozialarbeiter/innen statt, in dem die Q-Kriterien inhaltlich angereichert wurden und auch festgelegt wurde, welche dieser Kriterien für welche Personengruppen relevant sind.

Weitere Schritte

Die Erhebungen sind zwischen Ende Februar bis Ende April 2025 geplant. Mit Ende des SS2025 wird ein finaler Bericht der SCHUSO übergeben und online zur Verfügung gestellt. Folgende (freiwilligen) Erhebungen sind geplant:

- Eine Fokusgruppe mit Eltern/Erziehungsberechtigten (2 Stunden)
- Fragebogenerhebung unter Eltern/Erziehungsberechtigten (ca. 15 Minuten)
- Fragebogenerhebung unter Schüler/innen ab der 3. Schulstufe (ca. 15 Minuten)
- Interviews mit einigen wenigen Lehrkräften u/o Schulleitungen (max. 45 Minuten)
- Sehr kurze Fragebogenerhebung unter allen Lehrkräften (ca. 15 Minuten)

Sehr gerne können Sie mich jederzeit kontaktieren, sollten Fragen auftauchen.

Mit freundlichen Grüßen,

[...]

1.4 PDF E-Mail an die Schulleitungen zur Vorstellung des Evaluations Projektes

Sehr geehrte xxxxxxxxxxxxxxxx

Mag.a Silvia Schuhmann, Fachbereichsleiterin Soziale Arbeit & Schule der Tiroler Kinder- und Jugend GmbH, hat Sie bereits via E-Mail über die Evaluierung der Schulsozialarbeit informiert. Diese Evaluierung wird in Kooperation mit dem MCI im Rahmen eines Praxisseminars mit Masterstudierenden als Lehrforschungsprojekt umgesetzt. Sie wurden in den vergangenen Tagen telefonisch von Masterstudierenden kontaktiert, um die Bereitschaft zur Unterstützung des Projekts in Erfahrung zu bringen und allenfalls offene Fragen zu klären.

Ich bedanke mich sehr herzlich für Ihre telefonisch zugesagte Unterstützung des Projekts und nutze die Gelegenheit mich kurz vorzustellen und Sie über vergangene und weitere Schritte zu informieren:

Mir obliegt die Projektleitung und ich darf mich kurz vorstellen: Ich bin hauptberuflich am Institut der Erziehungswissenschaft tätig und nebenberuflich als Lehrender am MCI. Meine Schwerpunkte umfassen die Jugend-, Bildungs-, und Generationenforschung sowie die Kinder- und Jugendhilfe. Ich freue mich sehr, gemeinsam mit den Masterstudierenden am MCI die Evaluierung der SCHUSO umzusetzen.

Was bisher geschah:

Mit Beginn des Wintersemesters haben wir uns in das Thema der Schulsozialarbeit vertieft und in Abstimmung mit Fr. Schuhmann beschlossen, die drei Qualitätskriterien „Niederschwelligkeit“, Vertraulichkeit“ sowie „Kooperation/Vernetzung“, jeweils aus Perspektive a) der Schüler/innen, b) der Lehrkräfte (gerne auch SL) c) der Eltern/Erziehungsberechtigten und d) der Schulsozialarbeiter/innen) zu evaluieren. Es fand bereits ein Workshop mit Schulsozialarbeiter/innen statt, in dem die Q-Kriterien inhaltlich angereichert wurden und auch festgelegt wurde, welche dieser Kriterien für welche Personengruppen relevant sind.

