

Universität Bern

Interprofessionelle Kooperation zwischen
Schulsozialarbeitenden, Schulleitenden und Lehrpersonen
Die Rolle von Vertrauen, transformationaler und partizipativer Führung

Simone Ambord

Inauguraldissertation zur Erlangung der Würde eines Doctor rerum socialium

der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät

02.06.21

Original document saved on the web server of the University Library of Bern



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license. To see the license go to <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or write to Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

Die Fakultät hat diese Arbeit am 26.08.2021 auf Antrag der beiden Gutachter Prof. Dr. Ben Jann und Prof. Dr. habil. Ueli Hostettler als Dissertation angenommen, ohne damit zu den darin ausgesprochenen Auffassungen Stellung nehmen zu wollen

Abstract

Einleitung: Der Soziale Wandel bringt im System Schule neue Herausforderungen mit sich. Darauf wurden vermehrt Angebote der Schulsozialarbeit in Schulen eingeführt, weshalb sich Fragen hinsichtlich der Kooperation von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden stellen. **Fragestellungen:** Erstens wird explorativ untersucht, wie die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz organisiert und strukturiert ist, zweitens, welche Merkmale die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden beinhaltet und drittens, welchen Einfluss Vertrauen, transformationale Führung und partizipative Führung auf die interprofessionelle Kooperation zeigen. **Methoden:** Die Daten basieren auf dem vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Forschungsprojekt «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit – eine empirische Studie zum Stand in der deutschsprachigen Schweiz». Die Daten von Schulsozialarbeitenden, Schulleitenden und Lehrpersonen wurden mittels Onlinefragebogen oder Papierfragebogen erhoben. Die Untersuchung ist eine quantitative Querschnittstudie, die auf einem mehrstufigen Stichprobenverfahren basiert. **Ergebnisse:** Die Ergebnisse der Studie haben aufgezeigt, dass die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz heterogen organisiert ist. Die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden, Schulleitenden und Lehrpersonen wird von den Befragten als eher hoch wahrgenommen, auch wenn es professionsspezifische Unterschiede gibt: Schulleitende schätzen die Kooperation mit den Schulsozialarbeitenden jeweils am höchsten ein und Schulsozialarbeitende die Kooperation mit den Lehrpersonen jeweils am tiefsten. Als Erfolgsfaktoren einer gelingenden interprofessionellen Kooperation wurden das spezifische Vertrauen, der transformationale sowie der partizipative Führungsstil identifiziert. **Fazit:** Für eine gelingende interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden ist insbesondere das Vertrauen in das jeweils professionsspezifische Wissen, in die Fachkompetenzen und die Fähigkeiten zentral. Auch spielt die Schulleitung als Führungsperson eine wichtige Rolle für eine gelingende interprofessionelle Kooperation.

Danksagung

Ich bedanke mich bei Prof. Dr. Ben Jann, Institut für Soziologie, Universität Bern, der mich im Rahmen der Erstbetreuung an meinem Dissertationsprojekt unterstützt hat. Auch bei Prof. Dr. Ueli Hostettler, Pädagogische Hochschule Bern, möchte ich mich herzlich für seine Inputs, Feedbacks und Unterstützung bedanken. Insbesondere bedanken möchte ich mich bei Monique Brunner, mit der ich im Rahmen des SNF-Projekts eine wertvolle Zusammenarbeit aufbauen durfte. Meiner Mutter möchte ich einen grossen Dank aussprechen, die mich während meines gesamten Studiums unterstützt und motiviert hat.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	8
1.1. Relevanz und Ziel der Studie.....	10
1.2. Gliederung	12
2. Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum	13
2.1. Historischer Hintergrund	13
2.2. Definition Schulsozialarbeit.....	15
2.3. Organisation und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit	16
2.4. Kooperationsmodelle zwischen Schulsozialarbeit und Schule.....	17
2.5. Mehrwert und Herausforderungen der interprofessionellen Kooperation.....	19
3. Forschungsstand.....	22
3.1. Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz.....	22
3.2. Interprofessionelle Kooperation	23
3.2.1. Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen	24
3.2.2. Kooperation von Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden	27
3.3. Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation.....	28
3.4. Transformationaler und partizipativer Führungsstil	32
4. Studie «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit»	34
4.1. Vorgehen und Untersuchungsdesign	38
4.2. Datengrundlage.....	41
4.3. Fragebogen.....	42
4.3.1. Fragebogen Schulsozialarbeitende	42
4.3.2. Fragebogen Schulleitende.....	44
4.3.3. Fragebogen Lehrpersonen.....	46
4.4. Gütekriterien.....	47
4.4.1. Objektivität	47
4.4.2. Reliabilität.....	48
4.4.3. Validität.....	49
5. Theoretischer Rahmen.....	50
5.1. Definitionen.....	50
5.2. Theorien	51
5.2.1. Kooperation	51
5.2.2. Vertrauen.....	54
5.2.3. Transformationale Führung	57
5.2.4. Partizipative Führung.....	58
5.3. Konzepte.....	59
5.3.1. Interprofessionelle Kooperation	59
6. Fragestellungen und Hypothesen.....	60
7. Methodik	64
7.1. Beschreibung der Stichprobe.....	64
7.2. Operationalisierung	66

7.2.1.	Interprofessionelle Kooperation	67
7.2.2.	Vertrauen.....	72
7.2.3.	Transformationale Führung	75
7.2.4.	Partizipative Führung.....	77
7.3.	Datenanalyse	78
8.	Empirische Ergebnisse.....	81
8.1.	Deskriptive Ergebnisse zur Situation der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz.....	81
8.2.	Deskriptive Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen und der Organisation der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz	85
8.2.1.	Anzahl Sitzungen zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit.....	85
8.2.2.	Mitwirkung der Schulsozialarbeit an Schulentwicklung und -konferenzen.....	86
8.2.3.	Schriftliche Vereinbarung zur Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Schule	87
8.2.4.	Zeit für den Austausch und die interprofessionelle Kooperation.....	88
8.2.5.	Kommunikationsplattformen.....	91
8.2.6.	Einflussfaktoren der interprofessionellen Kooperation	92
8.3.	Deskriptive Ergebnisse zur interprofessionellen Kooperation	103
8.3.1.	Dimensionen der interprofessionellen Kooperation.....	103
8.3.2.	Organisationale Merkmale der Schulsozialarbeit, Vertrauen und interprofessionelle Kooperation.....	107
8.4.	Regressionsanalysen.....	111
8.4.1.	Überprüfung der Modellvoraussetzungen	111
8.4.2.	Korrelationsanalysen auf organisationaler Ebene	112
8.4.3.	Einfache Regressionsanalysen.....	118
8.5.	Multiple Regressionsanalysen.....	122
8.6.	Mediatoranalysen.....	135
9.	Diskussion.....	138
9.1.	Zusammenfassung der Ergebnisse	138
9.2.	Vergleich mit anderen Studien	148
9.3.	Interpretation der Ergebnisse.....	153
9.4.	Diskussion der Messinstrumente	158
9.5.	Implikationen für Praxis und Forschung.....	160
9.6.	Grenzen der Studie	162
9.7.	Fazit.....	163
10.	Bibliographie.....	164
11.	Anhang.....	173
11.1.	Herleitung Messinstrumente.....	173
11.2.	Deskriptive Angaben der Variablen	180
11.3.	Fragebogen Schulsozialarbeitende	196
11.4.	Fragebogen Schulleitende.....	213
11.5.	Fragebogen Lehrpersonen.....	228
12.	Selbstständigkeitserklärung.....	241

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stichprobe.....	42
Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung.....	65
Tabelle 3: Konfirmatorische Faktorenanalyse.....	70
Tabelle 4: Multi-group confirmatory factor analysis.....	71
Tabelle 5: Skala «Trust in Colleagues».....	74
Tabelle 6: Dimensionen transformationale Führung	76
Tabelle 7: Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz.....	82
Tabelle 8: Anzahl Treffen von Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden.....	86
Tabelle 9: Mitwirkung der Schulsozialarbeit an Schulentwicklung.....	86
Tabelle 10: Vereinbarungen und schriftliche Dokumente in der Zusammenarbeit.....	88
Tabelle 11: Zeit für interprofessionellen Austausch.....	89
Tabelle 12: Mittelwerte Zeit für interprofessioneller Austausch.....	90
Tabelle 13: Mailverteiler.....	91
Tabelle 14: Vorhandensein und Zugang zu Kommunikationsplattformen	91
Tabelle 15: Vertrauen	92
Tabelle 16: Mittelwerte Vertrauen.....	96
Tabelle 17: Transformationale Führung	97
Tabelle 18: Mittelwerte transformationaler Führung.....	99
Tabelle 19: Partizipative Führung	100
Tabelle 20: Mittelwerte Partizipative Führung.....	102
Tabelle 21: Index und Merkmale der interdisziplinären Kooperation nach Professionen	105
Tabelle 22: Trägerschaft	108
Tabelle 23: Fixer Arbeitsplatz und fixe Präsenzzeiten im Schulhaus.....	109
Tabelle 24: Anzahl Sitzungen von Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden.....	113
Tabelle 25: Anzahl vorhandener Dokumente zur Zusammenarbeit	114
Tabelle 26: Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung	115
Tabelle 27: Anwesenheit im Schulhaus.....	116
Tabelle 28: Anzahl zuständiger Schulhäuser	117
Tabelle 29: Bivariate Regression Kooperation Schulsozialarbeit – Lehrpersonen.....	120
Tabelle 30: Bivariate Regressionen Kooperation Lehrpersonen - Schulsozialarbeitende und Schulleitende – Schulsozialarbeitende.....	122
Tabelle 31: Multiple Regression interprofessionelle Kooperation Schulsozialarbeit – Lehrpersonen.....	125
Tabelle 32: Multiple Regression interprofessionelle Kooperation Schulsozialarbeit – Schulleitung	128
Tabelle 33: Multiple Regression interprofessionelle Kooperation Schulleitende – Schulsozialarbeit	131
Tabelle 34: Multiple Regression interprofessionelle Kooperation Lehrpersonen – Schulsozialarbeit	134
Tabelle 35: Regressionsschritte Mediatoranalysen.....	137
Tabelle 36: Items interprofessionelle Kooperation.....	173
Tabelle 37: Items Vertrauen.....	176
Tabelle 38: Items transformationale Führung	177
Tabelle 39: Items partizipative Führung	177

Tabelle 40: Cronbach Alpha's	178
Tabelle 41: Deskriptive Angaben Fragebogen Schulsozialarbeitende.....	180
Tabelle 42: Deskriptive Angaben Fragebogen Schulleitende	189
Tabelle 43: Deskriptive Angaben Fragebogen Lehrpersonen	192

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kooperationsmodelle.....	17
Abbildung 2: Verortung der Dissertationsprojekte im SNF-Projekt	36
Abbildung 3: Zeitplan SNF-Studie Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen.....	39
Abbildung 4: Konzept der interprofessionellen Kooperation nach Bronstein (2003)	59
Abbildung 5: Parallel Analysis.....	69
Abbildung 6: Vier Sichtweisen von Vertrauen	78
Abbildung 7: Prozess der Methodik	79
Abbildung 8: Boxplot interprofessionelle Kooperation.....	106
Abbildung 9: Modell interprofessionelle Kooperation	118
Abbildung 10: Mediatoranalyse	136
Abbildung 11: Schritte der Mediatoranalysen.....	137
Abbildung 12: Diagramm Faktorenanalyse interprofessionelle Kooperation.....	179

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
BFH	Berner Fachhochschule
LP	Lehrpersonen
MW	Mittelwert
n	Stichprobengrösse
PHBern	Pädagogische Hochschule Bern
p-value	Signifikanzniveau
r_p	Korrelationskoeffizient nach Pearson
r_s	Korrelationskoeffizient nach Spearman
SD	Standardabweichung
SL	Schulleitende
SSA	Schulsozialarbeitende
SuS	Schülerinnen und Schüler
SD	Standardabweichung

1. Einleitung

Die Schule sieht sich immer öfter konfrontiert mit der Bewältigung neuer Herausforderungen wie beispielsweise Leistungsschwäche der Schülerinnen und Schüler, Kindeswohlgefährdungen, Verhaltensauffälligkeiten oder Suchtproblemen. Vor allem Lehrpersonen sind besonders gefordert, wenn diese Probleme den Unterricht und den Schulbetrieb beeinträchtigen. Die angemessene Problembearbeitung kann bei Lehrpersonen zur Überforderung führen. Um dieser entgegenzuwirken, wurden zunehmend Angebote der Schulsozialarbeit an Schulen etabliert, damit einerseits Schülerinnen und Schüler, andererseits Lehrpersonen und weitere Akteurinnen und Akteure des Systems Schule unterstützt werden konnten (Brunner, Pfiffner, Ambord und Hostettler 2018b; Chiapparini, Stohler und Bussmann 2018; Hafen 2003; Hostettler, Pfiffner, Ambord und Brunner 2020).