Weitere Schritte:

Derzeit entwickeln wir ein Forschungsdesign und die Erhebungsinstrumente. Die Erhebungen sind voraussichtlich zwischen März und April 2025 geplant. Mit Ende des

SS2025 wird ein finaler Bericht der SCHUSO übergeben. Folgende (freiwilligen) Erhebungen sind geplant:

- Interviews mit einigen wenigen Lehrkräften u/o Schulleitungen (max. 45 Minuten)
- Sehr kurze Fragebogenerhebung unter allen Lehrkräften (ca. 15 Minuten)
- Fragebogenerhebung unter allen Schüler/innen (ca. 15 Minuten)
- Wenige Interviews mit Eltern/Erziehungsberechtigten (max. 45 Minuten) u/o ...
- ... Fragebogenerhebung unter allen Eltern/Erziehungsberechtigten (ca. 15 Minuten)

Worum wir Sie bitten:

Wir wissen über die hohe Arbeitsbelastung der Schulleitungen Bescheid und halten den Aufwand für Sie und die Lehrkräfte deshalb sehr gering. Im aktuellen Semester entsteht für Sie auch kein Aufwand mehr. Mit Blick auf das SS2025 würden wir Sie jedoch um Folgendes bitten:

- Kontakt zu ein oder zwei Lehrkräften (möglichst unterschiedlicher Schulstufen), die zu einem ca. 45minütigen Interview bereit sind.
- Kontakte/Ansprechpersonen zu möglichst allen Elternvertretungen an Ihrer Schule, damit wir auch Eltern/Erziehungsberechtigte erreichen können.
- (Bzgl. der Datenerhebung unter den Schüler/innen und der damit verbundenen Logistik treten wir nochmals gesondert an Sie heran.)

Sehr gerne können Sie mich jederzeit kontaktieren, sollten Fragen auftauchen.

Ich wünsche Ihnen noch erholsame Feiertage, mit freundlichen Grüßen,

[...]

1.5 Mail von Silvia Schuhmann an Schulleitungen

Sehr geehrte Schulleitungen,

Qualität und professionelle Arbeit in der Schulsozialarbeit sind uns sehr wichtig. Im Rahmen des Konzepts der SCHUSO-Schulsozialarbeit Tirol haben wir uns dazu verpflichtet unsere Arbeit zu evaluieren. Bereits im Schuljahr 2022/23 wurde die Tätigkeit der SCHUSO – Schulsozialarbeit Tirol an insgesamt 28 Schulen evaluiert. Covid bedingt mussten wir davor zwei Schuljahre aussetzen und hatten einiges aufzuholen. Der Bericht ist hier abrufbar: [2023-11-28_Evaluation_SCHUSO_2023_Forschungsbericht.pdf](#) (kinder-jugend.tirol). Im Schuljahr 2024/25 ist nun eine Evaluation an Ihrem Schulstandorte geplant. Die Bildungsdirektion wurde bereits im Vorfeld informiert. Die Evaluation erfolgt im Rahmen eines Praxisprojekts des Masterstudiengangs Soziale Arbeit am MCI-Innsbruck. Lehrveranstaltungsbeauftragter ist Univ.-Ass. Mag. Wolfgang Hagleitner, PhD. Er entwickelt mit den Studierenden gemeinsam das Forschungsdesign und die Forschungsfragen und wird in der Folge die Durchführung, Auswertung und Berichtserstellung leiten. Die Forschungsgruppe richtet sich nun persönlich an Sie. Ich bitte Sie das Schreiben im Anhang zu beachten.

Wir hoffen auf rege Beteiligung, um möglichst aussagekräftige Erkenntnisse erhalten zu können. Der Forschungsbericht wird dann voraussichtlich im Herbst 2025 zur Verfügung stehen. Für weitere Fragen stehe ich gerne zur Verfügung.

Vielen Dank für die Unterstützung und die gute Zusammenarbeit!

Mit freundlichen Grüßen,

[...]

1.6 Emailtext an Schulleitungen, zur Ankündigung der Fokusgruppe und der Schüler*innen-Befragung und der Elterninfo

Vielen Dank nochmals für Ihre Bereitschaft, die Evaluierung der Schulsozialarbeit an Ihrer Schule zu unterstützen. Wie erwähnt, werden wir den Aufwand für Sie als Schulleitung bzw. als Schule so gering wie möglich halten.

Im Anhang senden wir Ihnen nun ein Schreiben a) um Eltern/Erziehungsberechtigte zur Teilnahme an einer Fokusgruppe einzuladen und b) Eltern/Erziehungsberechtigte über die bevorstehende Befragung der Schüler*innen zu informieren.

Wir bitten Sie, das mitgesendete Informationsschreiben den Eltern/Erziehungsberechtigten im Laufe dieser Woche über die von Ihrer Schule genutzte Kommunikationsplattform (EduPage, SchoolFox ...) zugänglich zu machen.

Fokusgruppe Eltern/Erziehungsberechtigte

Die geplante Fokusgruppe bietet die Möglichkeit, die Perspektiven der Eltern näher zu beleuchten. Die gewonnenen Erkenntnisse werden uns dabei helfen, die Fragebögen für die Befragung weiter zu optimieren.

Befragung Schüler*innen

Die Online-Befragung ist für den Zeitraum **vom 24. Februar bis 05. März 2025** geplant.

Wir bedanken uns herzlich für Ihre Unterstützung und stehen Ihnen bei Rückfragen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,

[...]

1.7 Infoblatt Eltern 17.03

Evaluierung der Schulsozialarbeit in Tirol, 2024/25. MCI – Management Center Innsbruck

Sehr geehrte Eltern bzw. Erziehungsberechtigte!

Im Sommersemester 2025 evaluiert das Management Center Innsbruck (MCI) im Auftrag der Tiroler Kinder und Jugend GmbH die Qualität und die Umsetzung der Schulsozialarbeit in Tirol. Zweck der Evaluierung ist es, die Schulsozialarbeit nachhaltig zu verbessern und damit das Wohlbefinden der Schüler*innen an der Schule zu steigern. Unabhängig davon, ob Sie bisher bereits mit der Schulsozialarbeit an der Schule Ihres/Ihrer Kindes/Kinder zu tun hatten: Gerne möchten wir auch Ihre Perspektive als Eltern bzw. Erziehungsberechtigte würdigen und Ihre Ansichten, Erlebnisse und Anregungen bezüglich der Schulsozialarbeit in Erfahrung bringen.

Dazu möchten wir Sie herzlich zur Teilnahme an einer kurzen Befragung (ca. 10 Minuten) einladen. Sie können den Fragebogen am PC, auf dem Tablet oder mit dem Smartphone ausfüllen.

Selbstverständlich ist Ihre Teilnahme an der Befragung freiwillig und anonym. Das bedeutet, dass keine Rückschlüsse auf Sie als Person oder auf die Schule Ihres/Ihrer Kindes/Kinder möglich sind.

Sie erreichen den Fragebogen über den QR-Code oder den Link:

tinyurl.com/53zjdb2w

Falls Sie Fragen haben oder uns etwas mitteilen möchten, können Sie uns über folgende EMail-Adresse erreichen: [...]

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

[...]

1.8 Infoblatt Lehrkräfte 08.04

Sehr geehrte Lehrkräfte!

Im Sommersemester 2025 evaluiert das Management Center Innsbruck (MCI) im Auftrag der Tiroler Kinder und Jugend GmbH die Qualität und die Umsetzung der Schulsozialarbeit in Tirol. Der Zweck der Evaluierung besteht darin, die Schulsozialarbeit nachhaltig zu verbessern und somit das Wohlbefinden der Schüler*innen an den Schulen zu steigern.

Mithilfe der Befragung möchten wir Ihre Perspektive als Lehrkräfte würdigen und Ihre Ansichten, Erlebnisse und Anregungen bezüglich der Schulsozialarbeit in Erfahrung bringen. Dazu möchten wir Sie herzlich zur Teilnahme an einer kurzen Befragung einladen (ca. 10 Minuten). Diese findet vom 10.04. bis ca. 25.04.2025 statt. Sie können den Fragebogen am PC, auf dem Tablet oder Smartphone ausfüllen. Selbstverständlich ist Ihre Teilnahme an der Befragung freiwillig und anonym. Das bedeutet, dass keine Rückschlüsse auf Ihre Person oder Ihre Schule möglich sind.

Sie erreichen den Fragebogen über den QR-Code oder den Link:

tinyurl.com/b8sv2exw

Falls Sie Fragen haben oder uns etwas mitteilen möchten, können Sie uns über folgende E-

Mail-Adresse erreichen: wolfgang.hagleitner@uibk.ac.at. Vielen Dank für die Unterstützung bei diesem wichtigen Evaluierungsprojekt.