Die Schulsozialarbeit als neues Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe im System Schule weist dieselbe primäre Adressatinnen- und Adressatengruppe auf wie die übrigen Akteurinnen und Akteure im System Schule; Schülerinnen und Schüler, respektive Kinder und Jugendliche. Auch sind alle Akteurinnen und Akteure im System Schule der Auffassung, dass Kinder und Jugendliche im Entwicklungsprozess zum Erwachsenwerden bestmöglich unterstützt werden müssen (Drilling 2004). Sie teilen also dasselbe übergeordnete Ziel, wodurch sich Fragen hinsichtlich der Zusammenarbeit stellen, da sich Zielgruppen- und Aufgabenüberschneidungen manifestieren (Speck 2020). In der Literatur (Ambord, Hostettler, Brunner und Pfiffner 2018; Drilling 2004) wird die erfolgreiche Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule nicht lediglich für Schülerinnen und Schüler als Mehrwert ausgewiesen, sondern für alle im System Schule tätigen Akteurinnen und Akteure (z.B. Öffnung der Schule, positives Schulklima, Frühintervention).

Eine gelingende Kooperation erfordert Einsatz von allen Kooperationspartnerinnen und -partnern und stellt diese vor einige Herausforderungen¹ (Hostettler et al. 2020; Mellin, Anderson-Butcher und Bronstein 2011; Olk und Speck 2012; Speck 2020). Umso wichtiger ist es, herauszufinden, wie interprofessionelle Kooperation genau definiert wird. Bronstein (2003) entwickelte ein entsprechendes Modell, mittels dem die interprofessionelle Kooperation im Kontext der Sozialen Arbeit definiert und gemessen wurde. In der vorliegenden Studie wird auf dieses Modell referenziert.

¹ Weitere Informationen zu den Herausforderungen vgl. Kapitel 2.5

Nicht nur die Definition und Messung von interprofessioneller Kooperation ist zentral, sondern auch, welche Einflussfaktoren auf die interprofessionelle Kooperation wirken. In der Literatur wird oft auf das Vertrauen verwiesen. Insbesondere in der Soziologie gilt Vertrauen als zentrale soziale Ressource und wird in vielen Bereichen als nachhaltiger Erfolgsfaktor der interprofessionellen Kooperation definiert (Endress 2012; Fabel-Lamla, Tiefel und Zeller 2012; Wagenblass 2004). Im Kontext Schule wird von einer Vertrauensproblematik dahingehend ausgegangen, dass in einer Kooperationsbeziehung Unsicherheiten bestehen bezüglich Intentionen, Kompetenzen, Aufgaben, Funktionen, Zuverlässigkeit und Unsicherheiten bezüglich des gemeinsamen Arbeitsprozesses. Diese Unsicherheiten setzen Vertrauen voraus. Das Verhalten des Kooperationspartners oder der -partnerin ist nicht voraussehbar, weshalb ein Moment der Unsicherheit entsteht. Vertrauen hilft dabei, diese Unsicherheitsmomente zu entschärfen, da dieses zur Reduktion der sozialen Komplexität beiträgt (Beck, Giddens und Lash 2014; Luhmann 2014).

Ein weiterer Einflussfaktor, der zu einer gelingenden Kooperation beiträgt, ist das Führungsverhalten. Die Schulleitung spielt dabei eine zentrale Rolle, da die Schulleitung eine Vermittlungs- und Kontrollposition im System Schule einnimmt (Böse et al. 2018; Windlinger, Warwas und Hostettler 2020). Eine Führungsperson hat die Aufgabe, die Mitarbeitenden für die Erreichung gemeinsamer Ziele entsprechend zu aktivieren (Amanchukwu, Stanley und Ololube 2015). Insbesondere ist ein unterstützendes Führungsverhalten der Schulleitung für die Schulsozialarbeit zentral. Denn die Schulsozialarbeit agiert als neues Handlungsfeld im System Schule, das eine bestehende Struktur aufweist. Eine neue Profession in dieser bestehenden Struktur kann bei den Lehrpersonen und anderen Akteurinnen und Akteuren des Systems Schule Unsicherheiten hervorrufen. Der transformationale und der partizipative Führungsstil sind Führungsverhalten, die sich positiv auf diese Unsicherheitsmomente auswirken (Windlinger, Hostettler und Kirchhofer 2014). Diese beiden Führungsverhalten beziehen die Mitarbeitenden in Entscheidungsprozesse aktiv mit ein und werden somit nicht «Top-down» geführt. Auch kommuniziert die Schulleitung eine gemeinsame Vision und motiviert die Mitarbeitenden aktiv, diese Vision und die gemeinsamen Ziele zu erreichen.

1.1. Relevanz und Ziel der Studie

Mit der zunehmenden quantitativen Verbreitung von Angeboten der Schulsozialarbeit etablierte sich ein neuer Forschungsstrang rund um die Themen Schulsozialarbeit. Es entstanden primär Evaluationsforschungen, die mehrheitlich anwendungsorientierten Charakter aufwiesen und zielten primär auf Leistungen und Wirkungen der Schulsozialarbeit. Theoretisch ausgerichtete Forschungen beziehen sich vor allem auf die Profile, Zuständigkeiten und Positionierungen der Schulsozialarbeit (lebensweltorientierte, integrierte, sozialraumorientierte, arbeitsweltbezogene und bildungsorientierte Schulsozialarbeit). Weiter besteht ein grosser Forschungsstrang in der Nutzerinnen- und Nutzerforschung. Diese Studien handeln davon, wie und von wem das Angebot der Schulsozialarbeit genutzt und beurteilt wird. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt ist die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Diese fokussiert sich hauptsächlich auf die historische Entwicklung dieser beiden Handlungsfelder sowie deren aktuelle Anbindungsmodelle (Trägerschaften etc.). Auch wurden einzelne Studien im Rahmen von Einzelevaluationen hinsichtlich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule untersucht. Eine bekannte empirische Studie ist diejenige von Raab, Rademacker und Winzen (1987).

Die vorliegende Studie ist deshalb relevant, weil sie ein Verallgemeinerungsdefizit in Bezug des Angebots Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz schliesst. Bei den vorliegenden Daten handelt es sich um eine Vollerhebung, die aussagekräftig für die gesamte Deutschschweiz ist. Bisherige Studien zur Schulsozialarbeit wurden vor allem im Rahmen von Evaluations- und Implementationsuntersuchungen durchgeführt, die keine allgemeingültigen Aussagen zulassen. Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine hypothesenprüfende Studie, wohingegen bisherige Untersuchungen vor allem einer deskriptiven Vorgehensweise folgten. Zusammenhänge in Verbindung mit der interprofessionellen Kooperation und Schulsozialarbeitenden im System Schule wurden in der Schweiz bisher wenig analysiert.

In der Vertrauensforschung wurde vor allem das Systemvertrauen oder das Institutionenvertrauen untersucht (Franzen und Freitag 2007). In diesen Untersuchungen wird mittels einer Aussenperspektive die Wahrnehmung von Institutionen analysiert bezüglich ihrer Vertrauenswürdigkeit. Die vorliegende Studie ergänzt diese Aussenperspektive, indem eine Innenperspektive eingenommen wird. Es wird untersucht, wie sich das Vertrauen innerhalb der Schule manifestiert. Konkret wird das gegenseitige (spezifische) Vertrauen der Professionen Schulsozialarbeitende, Lehrpersonen und Schulleitende analysiert.

Vertrauen als Einflussfaktor der interprofessionellen Kooperation ist insofern ein relevantes Untersuchungsthema, da in der deutschsprachigen Literatur die interprofessionelle Kooperation von Jugendhilfe und Schule zwar stark thematisiert wurde, professionssoziologische Untersuchungen, die den Fokus auf Vertrauen in intra- oder interprofessionellen Kooperationen setzen jedoch schwach erforscht wurden (Fabel-Lamla 2012; Fabel-Lamla und Janina 2014; Fabian, Müller und Guhl 2007; Olk 2005). Gerade das Arbeitsverhältnis zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen wurde theoretisch sowie qualitativ diskutiert. Es wurde in einer Vielzahl der Studien herausgefunden, dass Hindernisse zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden die Zusammenarbeit behindern. Quantitative Studien hingegen zur interprofessionellen Zusammenarbeit zwischen den drei Professionen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und der Schulleitenden fehlen bisher grösstenteils (Bartmann, Fabel-Lamla, Pfaff und Welter 2014; Fabel-Lamla 2012; Fuller, Richards und Cohen 2008; Vogel 2006). Die Schulsozialarbeit als neues Handlungsfeld im System Schule kann für Lehrpersonen und Berufsgruppen, die bereits seit längerer Zeit in diesem System tätig sind, primär Unsicherheit und Veränderungen hervorrufen. Durch das Hinzukommen einer neuen Profession entstehen neue Schnittstellen (z.B. Aufgaben- und Rollenverteilungen, Zuständigkeiten, ...), die neu definiert und entwickelt werden müssen, was von allen Kooperationspartnerinnen und -partnern eine hohe Kooperationsbereitschaft fordert. Durch ein entsprechendes Führungsverhalten, kann das Verhalten der Mitarbeitenden langfristig und nachhaltig beeinflusst werden. Der transformationale und partizipative Führungsstil sind Führungsverhalten, die im deutschsprachigen Raum im System Schule oft angewendet werden und mit denen eine Schule entsprechend wirksam geleitet werden kann. Diese Führungsverhalten motivieren Mitarbeitende, sich für gemeinsame Ziele einzusetzen und eine gemeinsame Vision zu verfolgen. Insbesondere wird dies erreicht, wenn Mitarbeitende in die Entscheidungsprozesse eingebunden werden (Harazd und van Ophuysen 2011; Leithwood, Harris und Hopkins 2008; Pelz 2016). Der Führungsstil der Schulleitung spielt also eine zentrale Rolle, weshalb in der vorliegenden Untersuchung die beiden Führungsverhalten partizipativer und transformationaler Führungsstil genauer untersucht werden.

1.2. Gliederung

In der Einleitung wird der Rahmen zum Thema Schulsozialarbeit gegeben, sowie die Themen interprofessionelle Kooperation, Vertrauen, partizipative und transformationale Führung vorgestellt. Auch werden die Relevanz und das Ziel der Studie dargestellt. Im zweiten Kapitel wird auf die Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum fokussiert. Dabei wird kurz auf die historische Geschichte zwischen der Entwicklung der Jugendhilfe und der Schule eingegangen, sowie die bestehenden Rahmenbedingungen in der Deutschschweiz erläutert. Anschliessend werden die in der Literatur diskutierten Kooperationsmodelle sowie deren Vor- und Nachteile präsentiert. Am Schluss dieses Kapitels wird auf die Mehrwerte und die Herausforderungen der interprofessionellen Kooperation eingegangen. Im dritten Kapitel wird der Forschungsstand zur interprofessionellen Kooperation und der im Rahmen der Studie untersuchten Einflussfaktoren Vertrauen, sowie partizipative und transformationale Führung aufgearbeitet. Im Kapitel vier wird die Studie «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit» vorgestellt. Dabei wird das Untersuchungsdesign dargestellt, die Stichprobe beschrieben, sowie der Aufbau der drei Fragebogen vorgestellt.

Im Kapitel fünf wird auf den theoretischen Rahmen sowie die in der Studie verwendeten Konzepte eingegangen. Im sechsten Kapitel werden die Fragestellungen sowie die Hypothesen konkretisiert. Im Kapitel sieben wird das methodische Vorgehen der Untersuchung erläutert, die Operationalisierung sowie die einzelnen Schritte der Datenanalyse beschrieben. In Kapitel acht werden die Ergebnisse der Studie präsentiert. Dabei werden zuerst die deskriptiven Ergebnisse beschrieben, bevor auf die Ergebnisse der Regressionsanalysen eingegangen wird. In Kapitel neun werden die Ergebnisse zusammengefasst, mit den vorgestellten Studien verglichen und anschliessend mit dem theoretischen Rahmen in Bezug gesetzt. Auch werden Implikationen für die Praxis und die Forschung sowie die Grenzen der Studie aufgezeigt, bevor das Fazit der Studie folgt.

In der vorliegenden Studie werden teilweise vier Perspektiven miteinander verglichen. Jeweils zu beschreiben, welche Perspektive verglichen wird, erschwert die Leserfreundlichkeit. Deshalb wird an einem Beispiel aufgezeigt, wie mit dieser Formulierung umgegangen wird. Der Wortlaut der Beschreibung der Sichtweise der Schulsozialarbeitenden auf die interprofessionelle Kooperation mit den Lehrpersonen lautet wie folgt: «die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen». Es wird somit die Sichtweise der erstgenannten Profession (Schulsozialarbeitende)

beschrieben. Zudem wird im Text das Wort Zusammenarbeit synonym zu Kooperation verwendet.

Abschliessend wird darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Studie die drei Berufsgruppen Schulsozialarbeit, Lehrpersonen sowie Schulleitende als Professionen verstanden werden. Ein Diskurs über die Professionalisierung dieser drei Berufsgruppen würde den Rahmen der Studie sprengen².

2. Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum

Im folgenden Kapitel wird zuerst auf den geschichtlichen Hintergrund der Entwicklung von Jugendhilfe und Schule eingegangen. Danach folgt eine Definition von Schulsozialarbeit, bevor auf einige Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit in der Schweiz eingegangen wird. Folgend werden die verschiedenen Kooperationsmodelle zwischen Schulsozialarbeit und Schule erläutert, sowie anschliessend der Mehrwert und die Herausforderungen der interprofessionellen Kooperation vorgestellt.

2.1. Historischer Hintergrund

Im folgenden Kapitel wird kurz auf die getrennte Entwicklung der Jugendhilfe und der Schule eingegangen. Durch diese Hintergrundinformation wird auf die Herausforderungen der beiden Handlungsfelder Jugendhilfe und Schule im Rahmen ihrer Zusammenarbeit sensibilisiert (für nähere Informationen siehe (Mörschner 1988; Tillmann 1982).