Mit freundlichen Grüßen,

[...]

1.9 Email Text Schüler*innenbefragung: MS I PTS I HTL

Sehr geehrte/r ...

Ich darf Ihnen nun im Anhang gerne das Infoblatt für die Schüler*innen weiterleiten. Es enthält Informationen zur Evaluierung, einen Appell, Hinweise zur Anonymität und den Link bzw. den QR-Code zum Fragebogen. Selbstverständlich können Sie gerne einen Blick auf den Fragebogen werfen.

Falls Sie dieses Infoblatt per E-Mail an die Schüler*innen senden, könnte folgender Text verwendet werden:

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Einige Forscher*innen am MCI – Management Center Innsbruck untersuchen gerade die Qualität der Schulsozialarbeit an einigen Tiroler Schulen. Unabhängig davon, ob du bisher Schulsozialarbeit in Anspruch genommen hast oder nicht, laden wir dich ein, diesen kurzen Fragebogen auszufüllen. Das dauert fünf, maximal 10 Minuten. Alle deine Angaben bleiben vertraulich. Du kannst den Fragebogen über den Link oder den QR-Code erreichen. Das Ausfüllen ist mit einem PC, Tablet oder einem Smartphone möglich.

Vielen Dank für deine Unterstützung!

Wir wünschen dir alles Gute für das laufende Schuljahr,

Dragana Radosavljevic und das MCI-Team

1.10 Email Text Elternbefragung

Sehr geehrte/r ...!

Zunächst möchten wir uns nochmals herzlich für die bisherige Zusammenarbeit und Ihre Unterstützung bedanken. Die Befragung der Volksschüler*innen wurde bereits erfolgreich durchgeführt und auch die Fragebögen der Mittelschulen, PTS und HTL wurden zahlreich ausgefüllt.

Aktuell finden Interviews mit Schulleitungen, Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen statt. Im nächsten Schritt ist eine kurze (ca. 10 Minuten) Befragung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten geplant. Wir bitten Sie, das angehängte Informationsschreiben den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten via EduPage / SchoolFox zeitnah, spätestens jedoch bis zum 31.03.2025 zugänglich zu machen. Wir haben uns im Informationsschreiben und im Fragebogen um eine einfache Sprache bemüht, damit auch möglichst viele Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache erreicht werden können. Gerne können Sie auch den nachstehenden Text (s. u.) an die Eltern/Erziehungsberechtigten weiterleiten.

Die geplante Befragung bietet die Möglichkeit, die Perspektiven der Schüler*innen durch jene der Eltern/Erziehungsberechtigten zu ergänzen und stellt somit eine wichtige Komponente unserer Evaluierung dar. In einigen Tagen gestatten wir uns ein letztes Mal an Sie heranzutreten, mit der Bitte auch Lehrkräfte zu einer Online-Erhebung einzuladen.

Wir bedanken uns herzlich für Ihre Unterstützung und stehen Ihnen bei Rückfragen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,

[...]

Sehr geehrte Eltern/Erziehungsberechtigte!

Vermutlich wissen Sie bereits, dass das MCI (Management Center Innsbruck) im Auftrag der Tiroler Kinder und Jugend GmbH die Schulsozialarbeit in Tirol evaluiert. Dabei sind uns auch Ihre Erwartungen, Eindrücke, Erlebnisse und Wahrnehmungen als Eltern/Erziehungsberechtigte sehr wichtig.

Wir bitten Sie daher, sich maximal 10 Minuten Zeit zu nehmen, um den Online-Fragebogen auszufüllen. Den Link zusammen mit weiteren Informationen finden Sie in dem Info-Schreiben. Die Teilnahme ist jedenfalls bis 13. April möglich.

Wir bedanken uns sehr für die Unterstützung! Für Rückfragen stehen wir gerne unter 0660/7311205

oder via E-Mail [...] zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,

[...]

1.11 Email Text Elternbefragung Erinnerung

Sehr geehrte Schulleitungen!

Ich darf die Gelegenheit nutzen, um mich herzlich bei jenen Schulleitungen zu bedanken, welche die Befragung den Eltern / Erziehungsberechtigten zugänglich gemacht haben. Falls Sie dazu bisher noch keine Gelegenheit hatten, gestatte ich mir, freundlich nochmals an die Erhebung zu erinnern. Sie finden dazu im Anhang das Informationsblatt für die Eltern (samt Link zum Fragebogen). Gerne können Sie den untenstehenden Text an die Eltern weiterleiten.

Mit freundlichen Grüßen,

[...]

Sehr geehrte Eltern/Erziehungsberechtigte!

Vermutlich wissen Sie bereits, dass das MCI (Management Center Innsbruck) im Auftrag der Tiroler Kinder und Jugend GmbH die Schulsozialarbeit in Tirol evaluiert. Dabei sind uns auch Ihre Erwartungen, Eindrücke, Erlebnisse und Wahrnehmungen als Eltern/Erziehungsberechtigte sehr wichtig.

Wir bitten Sie daher, sich maximal 10 Minuten Zeit zu nehmen, um den Online-Fragebogen auszufüllen. Den Link zusammen mit weiteren Informationen finden Sie in dem Info-Schreiben. Die Teilnahme ist jedenfalls bis 13. April möglich. Wir bedanken uns sehr für die Unterstützung!

Für Rückfragen stehen wir gerne unter [...] oder via E-Mail [...] zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,

[...]

1.12 Email Vorlage an die Schulleitungen

Betreff: Praxisforschungsprojekt des MCI zu Schulsozialarbeit

Sehr geehrte/r (Name),

Sehr geehrte Schulleiterinnen und Schulleiter,

die MCI Fachhochschule setzt im Rahmen der Lehrveranstaltung Praxisseminar im Masterstudiengang Soziale Arbeit, Sozialpolitik und Sozialmanagement (Studienjahr 2024/25), gemeinsam mit der SCHUSO ein Evaluationsforschungsprojekt um. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet „Was zeichnet qualitativ hochwertige Schulsozialarbeit aus?“ Der Fokus liegt dabei auf den drei Qualitätskriterien Kooperation & Vernetzung, Vertraulichkeit und Niederschwelligkeit. Wichtig ist uns hierbei zu erwähnen, dass der Aufwand für Sie als Schulleitung und Ihre Lehrkräfte möglichst geringgehalten wird. Vor allem zum Qualitätskriterium Kooperation & Vernetzung möchten wir Ihnen Gelegenheit geben, Ihre Erfahrungen in das Projekt miteinfließen zu lassen. Daher werden wir innerhalb der nächsten Wochen telefonisch Kontakt aufnehmen und dabei auch über das weitere Vorgehen informieren und offene Fragen klären.

Dieses Evaluierungsprojekt dient dem Zweck, die Qualität der Schulsozialarbeit an Ihrem und weiteren Standorten in Tirol zu verbessern und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule langfristig zu erhöhen.

Für Rückfragen oder im Vorfeld benötigte Informationen stehen wir Ihnen selbstverständlich jederzeit zur Verfügung. Abschließend möchten wir uns für Ihre Zeit bedanken und wünschen Ihnen noch einen angenehmen Tag.

Mit freundlichen Grüßen

[...]

2 Interviewleitfäden

2.1 Lehrkräfte

Lehrpersonen-Leitfaden-Erarbeitung:

Einleitungstext Vorschlag

Guten Tag xxx und vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, im Rahmen unseres Praxisprojekts „Evaluation der Schulsozialarbeit in Tirol“ an diesem Interview teilzunehmen.