In der Zeit der Industrialisierung zeigten die beiden Handlungsfelder Schule und Jugendhilfe Berührungspunkte hinsichtlich der Bildung, Erziehung und Fürsorge der Kinder und Jugendlichen. Für beide Handlungsfelder war in dieser Zeit die «soziale Frage» ein zentrales Thema, da vor allem die Fabrikarbeit in der Industrialisierung zur Ausbeutung von Kindern und Jugendlichen führte. Somit beschäftigten sich Jugendhilfe und Schule mit entsprechenden Lösungsansätzen. Bereits zu jener Zeit wurden aus gewissen Richtungen Forderungen gestellt nach einer kindergerechten Schule (Brunner und Ambord 2018a; Hering und Münchmeier 2014; Mörschner 1988; Tillmann 1982). Obwohl zu jener Zeit gewisse Berührungspunkte der beiden Handlungsfelder vorhanden waren, entwickelten sich Jugendhilfe und Schule seit dem 19. und 20. Jahrhundert unabhängig und eigenständig voneinander, obwohl beide Handlungsfelder für die Bildung und die Erziehung der

² Siehe z.B.: Dewe und Otto 2012; Oevermann 2008

Kinder und Jugendlichen zuständig waren. Dies führte dazu, dass sich die beiden Handlungsfelder historisch getrennt voneinander entwickelten. Dadurch entstanden ferner hierarchische Abhängigkeiten. Die Schule war primär an Selektions- und Qualifikationsprozessen interessiert. Die Jugendhilfe agierte dabei in einer Art Assistenzfunktion und wurde erst aktiv, sobald Probleme oder Konflikte mit den Jugendlichen vorhanden waren. Die Jugendhilfe kümmerte sich sozusagen um diejenigen Kinder und Jugendlichen, die von den Normen und Erwartungen der Schule abwichen (Mörschner 1988; Tillmann 1982). Diese getrennte Entwicklung der beiden Handlungsfelder Schule und Jugendhilfe hat sich seit den 1970er Jahren in der Deutschschweiz angenähert, indem die Jugendhilfe sich aus ihrer Rolle als Helferin in der Not ablöste, und sich ihren Platz in der Schule als Kooperationspartnerin erkämpfte (Tillmann 1982). Dies gelang der Jugendhilfe mitunter Dank der Jugendbewegung in der Schweiz um die 1968-er Jahre. Auch die Soziale Arbeit in der Deutschschweiz sowie die später stattfindende Professionalisierungsphase von Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern in den 1980er Jahren wurde durch diese Bewegung beeinflusst. Erste Ansätze der heutigen Schulsozialarbeit entstanden Ende der 1980er Jahre (Schmocker 2017).

Wie sich die Schulsozialarbeit in der Schweiz in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat, wurde bereits von mehreren Autorinnen und Autoren in der Literatur detailliert beschrieben (vgl. beispielsweise (Baier 2008; Baier und Heeg 2011a; Baier und Deinet 2011b; Drilling 2009; Gschwind 2014). Aus diesem Grund werden die zentralen Phasen nur kurz umrissen. Die historische Entwicklung der Schulsozialarbeit ist landesweit nicht einheitlich verlaufen und durch das föderalistische System von sprachregionalen Ungleichzeitigkeiten und regionalen Unterschieden geprägt. In der französischsprachigen Schweiz wurde die Schulsozialarbeit unter den Bezeichnungen „conseiller social“ oder „médiateur scolaire“ bereits in den 1960er Jahren vereinzelt aktiv (vgl. Munsch (1998)). Die Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz startete etwa zehn Jahre später und anfangs nur sehr zögerlich. In den 1970er und 1980er Jahren wurden erste Schulsozialarbeits-Projekte initiiert (Neuenschwander, Iseli und Stohler 2007; Vögeli-Mantovani und Grossenbacher 2005). Gemäss Baier (2011a) lässt sich die Entwicklung der Schulsozialarbeit in drei Phasen gliedern; ein Prozess von Pilotprojekten hin zu etablierten Angebotsstrukturen. Der Zeitraum bis Ende der 1990er Jahre, in denen nur wenige Standorte Schulsozialarbeits-Projekte mit Modellcharakter anboten, wird als Pionierphase bezeichnet. Die Ausbauphase, seit Ende der 1990er Jahre, zeichnet sich durch eine rasante Verbreitung der Schulsozialarbeit aus. Dabei wurden in den grösseren Städten wie Bern,

Zürich, Basel, St. Gallen, Luzern und Zug Pilotprojekte eingeführt und evaluiert. Erst später wurden diese auf die Agglomeration ausgeweitet, danach auch in ländlichen Gebieten etabliert. Seit Mitte der 2000er Jahre befindet sich die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz in einer Professionalisierungs- und Profilierungsphase, die bis heute andauert. Sie zeichnet sich durch eine zunehmende Vernetzung der Praxis sowie durch eine fachliche Konkretisierung des Profils durch die Praxis und Wissenschaft aus (Baier et al. 2011a). Mit der Schulsozialarbeit hat sich in den vergangenen Jahren ein neues Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt und bildet aktuell das wohl am stärksten expandierende Handlungsfeld der Sozialen Arbeit.

2.2. Definition Schulsozialarbeit

Was ist eigentlich Schulsozialarbeit? Dazu existiert noch keine konsensfähige Definition. Im Leitbild von AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband SSAV AvenirSocial und SSAV 2011 steht: «Die Schulsozialarbeit unterstützt und berät Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung des Schulalltages und bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung» (AvenirSocial und SSAV 2010a). Die Schulsozialarbeit befasst sich dabei weniger mit der Schulleistung der Schülerinnen und Schüler, sondern hilft den Kindern und Jugendlichen bei psychosozialen Problemen. Sie stärkt dabei die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler, indem sie deren Kompetenzen, im Sinne des Empowerment-Ansatzes³, fördert. Schülerinnen und Schüler sind die primäre Adressatengruppe der Schulsozialarbeit. Aber auch Lehrpersonen, Schulleitende und Eltern können das Angebot der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen. Zentral ist dabei, dass die Schulsozialarbeit ein niederschwelliges Angebot ist und somit einfach zugänglich für die Anspruchsgruppen. Die Schulsozialarbeit arbeitet dabei mit allen Akteurinnen und Akteuren der Schule sowie anderweitigen Fachpersonen und Institutionen zusammen.

³ Vgl. z.B. Herriger, Norbert. 1995. Empowerment Und Das Modell Der Menschenstärken. Bausteine Für Ein Verändertes Menschenbild Der Sozialen Arbeit. *Soziale Arbeit* 5(1995):155-62.

2.3. Organisation und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit

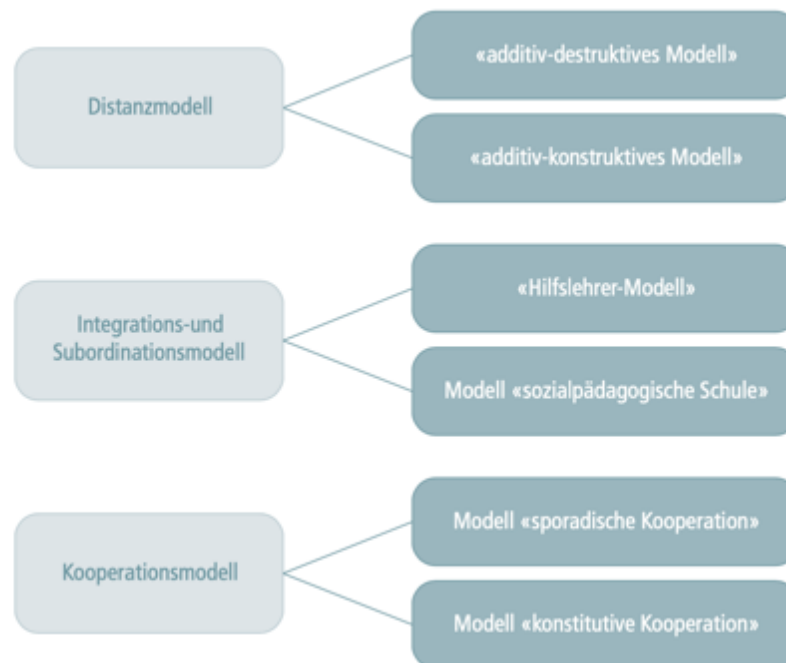
Die Schulsozialarbeit ist ein heterogenes Handlungsfeld, was darauf zurückzuführen ist, dass die Schulsozialarbeit ein eher junges Handlungsfeld ist (vgl. Kapitel 2.1). Ebenfalls spielt das föderalistische System der Schweiz eine wesentliche Rolle, da keine nationale Regelung bezüglich der Schulsozialarbeit existiert. Seiterle (2014) resultiert in ihrer Standortbestimmung, dass die Schulsozialarbeit häufig auf kommunaler Ebene organisiert ist und nur selten ein kantonales Gesetz vorliegt. Diese Vielfalt bringt mit sich, dass die Schulsozialarbeit kantonal unterschiedlich geregelt ist und es deshalb schwierig ist, Vergleiche bezüglich Ressourcen, Rahmenbedingungen, etc. herzustellen, was auch die Profilierung der Schulsozialarbeit erschweren kann. Vorteilhaft an dieser Heterogenität sind die dadurch entstehenden Möglichkeiten der Gestaltung und Autonomie, wodurch auf die regionalen Unterschiede und Bedürfnisse eingegangen werden (Baier 2011a).

Aufgrund der heterogenen Organisation der Schulsozialarbeit in der Schweiz existieren unterschiedliche Trägerschaften. Dies bedeutet, dass die Schulsozialarbeit unterschiedliche Anbindungen kennt. Die Schulsozialarbeit weist die folgenden Formen von Trägerschaften vor: Öffentliche Sozialverwaltung, Schule/Schulverwaltung, geteilte Unterstellung, andere Formen von Trägerschaften. Geteilte Unterstellung bedeutet, dass eine Mischform aus Sozial- und Schulverwaltung existiert. Dies ist so organisiert, dass die Schulsozialarbeit fachlich der Sozialverwaltung angebunden ist, personell hingegen der Schulverwaltung respektive der Schulleitung. Andere Formen der Anbindung können beispielsweise Vereine oder Stiftungen sein. Diese Form der Trägerschaft ist vermehrt in Deutschland, als der Schweiz anzutreffen (Seiterle 2014). Neben der Trägerschaft spielt auch das Versorgungsmodell der Schulsozialarbeit eine zentrale Rolle, insbesondere für die Erreichbarkeit der Schulsozialarbeit. Es existieren die beiden Versorgungsmodelle «ambulant» und «integriert». Integriert bedeutet, dass die Schulsozialarbeit räumlich in der Schule vorhanden ist (Iseli und Grossenbacher 2013). Das integrierte Modell hat den Vorteil, dass die Schulsozialarbeit physisch in der Schule anwesend ist und somit auch einen niederschweligen Zugang für die Zielgruppen garantieren kann. Im ambulanten Versorgungsmodell werden meistens mehrere Schulhäuser von einer Schulsozialarbeiterin oder einem Schulsozialarbeiter abgedeckt. Dadurch wird weniger Präsenzzeit an einem Schulhaus angeboten, weshalb meistens Sprechstunden für ein Treffen mit der Schulsozialarbeit vereinbart werden.

2.4. Kooperationsmodelle zwischen Schulsozialarbeit und Schule

In der Forschungsliteratur zeigen sich unterschiedliche Kooperationsmodelle von Schulsozialarbeit und Schule. In der Fachliteratur wird vor allem auf die Kooperationsmodelle von Wulfers (1996) sowie der darauf basierenden Weiterentwicklung von (Seithe 1998) verwiesen. Wulfers (1996) unterscheidet drei Formen, wie Schulsozialarbeit und Schule zusammenarbeiten; das Distanzmodell, das Integrations-/Subordinationsmodell, sowie das Kooperationsmodell. Seithe (1998) unterteilt diese drei Modelle in jeweils zwei Submodelle (Abbildung 1).

Abbildung 1: Kooperationsmodelle



Bemerkung: Kooperationsmodell nach Wulfers (1996) und Seithe (1998), Darstellung in Anlehnung an Wagner & Kletzl (2013), Quelle: Hostettler et al. 2020:20

Im *Distanzmodell* ist ein Nebeneinander zwischen Schule und Schulsozialarbeit vorzufinden. Beide Handlungsfelder agieren weitgehend autonom, was dazu führt, dass fast keine Kooperation stattfindet und nur wenige Kontakte vorherrschen. Seithe (1998) unterteilt das Distanzmodell in ein additiv-destruktives und additiv-konstruktives Modell. Nach Drilling (2004) überwiegt im additiv-destruktiven Modell eine eher misstrauische Grundstimmung, zwischen Schulsozialarbeitenden und weiteren Berufsgruppen der Schule. Zudem gibt es praktisch keine Berührungspunkte zwischen den beiden

Handlungsfeldern. Das additiv-konstruktive Modell zeigt, wie das additiv-destruktive Modell ebenfalls nur wenige Berührungspunkte. Ein Unterschied zwischen diesen beiden Modellen liegt vor allem darin, dass im additiv-konstruktiven Modell die Professionen eine akzeptierende Grundhaltung gegenüber der jeweils anderen Profession lebt. Ein Vorteil des Distanzmodells liegt darin, dass beide Handlungsfelder ihre Autonomie beibehalten können (Drilling 2004). Nachteile sind hingegen, dass durch dieses Nebeneinander auf gewisse schulische Probleme und Themen der Kinder und Jugendlichen nicht umfassend eingegangen werden kann. Auch können Ressourcen der Schule nicht für die Fallarbeit genutzt werden und die Schulsozialarbeit ist nicht an der Schulentwicklung beteiligt (Seithe 1998).