Dieses Praxisprojekt zielt darauf ab, die Schulsozialarbeit in Tirol zu evaluieren, ihre Wirksamkeit zu bewerten und potenzielle Verbesserungsvorschläge aufzuzeigen. Das Interview wird anonym durchgeführt und aufgezeichnet, um es später zu transkribieren und für unsere weitere Arbeit aufzubereiten. Die Forschungsfrage lautet: Was zeichnet qualitativ hochwertige Schulsozialarbeit aus? Zum Leitfadeninterview: Ich werde Ihnen einige Fragen zur Schulsozialarbeit stellen. Wenn ich den Begriff "Schulsozialarbeit" benutze, beziehe ich mich dabei auf die Fachkraft an Ihrer Schule (Nicht Institution...). und Sie können frei darauf antworten. Ich werde Sie nicht unterbrechen, sondern relevante Aspekte notieren und gegebenenfalls später nachhaken. Beantworten Sie bitte nur die Fragen, auf die Sie eingehen möchten. Wenn Alles so weit klar ist, würde ich Sie bitte die Einwilligungserklärung zu unterschreiben.

Demografische Daten:

Wie lange sind Sie als Lehrkraft tätig? Seit wie vielen Jahren gibt es an ihrer Schule die Schulsozialarbeit?

Ice-Breaker-Fragen

1. Wobei (Worin) hat sie die SCHUSO schon unterstützt?

Überleitung von der Ice-Breaker-Frage zum ersten Themengebiet

Vertraulichkeit:

1. Was bedeutet Vertraulichkeit für Sie im Kontext der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit?

2. Welche Herausforderungen treten dabei auf?

3. Welche Möglichkeiten gibt es, die Vertraulichkeit in dieser Zusammenarbeit zu verbessern?

Vernetzung & Kooperation:

1. Was macht Ihrer Meinung nach eine gute Zusammenarbeit mit der

Schulsozialarbeit aus und welche Erwartungen haben Sie in diesem Zusammenhang an die Schulsozialarbeit?

2. Welche Herausforderungen können in der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit entstehen?

3. Welche Möglichkeiten gibt es, die Vernetzung und Kooperation mit der Schulsozialarbeit zu verbessern?

Schluss:

- Haben wir etwas Wichtiges vergessen und möchten

2.2 SCHUSO

SCHUSO- Leitfaden -Erarbeitung:

Einleitungstext Vorschlag

Guten Tag und vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, im Rahmen unseres Praxisprojekts „Evaluation der Schulsozialarbeit in Tirol“ an diesem Interview teilzunehmen.

Dieses Praxisprojekt zielt darauf ab, die Schulsozialarbeit in Tirol zu evaluieren, ihre Wirksamkeit zu bewerten und potenzielle Verbesserungsvorschläge aufzuzeigen.

Das Interview wird anonym durchgeführt und aufgezeichnet, um es später zu transkribieren und für unsere weitere Arbeit aufzubereiten.

Die Forschungsfrage lautet: Was zeichnet qualitativ hochwertige Schulsozialarbeit aus?
Zum Leitfadeninterview: Ich werde Ihnen einige Fragen zum Thema Schulsozialarbeit stellen, und Sie können frei darauf antworten. Ich werde Sie nicht unterbrechen, sondern relevante Aspekte notieren und gegebenenfalls später nachhaken. Beantworten Sie bitte nur die Fragen, auf die Sie eingehen möchten.

Wenn Alles so weit klar ist, würde ich Sie bitte die Einwilligungserklärung zu unterschreiben.

Demografische Daten:

Wöchentliche Arbeitsstunden vor Ort

Ice-Breaker-Fragen

1. Wie sind Sie auf das Arbeitsfeld gekommen?

Überleitung von der Ice-Breaker-Frage zum ersten Themengebiet

Vertraulichkeit:

1. Welche Maßnahmen setzen Sie ein, um die Vertraulichkeit von Informationen zu gewährleisten?

2. Welche Herausforderungen oder Konflikte sind Ihnen in der Vergangenheit im Umgang mit vertraulichen Informationen begegnet?

3. Welche Faktoren könnten dazu beitragen, die Vertraulichkeit in Zukunft zu verbessern?

Niederschwelligkeit:

1. Wie sind Sie als Schulsozialarbeiter*in im schulischen Alltag präsent?

2. Welche Zugangshürden treten in Ihrer Arbeit auf, und wie gehen Sie damit um?
3. Was ist notwendig, um Zugangshürden abzubauen?