Im *Integrations- und Subordinationsmodell* handelt gemäss Drilling (2004) die Schulsozialarbeit nach der inhaltlichen Logik der Schule. In diesem Modell ist die Schulsozialarbeit in Hinblick auf die Trägerform häufig der Schule oder der Schulverwaltung unterstellt. Es besteht eine relativ hohe Kontaktdichte zwischen Schule und Schulsozialarbeit, da die Schulsozialarbeit dem System Schule unterstellt ist. Auch zeigt sich eine hohe Transparenz zwischen den beiden Handlungsfeldern. Seithe (1998) unterteilt das Integrations- und Subordinationsmodell in ein integratives Modell «Hilfslehrkraft» und integratives Modell «sozialpädagogische Schule». Ein Unterschied dieser beiden Submodelle liegt darin, dass im Modell «Hilfslehrkraft» die Schule der Schulsozialarbeit Hilfsfunktionen überträgt wie beispielsweise Pausenaufsicht, Hausaufgabenhilfe etc. Drilling (2004) sieht in diesem Modell vor allem den Nachteil, dass die Schulsozialarbeit unter diesen Rahmenbedingungen kein eigenes Profil als Angehörige der Jugendhilfe entwickeln kann. Beim Modell der «sozialpädagogischen Schule» bestimmt die Schule die Aufgaben, die von der Schulsozialarbeit ausgeführt werden. Da schulisches Lernen in diesem Verständnis auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen fokussiert, ist es der Schulsozialarbeit möglich, eigene Konzepte anzuwenden wie das Konzept der Lebensweltorientierung (Thiersch, Grunwald und Köngeter 2012). Ein Vorteil des Integrations- und Subordinationsmodells ist es, dass die Schulsozialarbeit, die gut in das System Schule eingebunden werden muss, direkten Einfluss auf das Schulsystem nehmen kann. Nachteilig ist hingegen die Unterordnung der Schulsozialarbeit der Schule, was verhindert, dass die Schulsozialarbeit aufgrund des begrenzten Handlungsspielraums ein eigenes Profil bilden kann. Auch betont Wagner und Kletzl (2013), dass in diesen beiden Modellen präventive Ansätze fehlen und die Schulsozialarbeit auf das Problemlösen reduziert wird.

Im *Kooperationsmodell* agieren Schulsozialarbeit und Schule im Sinne einer gleichberechtigten Partnerschaft. Dabei sind Arbeitsabsprachen Teil der Zusammenarbeit. Die Schulsozialarbeit wird in den Unterricht eingebunden, aber nicht auf die Hilfsfunktion, wie im Hilfslehrermodell, reduziert. Aufgrund der hohen Kontaktdichte, der hohen Transparenz, der tatsächlich stattfindenden Kooperation und dem regelmässigen Austausch wird dieser Typ in der Literatur oft als Idealtypus genannt (Drilling 2004; Iseli et al. 2013; Speck 2009). Seithe (1998) unterscheidet auch hier zwischen zwei Typen: kooperativ-sporadisches und kooperativ-konstitutives Modell. Beim kooperativ-sporadischen Modell bemühen sich beide Handlungsfelder um eine gelingende Kooperation und gehen aktiv aufeinander zu. Eine Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit ist in gewissen Bereichen vorhanden (Drilling 2004). Im kooperativ-konstitutiven Modell bemühen sich beide Handlungsfelder um intensiven Austausch und um eine intensive Kooperation. Die Kooperation wird für die Schule sowie für die Schulsozialarbeit als zentral wahrgenommen, da die Kooperation insbesondere für Kinder und Jugendliche einen Mehrwert generiert (Drilling 2004; Hostettler et al. 2020).

2.5. Mehrwert und Herausforderungen der interprofessionellen Kooperation

Die Schulsozialarbeit ist ein neues Handlungsfeld (der Sozialen Arbeit) im System Schule. Für beide Handlungsfelder, Schulsozialarbeit und Schule, sind Schülerinnen und Schüler die primäre Adressatinnen- und Adressatengruppe und beide verfolgen dasselbe übergeordnete Ziel, nämlich Schülerinnen und Schüler langfristig in die Gesellschaft zu integrieren (Drilling 2004). Dies bedeutet Überschneidungen und Schnittstellen im Berufsalltag von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen sowie Schulleitenden, was neue Anforderungen an die Arbeits- und Aufgabenteilung, sowie gemeinsamen Zielvereinbarungen stellt und dadurch Bestandteile einer gelingenden Kooperation sind (Bronstein 2003; Brunner et al. 2018a).

Eine erfolgreiche Kooperation zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit ist nicht nur für Schülerinnen und Schüler vorteilhaft, sondern für alle Professionen im System Schule (Mellin et al. 2011). Beispielsweise pflegen Lehrpersonen einen direkteren oder intensiveren Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern als Schulsozialarbeitende, da sie diese (mehrmals) wöchentlich im Unterricht sehen. Mittels einer gelingenden interprofessionellen Kooperation ist es, durch die intensive Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen, zeitlich früher möglich, Verhaltensänderungen von

Schülerinnen und Schülern zu erkennen (Rüegg, Pfiffner und Disler 2018). Dadurch ist es auch möglich, frühzeitig bei Gefährdungen von Schülerinnen und Schülern zu reagieren (Baier et al. 2011a). Eine rasche und gelingende Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit ermöglicht folglich eine schnelle Problemerkennung, wodurch den Kindern und Jugendlichen früh- und rechtzeitig geholfen werden kann (Bronstein 2003; Drilling und Fabian 2010).

Auch zeigte sich in einigen Untersuchungen, dass die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen einen entlastenden Effekt für Lehrpersonen ausweist (Ambord et al. 2018; Baier et al. 2011a). Die Schulsozialarbeit kann Schülerinnen und Schülern bei der Problemlösung helfen, wodurch die Klasse sowie die Lehrperson entlastet werden (Aarburg, Mattig, Zeder und Ambord 2013; Nido et al. 2008). Zudem hat die Unterstützung durch die Schulsozialarbeit den Effekt, dass sich die Lehrperson auf ihren ursprünglichen Auftrag, das Unterrichten, konzentrieren kann.

Eine intensive interprofessionelle Kooperation führt auch zu einer Schulöffnung, einem positiveren Schulklima, einer stärkeren Berücksichtigung der lebensweltlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie werden Potenziale für die Schulentwicklung geschaffen (Bolay, Flad und Gutbrod 2003; Coelen 2008; Olk et al. 2012).

Eine gelingende interprofessionelle Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden wirkt sich zudem auf die Nutzung des Angebots Schulsozialarbeit aus, was einen positiven Effekt auf die Kinder und Jugendlichen hat. Zusammenfassend ist ersichtlich, dass durch die Zusammenarbeit bessere Rahmenbedingungen für das Unterrichten generiert werden, indem die Schulsozialarbeit das pädagogische Handeln um ein sozialpädagogisches Handeln ergänzt und somit den Schulbetrieb unterstützt (Baier und Schnurr 2008).

Die interprofessionelle Kooperation von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen sowie Schulleitenden verläuft aber nicht immer unproblematisch und zeigt sich für alle Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner als herausfordernd (Baier 2011b; Drilling 2004; Speck und Olk 2010). Folgend werden einige Herausforderungen der interprofessionellen Kooperation zwischen der Schulsozialarbeit und der Schule skizziert.

Die getrennte Entwicklung der beiden Handlungsfelder Schule und Jugendhilfe ab dem 19. und 20. Jahrhundert trägt teilweise noch heute zur Aufrechterhaltung von veralteten und stereotypen Strukturen in der interprofessionellen Kooperation bei (Grossmann 1987; Mörschner 1988; Tillmann 1982). In der Vergangenheit bestanden klare hierarchische Abhängigkeiten zwischen Jugendhilfe und Schule. Die Jugendhilfe nahm eine

kompensatorische Rolle ein und handelte in einer Art Assistenzfunktion der Schule. Die Schule war damals für diejenigen Schülerinnen und Schüler zuständig, die kein auffälliges Verhalten zeigten und den Erwartungen der Schule entsprachen, während sich die Jugendhilfe um diejenigen Schülerinnen und Schüler kümmerte, die von dieser Norm abwichen und sich somit den Schülerinnen und Schülern mit Defiziten annahm. Die Jugendhilfe übernahm in dem Sinne die «Reparaturaufgaben». Schulsozialarbeit und Schule sehen sich also teilweise noch heute mit diesen veralteten stereotypen Strukturen konfrontiert, was auch zwangsläufig zur nächsten Herausforderung beiträgt, nämlich, ob und inwiefern die Schulsozialarbeit als gleichberechtigte Partnerin und unabhängige Fachstelle gegenüber der Schule wahrgenommen wird.

Im Verhältnis von Schulsozialarbeit und Schule ist oft ein Machtgefälle zu erkennen, da die Schulsozialarbeit ein relativ neues Handlungsfeld im lange bestehenden System Schule darstellt. Die Schule wird jeweils immer der grössere und dadurch gewichtigere Partner sein (Spies und Pötter 2011). Häufig befindet sich der kleinere Partner in der Position, dass dieser entsprechend mehr Zugeständnisse eingehen muss, was beispielsweise ein Entgegenkommen in der Anpassung an die vorherrschenden Strukturen, Abläufe etc. bedeutet. Aufgrund dieser Ungleichheit und des daraus entstehenden Machtgefälles zwischen Schulsozialarbeit und Schule ist es vor allem die Schulsozialarbeit, die diese Zugeständnisse und Anpassungen vornimmt. Diese Zugeständnisse sind aber nicht gleichzusetzen mit dem Verlust der Eigenständigkeit der Schulsozialarbeit. Wichtig in der Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule ist die Wahrung der Unabhängigkeit, was bedeutet, dass die fachlichen Kompetenzen von beiden Kooperationspartnerinnen und -partnern berücksichtigt werden, um gemeinsame Entscheide zu treffen.

Im System Schule arbeiten zunehmend unterschiedliche Berufsgruppen mit unterschiedlichen Spezialisierungen zusammen, wie beispielsweise Heilpädagogik, Logopädie und Psychomotorik. Gleichzeitig haben alle Professionen im System Schule dieselbe Zielgruppe (Schülerinnen und Schülern) und dasselbe übergeordnete Ziel, Schülerinnen und Schüler nachhaltig und langfristig in die Gesellschaft zu integrieren (Drilling 2004; Olk 2005; Tettenborn 2010). Deshalb ist es für die Schulsozialarbeit schwierig, ein eigenständiges Tätigkeitsgebiet festzulegen, da es Überschneidungen und Schnittstellen in der Arbeit von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden gibt (Drilling 2004). Bretländer (2017) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass fehlende oder ungenaue Klärungen des Kooperationsverhältnisses (z.B.: Datenschutz, Rollen- und Aufgabenklärungen, Kommunikation, usw.), unterschiedliche Erwartungshaltungen der Professionen und

Vorurteile zu Konflikten führen können. Umso wichtiger ist die Klärung von Zuständigkeiten und Abläufen für eine gelingende interprofessionelle Kooperation. Denn Lehrpersonen handeln als Türöffner, wenn es um die Vermittlung von Schülerinnen und Schülern zur Schulsozialarbeit geht (Drilling 2004; Drilling et al. 2010).

3. Forschungsstand

Im folgenden Kapitel wird zuerst ein Überblick zum Forschungsstand der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz gegeben. Anschliessend werden Forschungen zum Thema interprofessionelle Kooperation, insbesondere die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen sowie Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden vorgestellt. Im letzten Kapitel wird die Literatur zur transformationalen und partizipativen Führung dargestellt.

3.1. Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz

In den 1970er Jahren, als sich eine erste Phase des Ausbaus von Angeboten der Schulsozialarbeit in der Schweiz entwickelte, entstand eine intensive Forschungstätigkeit in diesem Themenfeld. Bei den meisten Untersuchungen handelte es sich jedoch um Evaluations- und Implementationsstudien. Dies bedeutet, dass diese Untersuchungen einen eher anwendungsorientierten Charakter aufwiesen und des Öfteren als Begleitevaluationen an Schulen durchgeführt wurden. Die Studien zielten dabei insbesondere auf die Wirkung und Leistungen der Schulsozialarbeit sowie die Zufriedenheit der beteiligten Akteurinnen und Akteure ab (Baier et al. 2011a; Drilling 2008; Pfiffner, Lienhard und Neuenschwander 2011; Speck et al. 2010).

Ein weiterer Forschungsstrang im Themenfeld der Schulsozialarbeit befasste sich mit dem theoretischen Diskurs der Ausgestaltung der Schulsozialarbeit. Dabei galt der Fokus der Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit der Profile, der Konzepte, der Positionierung und der Zuständigkeiten der Schulsozialarbeitenden (Ahmed 2011; Baier 2011c; Chiapparini et al. 2018; Deinet 2011).

Studien, die sich mit dem Nutzen und der Nutzung der Schulsozialarbeit befassen, lassen sich in die Nutzerinnen- und Nutzerforschung einordnen (Oelerich 2010). Dabei interessiert insbesondere, wie das Angebot der Schulsozialarbeit genutzt wird, von wem das Angebot der Schulsozialarbeit genutzt wird und wie das Angebot von den Nutzerinnen

und Nutzern beurteilt wird. Die Formen der Nutzung der Schulsozialarbeit gestalten sich je nach individueller Lebenslage und Herkunft der Kinder und Jugendlichen unterschiedlich (Baier 2010; Oelerich 2010).

Hinzu kommt, dass über die Nutzerinnen und Nutzer der Schulsozialarbeit wenig Informationen bekannt sind. Einige Untersuchungen geben Hinweise über das Geschlecht und den Migrationshintergrund der Nutzerinnen und Nutzer der Schulsozialarbeit. So zeigte Drilling, dass sich die Beratungsthemen nach Geschlecht unterscheiden. Mit Mädchen werden öfters Themen wie Gesundheit oder Gewalt besprochen, während Jungen eher in Bezug auf das Verhalten in der Schule beraten werden (Drilling 2009). Auch konnten Baier et al. (2011a:28) belegen, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen, häufiger freiwillig das Angebot der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen.

Ein weiterer Forschungsstrang untersucht die Themen- und Problemfelder der Schulsozialarbeit. Vögeli-Mantovani et al. (2005) fassen zusammen, dass insbesondere Schulen, die sich mit besonderen sozialen Belastungen konfrontiert sehen, das Angebot Schulsozialarbeit eingeführt haben. Am meisten genannt werden in der Literatur die Problemfelder der Gewalt, Mobbing, Schulverweigerung oder Schulabsentismus, Überforderung von Schulleitenden und Lehrpersonen, psychosoziale Probleme von Schülerinnen und Schülern sowie Verhaltensauffälligkeiten (Baier 2008; Drilling 2009; Drilling, Müller und Fabian 2006; Neuenschwander et al. 2007).

3.2. Interprofessionelle Kooperation

Die interprofessionelle Kooperation im Kontext Schule wurde insbesondere in der Schweiz erst spät zu einem interessierenden Forschungsthema. Denn als die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe in den Fokus der Forschung rückte, wurde primär die Kooperation von Schule und den Institutionen der Jugendhilfe ganz allgemein untersucht (Bauer und Anne 2015; Becker und Schirp 2001; Behr-Heintze und Lipski 2005; Blandow 2001; Coelen 2008; Hartnuss und Maykus 2004; Hollenstein 2000; Kugler 2012; Maykus 2011; Olk 2005; Stickelmann und Will 2004; Vogel 2006). Diese theoretischen Untersuchungen befassten sich insbesondere mit der (getrennten) historischen Entwicklung von Jugendhilfe und Schule (Greese 2004; Olk, Bathke und Hartnuss 2000; Thole 2012). Spätere Forschungen befassten sich mit der aktuellen Einbettung der Sozialen Arbeit im System Schule (z.B. Spies (2013)). Auch untersuchten einige Evaluationsstudien in einzelnen Schulen die Kooperation zwischen Schule und Angeboten der

Jugendhilfe. Eine empirische Studie, die die Kooperation zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren verschiedener Institutionen untersuchte, ist die Untersuchung von Raab et al. (1987), die mittlerweile etwas veraltet ist.

Eine Studie aus dem englischsprachigen Raum (Bronstein 2003) verwendete multidisziplinäre Forschungsliteratur, um ein entsprechendes Modell der interdisziplinären Zusammenarbeit zu konzipieren. Sie definierte die interdisziplinäre Kooperation anhand der fünf Dimensionen «Interdependenz», «neue gemeinsame Aktivitäten», «Flexibilität», «gemeinsame Ziele» und «Evaluation der Zusammenarbeit». In einem zweiten Ansatz identifizierte Bronstein (2003) vier zentrale Faktoren, die die interdisziplinäre Kooperation beeinflussen: Professionelle Rolle, strukturelle Rahmenbedingungen, persönliche Merkmale und die bisherige Zusammenarbeit. Bronstein (2003) schlussfolgert, dass durch die identifizierten Einflussfaktoren die interdisziplinäre Zusammenarbeit optimiert werden kann. Ein Mehrwert der interdisziplinären Zusammenarbeit ist es, dass unterschiedliche Expertisen einbezogen werden können. Bronstein (2003) leitet schliesslich für die Praxis ab, dass ohne ein definiertes Modell der interdisziplinären Zusammenarbeit, die Praxis der Zusammenarbeit regelmässig aufs Neue überarbeitet und definiert werden müsste. Dafür entwickelte Bronstein (2003) ein entsprechendes Modell.

3.2.1. Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen

Seit den 1970er Jahren ist die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden ein häufig diskutiertes Thema im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit (Speck 2020, Tillmann 1982). Es besteht Einigkeit grösstenteils darüber, dass die Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen ein Erfolgsfaktor für das Angebot der Schulsozialarbeit ist (Baier et al. 2011a; Hollenstein 2000; Schermer 2010; Speck 2020). In den folgenden Abschnitten werden die wichtigsten Faktoren beschrieben, die für eine erschwerende Kooperation zwischen den Lehrpersonen und den Schulsozialarbeitenden eine Rolle spielen können.

In der Literatur wird häufig erwähnt, dass eine gelingende Kooperation kein Selbstläufer ist, sondern intensive Arbeit an der Kooperationsbeziehung zentral ist. Häufig wird in Untersuchungen festgestellt, dass gerade zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden ein *Informationsdefizit* vorliegt. Dieser fehlende Informationsaustausch geht von beiden Seiten aus, dies vor allem in den Bereichen Strukturen, Aufgaben und rechtlichen Grundlagen (Speck 2020).

Auch sind grosse Unterschiede vorhanden hinsichtlich des *professionellen Selbst- und Fremdverständnisses*. Lehrpersonen sehen sich verantwortlich für unterrichts- und schulbezogene Aufgaben. Aufgaben, die darüber hinaus gehen, liegen in der Wahrnehmung der Lehrpersonen häufig ausserhalb ihrer Verantwortung. Diese Auffassung wird von den Schulsozialarbeitenden nicht geteilt, wodurch sich Unterschiede in Bezug auf das professionelle Selbstverständnis ergeben. Insbesondere bei Freizeit- und Betreuungsangeboten existieren zwei Sichtweisen bei den Lehrpersonen, diejenigen, die eine Verantwortung in diesen Bereichen direkt ablehnen, und diejenigen, die diese Aufgaben als Teil des eigenen professionellen Selbstverständnisses wahrnehmen. Dasselbe Muster zeigt sich bei den Schulsozialarbeitenden. Speck (2020) weist darauf hin, dass in Hinblick auf das professionelle Selbstverständnis eine Kooperation eher unwahrscheinlich ist, wenn Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen lediglich in Themen betreffend den Unterricht zusammenarbeiten, da sich Lehrpersonen diesbezüglich klar zuständig fühlen. Eine gelingende Zusammenarbeit zeigt sich hingegen nach Speck (2020), wenn Lehrpersonen über ein breites Aufgabenverständnis verfügen und eine hohe professionelle Selbstsicherheit besitzen. Kooperationsprobleme zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden können auf individueller und/oder auf struktureller Ebenen stattfinden. Im Folgenden werden einige dieser Probleme zusammengefasst (Hollenstein 2000; Hostettler et al. 2020; Olk und Speck 2001; Vogel 2006): Ein Erklärungsansatz für die Schwierigkeiten in der Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen ist die *getrennte historische Entwicklung zwischen Schule und Jugendhilfe* (vgl. Kapitel 2.1).

Ein weiterer Punkt, der die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen erschwert, ist die Zielgruppe von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden. Beide Professionen haben *dieselbe primäre Adressatinnen- und Adressatengruppe*, nämlich Schülerinnen und Schüler. Dies führt zu Aufgaben- und Tätigkeitsüberschneidungen.

Auch *berufskulturelle Unterschiede* können sich hinderlich auf eine gelingende Zusammenarbeit auswirken. Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende weisen unterschiedliche Deutungs- und Wahrnehmungsmuster sowie Kommunikationsformen auf (Olk et al. 2001). Für Schulsozialarbeitende bildet die Kooperation und damit einhergehend auch die Kommunikation, respektive der interprofessionelle Austausch, ihr Kerngeschäft. Die Kommunikation und der Austausch ist ein Teil ihres Arbeitsalltags, während diese für Lehrpersonen nicht zur Kernaufgabe gehören und eher als zusätzliche Aufgaben wahrgenommen werden.

Im System Schule treffen *Macht- und Hierarchiegefälle* zusammen. Dies bedeutet, dass beispielsweise Schulsozialarbeitende fortwährend in der Unterzahl sind und häufig als Einzelperson einem gesamten Lehrerinnen- und Lehrerkollegium gegenüberstehen. Zudem sind Schulsozialarbeitende eine neue Profession im System Schule und bewegen sich somit auf einem ihnen eher «fremden» System, während dieses den Lehrpersonen bekannt ist.

Die unterschiedlichen Anbindungen von Schulsozialarbeitenden (unterschiedliche Trägerformen) und der Lehrpersonen an die Schule führen zu bedeutenden Organisationsunterschieden. Das Bildungssystem orientiert sich an anderen Regelungen, Strukturen und Handlungsabläufen als die Jugendhilfe (Speck 2020:117).

Auch zeigen sich des Öfteren gewisse *Vorurteile gegenüber den jeweils anderen Professionen*, die eine gewisse Beharrlichkeit aufweisen. Dies lässt sich mit verzerrter Wahrnehmung und Fehlinterpretationen erklären. Dithmar, Meier-Warnke und Rose (1999) verweisen darauf, dass beim sozialpädagogischen Personal negative Erinnerungen aus der eigenen Schulzeit aktualisiert werden und sich dadurch negativ auf die aktuelle Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen auswirken können.

Auch wird in der Literatur darauf verwiesen, dass eine Art *Ausbildungsdefizit* vorhanden ist. In den Ausbildungen von Lehrpersonen und Sozialarbeitenden oder Sozialpädagoginnen und -pädagogen ist das Kennenlernen der jeweils anderen Profession, respektive Informationen über die dazugehörige Institution Schule oder Jugendhilfe, nicht Bestandteil der Ausbildung (Hollenstein 2000). So resümiert Speck (2020), dass sich diese fehlenden Kontakte und Informationen während der Ausbildung für die Kooperation im Berufsalltag negativ auswirken können und zu gegenseitigen Vorurteilen führen können.

In der Schweiz sind vor allem Evaluationsstudien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden durchgeführt worden. Beispielsweise untersuchten Baier und Heeg (2011) im Rahmen von Sekundäranalysen die Evaluationen von fünf Schulen mit dem Angebot Schulsozialarbeit, die zwischen 2005 und 2009 von der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) evaluiert wurden. Dabei wurden mehrere Forschungsansätze für die Datenerhebung der Evaluationen verwendet: Standardisierte Fragebogen, Dokumentation und Interviews mit Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Schulleitenden und anderen relevanten Beteiligten. Dabei wird unter anderem die Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden untersucht. In der Sekundäranalyse wird erwähnt, dass durch die Zusammenarbeit Prozessabläufe entstehen, die das Gelingen der Schulsozialarbeit beeinflussen können. Baier und Heeg (2011) stellten fest, dass eine

Zusammenarbeit der beiden Professionen oder sogar der beiden Handlungsfelder Schulsozialarbeit und Schule auf zwei Grundlagen basiert: Erstens ist es zentral, dass sich Lehrpersonen in der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit als Kooperationspartnerin oder -partner wahrnehmen. Zweitens ist es wichtig, dass Lehrpersonen über das Angebot der Schulsozialarbeit informiert sind (z.B. im Rahmen von Informationsveranstaltungen). Es ist wesentlich für eine gelingende Kooperation, dass Lehrpersonen genau über das Aufgabenprofil der Schulsozialarbeit informiert werden und sich bewusst sind, dass Lehrpersonen selbst aktive Kooperationspartnerinnen oder -partner dieses Angebots sind.

3.2.2. Kooperation von Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden

Die Kooperation zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden wurde im Vergleich zu Untersuchungen zur Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden weniger erforscht. In der Schweiz beziehen sich einige Evaluationsstudien im Rahmen von Querschnittsthemen auf die Kooperation zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden. Im Folgenden werden die wichtigsten Aussagen über die Zusammenarbeit von Schulleitung und Schulsozialarbeit dargestellt.

Als erstes wird auf die Charta «Gelingende Kooperation zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit» hingewiesen, die von den Berufsverbänden Avenir Social, SSAV⁴ sowie VSLCH⁵ zusammen erstellt wurde (AvenirSocial et al. 2010a). In dieser Charta werden die Gelingensbedingungen der Kooperation zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden formuliert gemäss der Ansicht der drei Berufsverbände. Unter Gelingensbedingungen werden die folgenden Themen aufgelistet: Definition von Kooperation, gemeinsame Zielsetzung, grundsätzliche Haltung, berufspolitische Richtlinien, Ressourcen und Aufgaben, Rolle und Funktion, Rollenklärung, Struktur und Trägerschaft, Fallarbeit sowie konstruktive Lösungen. Unter gemeinsamer Zielsetzung steht in der Charta geschrieben «Die Kooperation von Schulleitung und Schulsozialarbeit hat den Zweck, eine möglichst ganzheitliche Entwicklung und Bildung von Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten.». Die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Schulleitung dient folglich dem Wohl der Kinder und Jugendlichen. Auch wird dieses Ziel nur mit einer Haltung beider Professionen erreicht, die von Wertschätzung, Vertrauen und Transparenz geprägt ist.