Vernetzung & Kooperation:

1. Wie organisieren und gestalten Sie die Zusammenarbeit und Vernetzung mit anderen Beteiligten (Lehrkräfte, Schulleitung...) in Ihrem Arbeitsfeld?
2. Welche Herausforderungen oder Hürden begegnen Ihnen in der Zusammenarbeit?
3. Was wird benötigt, um die Kooperation und Vernetzung weiter zu verbessern?

Schluss:

- Haben wir etwas Wichtiges vergessen und möchten sie etwas

Literaturverzeichnis

Achrainer-Preindl, I. et al. (2024) *KONZEPT: SCHUSO – Schulsozialarbeit Tirol*. [online] (Zugriff am: 25. Oktober 2024).

Adamowitsch, M., Lehner, L. und Felder-Puig, R. (2011) *Schulsozialarbeit in Österreich*. Wien: Ludwig Boltzmann Institute for Health Promotion Research, S. 153. Verfügbar unter: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Schulsozialarbeit/2011_MA_Schulsozialarbeit_in_OEsterreich_final.pdf (Zugriff am: 28. Oktober 2024).

Andresen, Sabine et al. (2022): *Kind sein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie „JuCo III“*. Frankfurt am Main: DJI/Hochschule für Angewandte Wissenschaften Frankfurt am Main.

Auferbauer, M. et al. (2018) *Evaluation der Schulsozialarbeit in der Steiermark*. [online] Verfügbar unter: https://www.jugendreferat.steiermark.at/cms/dokumente/1241559-2_100092456/c2312523/Schulsozialarbeit_Studie_2019.pdf (Zugriff am: 28. Oktober 2024).

Henschel A., Krüger R., Schmitt C., (2009): *Jugendhilfe und Schulen, Handbuch für ein gelingende Kooperation*.

Fachbereich Soziale Arbeit & Schule. (n.d.). *Leitbild Soziale Arbeit & Schule* [PDF].

Grunwald, K., & Thiersch, H. (2004). *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015) *Leitlinien für Schulsozialarbeit*. Deutschland: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, S. 19. Verfügbar unter: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Schulsozialarbeit/Leitlinien_Schulsozialarbeit_A5_gesamt.pdf (Zugriff am: 28. Oktober 2024).

Lehner, L. et al. (2013) *Leitfaden zur Unterstützung der Implementierung von Schulsozialarbeit in Österreich*. Wien: Ludwig Boltzmann Institute, S. 61. Verfügbar unter: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Schulsozialarbeit_in_OEsterreichch_Implementierung-Leitfaden.pdf (Zugriff am: 28. Oktober 2024).

Nagy, A., Ganzenhuber, I. und Nicolaides, J. (2023) *Evaluation der SCHUSO-Schulsozialarbeit Tirol*. Bozen: Tiroler Kinder und Jugend GmbH, S. 76. Verfügbar unter: https://www.kinder-jugend.tirol/fileadmin/userdaten/docs/2023-11-28_Evaluation_SCHUSO_2023_Forschungsbericht.pdf (Zugriff am: 28. Oktober 2024).

Schörner, B. und Standort Wien, C.W. (2013) 'Zum Aufgaben- und Kompetenzprofil von Schulsozialarbeit in Österreich', *soziales_kapital*, 10, S. 19.

Schumann, S. und Klingseis, S. (2024) *SCHUSO – Schulsozialarbeit Tirol* [Vorstellungsfolien].

Speck, K. (2006) *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit: Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Streibert, S., (2021) "... und noch immer ist da eine Schwelle". *Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit. Konzepte und Praxis zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Erkenntnisse von Primarschulkindern aus der Nordwestschweiz. Eine exemplarische empirische Arbeit, unveröffentlichte Masterarbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz.*

Thierau, H. und Wottawa, H. (1998) *Lehrbuch Evaluation*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

Tiroler Kinder und Jugend GmbH. (n.d.). *SCHUSO – Schulsozialarbeit Tirol: Informationen für Gemeinden und Schulerhalter* [Broschüre].

Wieland, N. (2010) *Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Sozialarbeit*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.