⁴ Schulsozialarbeitsverband

⁵ Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz

Im Rahmen des Landesprogramms «Jugendsozialarbeit an Schulen» in Baden-Württemberg untersuchten Bolay et al. (2003) die Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Dabei wurden unterschiedliche Erhebungsmethoden genutzt; Gruppendiskussionen, Experten-Interviews, teilnehmende Beobachtung, standardisierte und halboffene Erhebungsinstrumente. In Bezug auf die Zusammenarbeit von Schulleitung und Schulsozialarbeit wird resümiert, dass die Schulleitung einen wesentlichen Beitrag leistet für den Erfolg der Schulsozialarbeit. Eine positive Einstellung der Schulleitung gegenüber der Schulsozialarbeit ist förderlich für eine gelingende Zusammenarbeit. Spezifisch in der Zusammenarbeit von Schulleitung und Schulsozialarbeit waren vor allem Planung der Arbeit, Informationsaustausch und Absprachen zentrale Erfolgsfaktoren. Auch war für beide Professionen wichtig, diese Faktoren mit den Schulentwicklungsprozessen abzustimmen. Bolay et al. (2003) resümieren, dass sich eine schwache Unterstützung oder Förderung der Schulsozialarbeit auf Seiten der Schulleitung negativ auf die Zusammenarbeit auswirken.

3.3. Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation

Das Thema Vertrauen wurde seit den 1990er Jahren vor allem in den Sozialwissenschaften und der Soziologie häufig erforscht. Interdisziplinäre Forschung, die Vertrauen aber in Zusammenhang mit anderen Disziplinen wie Bildung, Erziehung und Soziale Arbeit untersucht, hat sich erst im letzten Jahrzehnt entwickelt. In der Soziologie wurden auf theoretischer Ebene vor allem systemtheoretische und modernisierungstheoretische Ansätze diskutiert (Endress 2012; Giddens 1996; Luhmann 2014). In diesen Erörterungen wird Vertrauen vor allem mit Fokus auf das soziale Zusammensein, respektive das gesellschaftliche Zusammenleben und im Rahmen der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft untersucht. In den Erziehungswissenschaften wurde bis anhin das Vertrauen auf der persönlichen Beziehungsebene untersucht. Deshalb ist es ein relativ neuer Ansatz für die Erziehungswissenschaften, Vertrauen im institutionellen und gesellschaftlichen Rahmen zu erforschen (vgl. Kapitel 5.2).

Im Vergleich zur deutschsprachigen Literatur wurde der Zusammenhang zwischen Vertrauen und Zusammenarbeit häufiger erforscht (Bartmann et al. 2014; D'Amour, Ferrada-Videla, San Martin Rodriguez und Beaulieu 1999). In diesen Studien wird Vertrauen als Schlüsselfaktor von gelingender Kooperation ermittelt (Bryk und Schneider 2002;

D'Amour et al. 1999; Endress 2012; Fabel-Lamla 2012; Fabel-Lamla et al. 2014; Tschannen-Moran und Hoy 2000).

In der angloamerikanischen Literatur ist die Rolle von Vertrauen in den unterschiedlichen Kooperationsbeziehungen in der Schule ein häufig erforschtes Themenfeld (Bartmann et al. 2014; Fabel-Lamla et al. 2014; Fabel-Lamla et al. 2012; Fuller et al. 2008; Vogel 2006). Die Vertrauensbeziehung zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen wurde vorwiegend theoretisch erörtert. Empirische Untersuchungen wurden grösstenteils im Rahmen qualitativer Forschungsdesigns durchgeführt. Quantitative Studien sind hingegen seltener zu finden. Auch Forschungsfragen zur Vertrauensbeziehung zwischen Schulsozialarbeitenden und den Schulleitungen sind kaum vertreten (Fabel-Lamla et al. 2014; Vogel 2006). Insbesondere wurden Vertrauensbeziehungen bis anhin zwischen zwei Akteurinnen oder Akteuren untersucht. Die vorliegende Studie erlaubt es, einen Vergleich von drei Professionen vorzunehmen, respektive für einige Fragen vier Perspektiven zu vergleichen.

Bryk et al. (2002) untersuchten in einer Langzeituntersuchung in Chicago an Grundschulen Zusammenhänge zwischen der Vertrauenskultur, Schulleistungen und Schulleistungsform/Innovationsprozesse. Dabei befragten sie Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Schülerinnen und Schüler. Bryk et al. (2002) zeigten auf, dass in Schulen, in denen das gegenseitige Vertrauen der Kooperationspartnerinnen und -partner hoch war, Entscheidungen kollektiver getroffen wurden, Innovationsprozesse von den Kooperationspartnerinnen und -partnern in der Schule stärker unterstützt wurden und diese auch stärker in die Schulentwicklung miteinbezogen wurden. Ein positiver Effekt auf die Schülerinnen- und Schülerleistung sowie deren Lernmotivation konnte ebenfalls festgestellt werden. Zudem identifizierten Bryk et al. (2002) vier Merkmale, die vertrauensfördernd wirken: Respekt, Kompetenz, Rücksichtnahme und persönliche Integrität.

Fuller et al. (2008) zeigen im Rahmen einer Literaturübersicht auf, dass gerade Vertrauen in die Schulleitung für eine gelingende Zusammenarbeit wichtig ist, aber auch für eine erfolgreiche Kommunikation und Koordination zwischen den Kooperationspartnerinnen und -partnern. Anders ausgedrückt führt fehlendes oder mangelndes Vertrauen zu Spannungen und Konflikten zwischen den Kooperationspartnerinnen und -partnern. Tschannen-Moran et al. (2000) untersuchten in ihrer Studie den Zusammenhang zwischen Vertrauen und Zusammenarbeit im Kontext Schule. Befragt wurden Lehrpersonen von 45 Schulen in einem Bundesstaat des mittleren Westens. Die Resultate zeigen einen Zusammenhang zwischen Vertrauen und Zusammenarbeit. Es konnte zudem ein

Zusammenhang identifiziert werden, dass Schulen mit grösserem Vertrauen (Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulleitung, in die Eltern und die Teamkolleginnen und -kollegen) mit einer höheren Kooperation zusammenhängt. In einer weiteren Studie verfolgten Hoy und Tschannen-Moran (2007) im Rahmen der Studie «the conceptualization and measurement of faculty trust in schools» drei Ziele: (1) Merkmale von Vertrauen zu identifizieren und daraus eine Definition abzuleiten, (2) das Vertrauensverhältnis von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Schulleitenden und Eltern in Schulen sowie (3) ein Messinstrument von Vertrauen zu entwickeln (Omnibus T-Scale).

Vertrauen umfasst gemäss der Definition von Hoy et al. (2007) die fünf Merkmale «benevolence», «reliability», «competence», «honesty» und «openness». Um das Messinstrument zu prüfen, wurde dieses in 50 Grundschulen getestet. In einem zweiten Schritt wurden dieselben Fragen an 97 Mittelschulen in Ohio getestet. Die Autoren resümieren, dass ihr Vertrauenskonzept, das davon ausgeht, dass «the willingness to risk or be vulnerable» in allen untersuchten Arbeitsbeziehungen in der Schule kohärent ist und dass alle identifizierten Merkmale benevolence», «reliability», «competence», «honesty» und «openness» als Indikatoren des Vertrauens in der Schule festgestellt werden konnten.

In der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Literatur jedoch wurde der Zusammenhang zwischen Zusammenarbeit und Vertrauen weniger thematisiert als im angloamerikanischen Raum. Erst seit Mitte der 2000er Jahren hat dieser Forschungsstrang an Bedeutung gewonnen. Ein wichtiger Autor in diesem Feld ist Gräsel. Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) gehen von einer gelingenden Kooperation zwischen Lehrpersonen aus und untersuchten in der Studie die Gründe dafür. Zudem analysierten die Autoren, wie die Lehrpersonen zu mehr Kooperationsbereitschaft angeregt werden können. Die Autoren folgten einer qualitativen Vorgehensweise. Zuerst wurde in einer Feldstudie untersucht, inwieweit die Zusammenarbeit von Lehrpersonen beeinflusst werden kann. In zwei qualitativen Studien wurden weiter die Barrieren der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen untersucht. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die folgenden drei Aspekte für eine gelingende Kooperation zentral sind: gemeinsam getragene, transparente und klar formulierte Ziele und Aufgaben, Autonomie der beteiligten Kooperationspartnerinnen und -partner und gegenseitiges Vertrauen.

Fabel-Lamla et al. (2012) diskutierten in ihrem Review die Kategorie Vertrauen im pädagogisch-professionellen Kontext. Sie konsultierten theoretische sowie empirische Studien und entwickelten eine erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektive auf

Vertrauen im pädagogisch-professionellen Setting. Aus dem Review wird ersichtlich, dass Vertrauen vor allem in der Professionellen-Adressaten-Beziehung untersucht wurde. Fabel-Lamla et al. (2012) verweisen dabei vor allem auf Parsons (1939) der mit dem Beispiel von Arzt-Patienten-Beziehung aufzeigt, dass zwischen Arzt und Patient in dem Sinne eine Vertrauensproblematik vorhanden ist, da der Arzt im Vergleich zum Patienten ein Wissensvorsprung hat («competence gap»). Patienten sind auf das Fachwissen des Arztes angewiesen und befinden sich dadurch in einem Abhängigkeitsverhältnis, da sie dem Arzt ihr Vertrauen entgegenbringen müssen.

Vertrauen im Zusammenhang mit professionellem Handeln im System Schule wurde vor allem von Studien der pädagogischen/psychologischen Richtung untersucht. In diesen Studien wurden vor allem die Lehrer-Schüler-Beziehung sowie Dozent-Studierenden-Beziehung untersucht (Graßhoff, Höblich, Stelmaszyk und Ullrich 2006; Schweer und Thies 2003). Studien, die Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation empirisch untersuchten, sind eher selten. Dies sind insbesondere Studien, die eine prozessanalytische Perspektive einnehmen und Entstehung, Aufbau und Aufrechterhaltung von Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation untersuchten, also geeignete Bedingungen für eine Vertrauensbeziehungen erforschten. Auch die ethnographische Untersuchung von Fabel-Lamla (2012) untersucht die Vertrauensbildung zwischen einer Sozialpädagogin und zwei Klassenlehrpersonen. Die Autorin wählt einen prozess- und mikroanalytischen Zugang, um herauszufinden, inwiefern Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrpersonen und der Sozialpädagogin sich aufbaut, welche Bedingungen für eine erfolgreiche Kooperation wesentlich sind und welche Bedeutung Vertrauen in dieser Kooperation spielt. Dabei wurden teilnehmende Beobachtungen sowie leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen und Angehörigen anderer Professionen durchgeführt. Die Autorin resümiert, dass die untersuchten Teilnehmenden ein grosses Vertrauen ineinander haben, vor allem in die Kompetenzen der Kooperationspartnerin oder des Kooperationspartners, aber auch in den gemeinsamen Arbeitsprozess, der durch die Zusammenarbeit entsteht. Fabel-Lamla (2012) definiert dieses Vertrauen als Vertrauensvorschuss, der als Erfolgsfaktor in der interprofessionellen Kooperation wirkt. Es werden im genannten Kooperationssteam gemeinsame Strukturen aufgebaut, die auch Reflexionsgefässe beinhalten, und somit die Kooperation fördern. Fabel-Lamla folgert, dass in der interprofessionellen Kooperation neben dem personalen Vertrauen gerade das spezifische Vertrauen, also auch das Vertrauen in die Kompetenzen, sehr zentral ist und als Erfolgsfaktor fungiert.

3.4. Transformationaler und partizipativer Führungsstil

Der transformationale Führungsstil hat zum Ziel, das Verhalten der Mitarbeitenden zu verändern. Ein transformationaler Führungsstil soll bei Mitarbeitenden bewirken, dass sie gerne Verantwortung übernehmen, Teamgeist entwickeln und bereit für Veränderungen sind (Pelz 2016). Bass und Avolio (1995) leisteten einen wesentlichen Beitrag dazu, transformationale Führung messbar zu machen, indem sie das Konzept der transformationalen Führung erstellten und mittels eines Frageinstruments empirisch überprüften. Pelz (2016) resümiert aus den zahlreichen Studien zur transformationalen Führung, dass dieses Führungsverhalten Mitarbeitende zu mehr Leistung animiert, die Zufriedenheit steigert, die intrinsische Motivation, die Kreativität sowie den Teamgeist fördert. Zudem fördert ein transformationaler Führungsstil das Verantwortungsbewusstsein. Der transaktionale Führungsstil hingegen, der neben dem transformationalen Führungsstil und dem Laissez-Faire Führungsstil zu der «full-range leadership» Theorie gehört (Bass und Avolio 1995), stützt sich auf den Grundsatz der gegenseitigen Verstärkung. Dies bedeutet, dass bei diesem Führungsstil wichtig ist, gegenseitige Erwartungen zu klären, Ziele zu vereinbaren und diese zu kontrollieren. Bei der transaktionalen Führung ist die Belohnung von erbrachter Leistung ein zentrales Kriterium (Bass et al. 1995; Felfe 2006).

Der partizipative oder distributive Ansatz geht davon aus, dass der «decision-making process» von der Gruppe aus entschieden wird (Leithwood et al. 2008). Durch die Partizipation der Gruppe wird die Schuleffektivität erhöht und demokratische Prinzipien gewahrt. Der Schulleiter oder die Schulleiterin hält eine Art Moderatorrolle inne und somit die Aufgabe, aus den von der Gruppe kommunizierten Problemen entsprechende Lösungen und Strategien zu entwickeln. Zentral beim partizipativen Führungsstil ist es auch, dass gemeinsam Entscheidungen getroffen werden und nicht von einer einzigen Person, respektive dem Schulleiter oder der Schulleiterin (Bush 1995). Einige Autoren sind der Auffassung, dass der partizipative Ansatz dazu führt, dass durch dieses Führungsverhalten bei Lehrpersonen der Zusammenhalt stärker gefördert wird, was dazu führt, dass auf den Schulleiter oder die Schulleiterin auch weniger Druck ausgeübt wird. Auch wird der Schulleiter oder die Schulleiterin dadurch nicht als «Super-Head» betrachtet, da es sich um ein gemeinsames oder geteiltes Führungsverhalten handelt (Copland 2001; Sergiovanni 1984). Lehrpersonen, die partizipativ geführt werden, akzeptieren und implementieren zudem einfacher oder eher Entscheidungen, da sie in den Entscheidungsprozess involviert waren (Windlinger et al. 2014).

Die Literatur über Leadership im Allgemeinen ist sehr breit, aber auch unübersichtlich. Für einen Literaturreview wird oft auf Yukl (1999) verwiesen. Historisch betrachtet sind in der Vergangenheit im Zusammenhang mit Leadership zuerst Persönlichkeitsmerkmale der Führungspersonen untersucht worden. Resultiert wurde, dass durch die Persönlichkeitsmerkmale alleine erfolgreiche Führung nicht erklärt werden kann, sondern ergänzende Fähigkeiten wie Wissen, Können und interpersonelle Fähigkeiten ebenfalls miteinbezogen werden müssen (Dubs 2005). Erst später wurde der Fokus stärker auf das Führungsverhalten gelegt. In den 1990er Jahren wurden unterschiedliche Leadership-Modelle entwickelt (Stichwort «new leadership»). Diese Modelle orientierten sich an unterschiedlichen Führungsverhalten: Der charismatischen Führung, der transaktionalen Führung, der transformationalen Führung und dem distributiven oder partizipativem Führungsverhalten. Im System Schule wurde vor allem die transformationale Führung und der distributive/partizipative Führungsstil untersucht.

Die Metaanalyse von O'Reilly und Chatman (1986) verweist darauf, dass die transformationale Führung auch in der Schule, wie bereits Befunde in nicht-schulischen Institutionen zeigten, einen positiven Einfluss haben bei der Beurteilung der Vorgesetzten oder des Vorgesetzten, und auch auf das Verhalten der Mitarbeitenden.

Forschung zum Führungsverhalten und dem Management der Schulen blickt auf eine längere Forschungstradition zurück. Im englischsprachigen Raum weisen Leithwood et al. (2008) eine lange Forschungserfahrung zum Thema Schulführung auf. Sie haben dabei sieben zentrale Grundannahmen zu einer erfolgreichen Schulführung definiert. Im Folgenden wird vor allem auf die zweite These eingegangen, die darauf verweist, dass alle Führungspersonen auf dieselben erfolgreichen Führungspraktiken zurückgreifen:

- «Building vision and setting directions»: Diese Führungspraktik hat zum Ziel, die Mitarbeitenden zu motivieren. Mittels einer gemeinsamen Vision und gemeinsamen Gruppenzielen werden Mitarbeitende für ihre eigene Arbeit motiviert. Auch werden an die Mitarbeitenden die an sie hohen Erwartungen kommuniziert.
- «Understanding and developing people»: Diese Führungspraktik beinhaltet die individuelle Unterstützung von Lehrpersonen, die intellektuelle Stimulierung sowie das Vorleben der Führungsperson der erwarteten Werte und Verhaltensweisen.

- «Redesigning the organisation»: Diese Führungspraktik ermöglicht den Lehrpersonen, durch bestmögliche Arbeitsbedingungen, ihre Motivation und Fähigkeiten optimal zu nutzen. Die Schulleitung sorgt für den Aufbau einer Kultur der Zusammenarbeit, Aufbau guter Beziehungen der Schule zu den Eltern und dem weiteren Umfeld.
- «Managing the teaching and learning programme»: Diese Führungspraktiken schaffen für Lehrpersonen produktive Arbeitsbedingungen, in dem die Stabilität der Organisation und die Infrastruktur der Schule gefördert wird.

Die Bildungs- und Schulforschung der Schweiz hat in der Vergangenheit eher wenig auf die Themen Schulleitung und Schulleitungspraxis fokussiert. Erst in den letzten Jahren hat sich dieses Interesse verändert. Dass es in Schulen das Modell von geleiteten Schulen gibt, dass also ein Schulleiter der Leiter einer Schule ist, ist in der Schweiz noch relativ jung und variiert durch den Föderalismus stark. Deshalb ist auch die Schulleitungsforschung relativ jung. Ein detaillierter Review zur Schulleitungsforschung in der Schweiz ist bei Huber (2016:455 ff.) zu finden. Insbesondere im deutschsprachigen Raum sei auf die folgenden Untersuchungen hinzuweisen: (Schäfer und Mirchel 2004; Warwas 2012; Windlinger et al. 2014; Windlinger, Warwas und Hostettler 2019).

4. Studie «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit»

Im folgenden Kapitel wird auch die Einbettung der Dissertation im SNF-Projekt im Detail eingegangen. Danach folgen das Vorgehen und das Untersuchungsdesign des SNF-Projekts. Anschliessend folgt der Beschrieb der drei Fragebogen. Weiter werden die drei Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität beschrieben und in den Kontext der Studie gesetzt.

Die Dissertation wurde im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Forschungsprojekt «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit – eine empirische Studie zum Stand in der deutschsprachigen Schweiz» (<http://p3.snf.ch/Project-156642>; Hostettler et al. (2020)) geschrieben. Das Forschungsprojekt wurde als Kooperationsprojekt von der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) und der Berner Fachhochschule (BFH) zwischen Juni 2015 und März 2019 durchgeführt. Das Projektteam setzte sich zusammen aus Ueli Hostettler von der PHBern

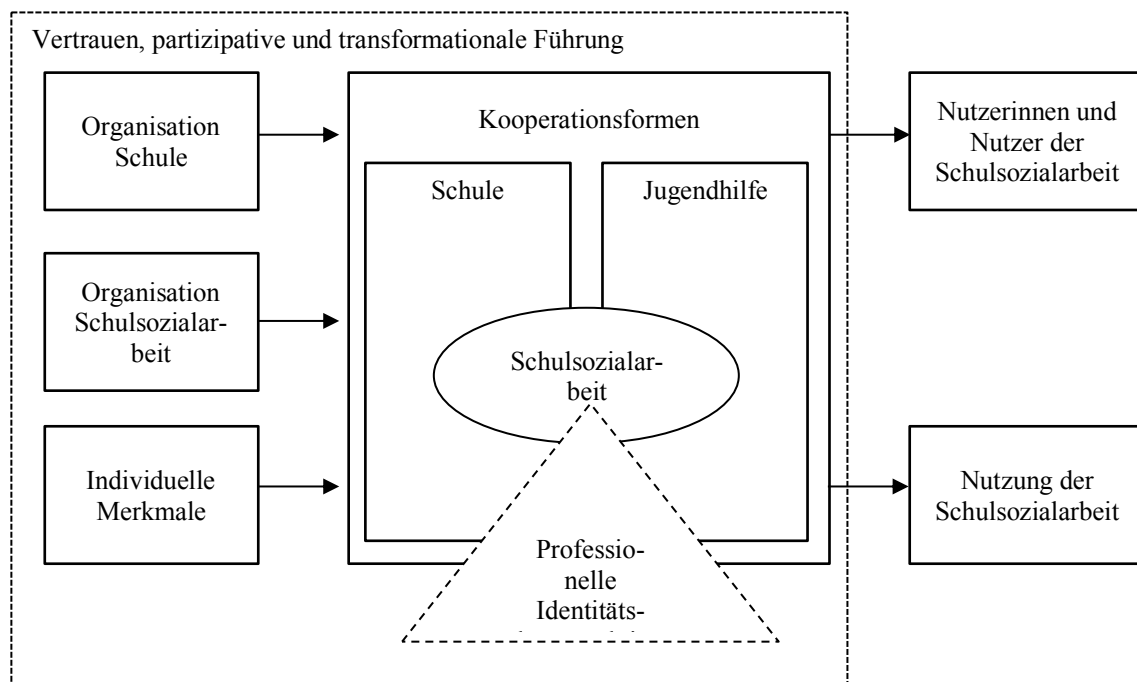
(Erstantragssteller), Roger Pfiffner von der BFH (Mit-antragssteller) sowie den beiden Projektmitarbeiterinnen Monique Brunner und Simone Ambord. Marc Wittwer und Thomas Wicki unterstützten das Projektteam insbesondere im Prozess der Rekrutierung. Die Ergebnisse der Gesamtstudie wurden im Rahmen der Buchpublikation «Schulsozialarbeit in der Schweiz – Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen» veröffentlicht (Hostettler et al. 2020).

Das vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierte Forschungsprojekt «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit» ist eine quantitative Querschnittstudie. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurden zwei Hauptthemen erforscht: Die interprofessionelle Kooperation im System Schule und die Nutzungsstrukturen der Schulsozialarbeit. Im Rahmen des ersten Themenbereichs beschäftigte sich das Forschungsteam mit der interprofessionellen Kooperation zwischen den drei Professionen Schulleitenden, Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. Dabei wurden alle drei Professionen bezüglich ihrer Wahrnehmung zur Zusammenarbeit mit den jeweils anderen Professionen befragt sowie Hintergrundinformationen zur Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz erhoben. Im Detail wurden die folgenden Fragestellungen untersucht: «Wie ist die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz organisiert und ausgestattet?», «Welche Formen von Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden, Schulleitenden und Lehrpersonen sind tatsächlich zu beobachten?» und «Welches sind die Erfolgsfaktoren der interdisziplinären Kooperation?». Der zweite Themenschwerpunkt konzentrierte sich auf die Nutzungsstrukturen der Schulsozialarbeit. Insbesondere wurde die Fragestellung erforscht «Wer sind die Nutzerinnen und Nutzer der Schulsozialarbeit und wie nutzen sie deren Angebote?». Um diese Fragestellung zu beantworten wurden an 32 Schulen alle Schülerinnen und Schüler der 5. bis 9. Klasse zur Nutzung der Schulsozialarbeit befragt. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurden zwei Dissertationsvorhaben realisiert. Bei einem dieser Vorhaben handelt es sich um die vorliegende Forschungsarbeit. Monique Brunner untersucht in ihrem Dissertationsprojekt die professionelle Identitätskonstruktion von Schulsozialarbeitenden in interprofessionellen Kooperationssettings. Sie hat zusätzlichen zur quantitativen Befragung von Schulsozialarbeitenden Gruppendiskussionen mit Schulsozialarbeitenden durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Im folgenden Abschnitt wird die Beteiligung der Autorin der vorliegenden Dissertation am Forschungsprozess des Gesamtprojekts beschrieben (vgl. Abbildung 2). Die Autorin war an allen Projektphasen der Gesamtstudie beteiligt. Dies bedeutet, dass sie an der Entwicklung der Befragungsinstrumente, der Rekrutierung der Befragungsteilnehmenden,

der Datenaufbereitung und Datenanalyse beteiligt war. Bei der Entwicklung der Befragungsinstrumente durfte die Autorin ihre Forschungsfragen, insbesondere die Themen Führung und Vertrauen, in die Fragebogen integrieren. Für die Rekrutierung der Teilnehmenden sowie die Datenerhebung selbst übernahmen Monique Brunner und Simone Ambord die Verantwortung und wurden dabei von zwei wissenschaftlichen Assistierenden unterstützt. Publikationen und Präsentationen wurden von allen vier Projektmitarbeitenden verfasst oder gehalten.

Abbildung 2: Verortung der Dissertationsprojekte im SNF-Projekt



Bemerkung: Dissertation Simone Ambord, Dissertation Monique Brunner
 Quelle: Eigene Darstellung, nach Hostettler et al. 2020

Wie im Kapitel Forschungsstand ausführlich erläutert, ist die Schulsozialarbeit ein noch junges Berufsfeld. Dies bedeutet auch, dass in diesem Forschungsfeld bis anhin eher wenig Grundlagenforschung ausgeübt wurde und somit einige Forschungslücken existieren. Das SNF-Forschungsprojekt hat zum Ziel, die folgenden Forschungslücken zu schließen:

Es existiert ein *Verallgemeinerungsdefizit* von Evaluationen und Implementationsstudien in der Schweiz. Die Ergebnisse dieser Studien beziehen sich meist auf Einzelbefunde von Leistungen, Kooperationsformen, Nutzungen und Zielerreichung der Schulsozialarbeit. Dies bedeutet, dass aufgrund der fehlenden Vergleichbarkeit keine allgemeingültigen

Aussagen für die Schweiz getroffen werden können. Da es sich beim SNF-Forschungsprojekt um eine Vollerhebung aller Schulsozialarbeitenden der Deutschschweiz handelt, sind erstmals Aussagen für die gesamte Deutschschweiz möglich.

Die durchgeführten Evaluationen beinhalten meist deskriptive Auswertungen und weniger hypothesenprüfende Verfahren, was auf ein *Explikationsdefizit* hinweist. Auch sind durch das eher pragmatisch ausgerichtete Vorgehen dieser Untersuchungen keine theoretischen Wirkungszusammenhänge möglich. Zusammenhänge zwischen den Kontextbedingungen und Untersuchungsmerkmalen (z.B.: Kooperation, Nutzung) fehlt grösstenteils. An diesen Zusammenhängen orientiert sich das SNF-Projekt und untersucht unter anderem die Zusammenhänge zwischen der interprofessionellen Kooperation und unterschiedlichen Kontextmerkmalen.

Die Evaluationsforschung in der Schweiz ist gemäss Drilling et al. (2010) primär auf die *Wirkung der psychosozialen Beratung* auf die Zielgruppe ausgerichtet. Dies bedeutet, dass sich die Ergebnisse mehrheitlich auf der Einzelfallebene, respektive Individual-ebene, befinden. Die Erforschung von Wirkungszusammenhängen in Bezug auf grössere Einheiten, wie Schulen oder Organisationen ist eher selten. Daher wird im Rahmen des Forschungsprojekts auch die Kooperation mit schulexternen Angeboten untersucht.

Die Nutzerinnen- und Nutzerforschung der Schulsozialarbeit befasst sich mehrheitlich mit der subjektiven Beurteilung von Angeboten, respektive der Nutzung der Schulsozialarbeit. Über *die Sozialstruktur der Nutzerinnen und Nutzer der Schulsozialarbeit* ist wenig bekannt. Es liegen folglich wenige Studien vor, die die sozioökonomischen und soziodemografischen Merkmale der Schülerinnen und Schüler, die das Angebot der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen, erforscht haben. Auch ist bisher wenig Wissen vorhanden, inwiefern sich die Nutzung des Angebots der Schulsozialarbeit nach Gruppe der Schülerinnen und Schüler unterscheidet. Bei dieser Forschungslücke setzt der zweite Themenschwerpunkt des Forschungsprojekts an, indem an 32 Schulen alle Schülerinnen und Schüler der 5. bis 8. Klasse zur Nutzung des Angebots Schulsozialarbeit befragt wurden.

Auf die bis hierhin erwähnten Forschungslücken wird im Rahmen des SNF-Projekts detaillierter eingegangen. Die vorliegende Dissertation erforscht zwei weitere Themenbereiche. Ergänzend zu den angedachten untersuchten Zusammenhängen von interprofessioneller Kooperation und diversen Merkmalen wird die *Vertrauensbeziehung* der drei Professionen untersucht. Professionssoziologische Untersuchungen, die den Fokus auf Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation legen, sind bisher wenige bekannt. Die

Vertrauensbeziehung von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen wurden bisher vor allem qualitativ erforscht sowie theoretisch diskutiert. Quantitative Studien, die drei Perspektiven (Schulleitende, Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende) miteinander vergleichen, fehlen bisher grösstenteils.

Der *transformationale* sowie der *partizipative* oder *distributive Führungsstil* weisen eine längere Forschungstradition auf. Insbesondere hat sich gezeigt, dass diese Führungsstile im System Schule oft angewendet werden und einige positive Outcomes zeigen in Hinblick auf die Leistung und das Team. Inwiefern aber ein Zusammenhang besteht zwischen dem Führungsstil der Schulleitung und der interprofessionellen Kooperation mit der Schulsozialarbeit, wurde bisher noch nicht erforscht. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Dissertation der Fokus auf den Zusammenhang zwischen dem partizipativen, dem transformationalen Führungsstil und der interprofessionellen Kooperation gelegt.

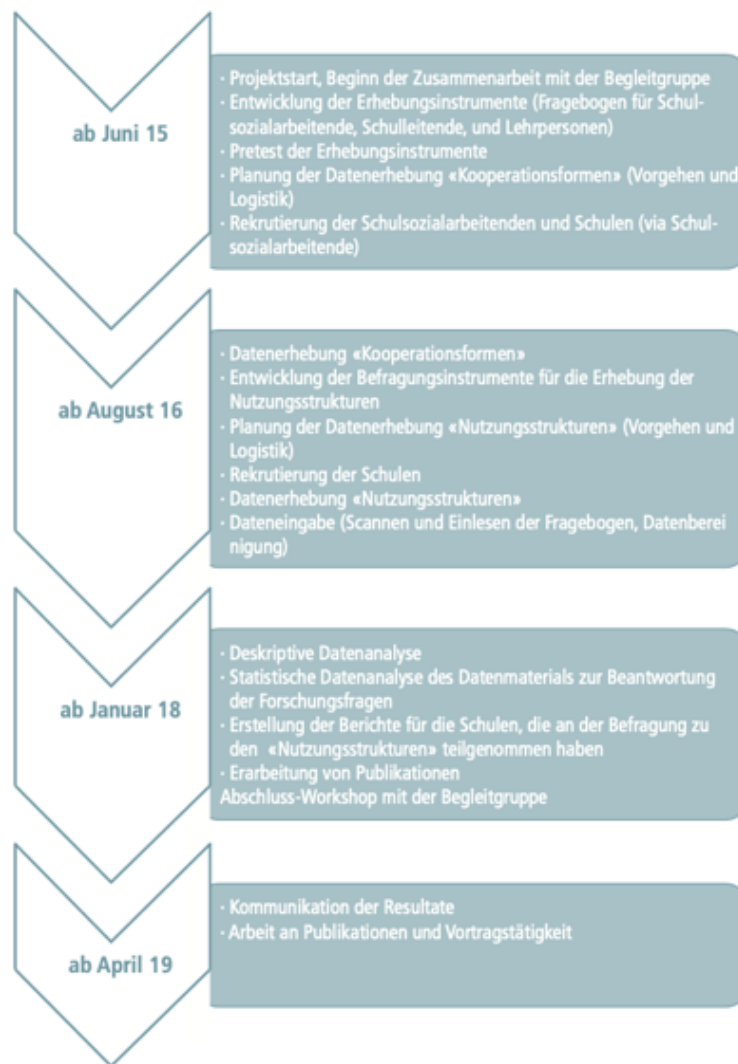
Im nachfolgenden Kapitel wird detailliert auf das Vorgehen und das Untersuchungsdesign der Gesamtstudie eingegangen.

4.1. Vorgehen und Untersuchungsdesign

Im folgenden Kapitel wird zuerst auf den Zeitplan, respektive die verschiedenen Projektphasen eingegangen. Anschliessend wird das Untersuchungsdesign der Studie beschrieben, bevor im Detail die Rekrutierung der Schulsozialarbeitenden, der Schulleitenden und der Lehrpersonen dargestellt wird.

In der Abbildung 3 ist der Zeitplan der SNF-Studie dargestellt. Im Juni 2015 war Projektstart. In dieser ersten Projektphase wurden alle Notwendigkeiten aufbereitet für die anschliessende Datenerhebung der Schulsozialarbeitenden, der Schulleitenden sowie der Lehrpersonen. Wichtig in dieser Projektphase war vor allem die Recherchearbeit zu den Kontaktangaben der Schulsozialarbeitenden, da kein zentrales Adressregister der Schulsozialarbeitenden existierte. Zentral war auch die Identifizierung der Mitglieder der Begleitgruppe sowie das Erstellen der drei Fragebogen und die Planung der gesamten Logistik für die Datenerhebung. Ab August 2016 startete die Datenerhebung «Kooperationsformen». Gleichzeitig wurde die zweite Erhebung «Nutzungsstrukturen» vorbereitet. Ab Januar 2018 wurde mit den Analysen begonnen, sowie die 32 Berichte für die Schulen erstellt. Ende 2018 wurden Publikationen verfasst, sowie Vorträge gehalten.

Abbildung 3: Zeitplan SNF-Studie Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen



Quelle: Hostettler et al. 2020:26

Das Untersuchungsdesign des SNF-Projekts sieht wie folgt aus. Beim SNF-Projekt handelt es sich um eine quantitative Querschnittstudie, die auf einem mehrstufigen Stichprobenverfahren basiert (Diekmann 2007). Die Ziehung einer repräsentativen Stichprobe erwies sich als schwierig, da kein zentrales Adressregister der Schulsozialarbeitenden der Deutschschweiz existierte. Somit fehlten Angaben zur Anzahl der Schulsozialarbeitenden und der Schulhäuser, die Schulsozialarbeit anbieten. Aus diesem Grund wurde eine Vollerhebung in der Deutschschweiz durchgeführt. Da die Schulsozialarbeit heterogen organisiert ist, wurden unterschiedliche Informationsquellen konsultiert. Als erster Schritt wurde die Grundgesamtheit der Schulsozialarbeitenden der Deutschschweiz bestimmt. Eine erste Schätzung der Bruttostichprobe konnte aufgrund der Angaben von Gschwind (2014) vorgenommen werden. Weiter wurden verschiedene Register

konsultiert, lokale, regionale, kantonale und nationale (z.B. <http://schulsozialarbeit.ch>). Erschwerend für die Erstellung der Bruttostichprobe war nicht lediglich die heterogene Organisation der Schulsozialarbeit, sondern dass die Schulsozialarbeit ein dynamisches Arbeitsfeld ist, weshalb beispielsweise kantonale Listen aktualisiert werden mussten oder erst durch Nachfrage des Projektteams Kontaktlisten erstellt wurden. Da unterschiedliche Trägerschaftsformen im Feld der Schulsozialarbeit existieren (vgl. Kapitel 2.3), wurden unterschiedliche Rekrutierungsstrategien gewählt: Kontaktierung der Stellenleitung, Kontaktierung der zuständigen Person auf kommunaler oder kantonaler Ebene oder Kontaktierung von Schlüsselpersonen in der Schulsozialarbeit mit einer guten Vernetzung. Nach dem Zusammentragen der Kontaktangaben begann die Telefonrekrutierung. In einem ersten Schritt wurden den Stellenleitenden der Schulsozialarbeitenden per E-Mail eine Projektinformation zugeschickt und danach telefonisch kontaktiert. Beim Telefonat wurden Fragen zum Projekt beantwortet und um die Kontaktangaben der Schulsozialarbeitenden gebeten. Dieses Vorgehen wiederholte sich bei den Schulsozialarbeitenden. Am Telefon wurden jeweils Fragen geklärt und die Teilnahme an der Studie besprochen. Bei Schulsozialarbeitenden, die für mehrere Schulhäuser zuständig waren, wurde eines der Schulhäuser durch Würfeln zufällig ausgewählt. Die Schulsozialarbeitenden wurden gebeten, alle Antworten zum Fragebogen explizit auf dieses Schulhaus zu beziehen. Dabei wurden nur Schulhäuser in die Zufallsstichprobe einbezogen, bei denen die Schulsozialarbeit mindestens 10 Prozent (einen halben Tag) anwesend ist. Anschliessend erhielten die Schulsozialarbeitenden einen personalisierten Link für die Onlinebefragung. Da die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden an einem Schulhaus untersucht wird, wurden gleichzeitig auch Namen und Kontaktdaten der Schulleitung am zufällig ausgewählten Schulhaus erfragt. Falls mehr als eine Schulleitung für das Schulhaus zuständig war, wurde wiederum per Würfelverfahren eine Person ausgewählt. Als Nächstes wurde die zuständige Schulleitung kontaktiert und um Teilnahme gebeten, wobei das gleiche Vorgehen wie bei den Schulsozialarbeitenden angewendet wurde, aber ohne zufällige Auswahl des Schulhauses, da das Schulhaus bereits durch die Schulsozialarbeiterin oder den Schulsozialarbeiter ausgewählt wurde. Auch die Schulleitenden erhielten einen personalisierten Link für die Onlinebefragung. Mit der Schulleitung wurde ebenfalls die Teilnahme des Lehrerinnen- und Lehrerkollegiums an der Studie besprochen. Da es aufgrund von Erfahrungen aus abgeschlossenen Befragungen an der PHBern eher schwierig ist, eine Zusage für Lehrpersonenbefragungen zu erhalten, war das Ziel, den Lehrpersonen unterschiedliche Varianten

zur Beantwortung des Fragebogens anzubieten. Eine erste Variante war die Durchführung der Befragung im Rahmen einer Kollegiumssitzung mittels Papierfragebögen. Dabei schickte das Projektteam der Schulleitung ein Paket mit den Fragebögen und einer entsprechenden Anleitung zu. Wichtig war, dass die Anonymität der Lehrpersonen beim Ausfüllen des Fragebogens gewährleistet werden konnte. Deshalb wurde zu jedem Fragebogen ein verschliessbares Couvert beigelegt, das verschlossen an die Schulleitung retourniert wurde. Eine zweite Variante war die Beantwortung des Papierfragebogens in einem individuellen Setting, was bedeutet, dass die Lehrpersonen den Papierfragebogen individuell ausfüllen konnten und mittels frankierten Rücksendecouverts an das Projektteam retournierten. Eine dritte Möglichkeit war, wie bereits bei der Schulsozialarbeit und der Schulleitung, eine Onlinebefragung.

4.2. Datengrundlage

Die Datenerhebung startete im August 2016 und endete im Dezember 2017. Identifiziert und kontaktiert wurden schliesslich 1059 Schulsozialarbeitende, wovon an 858 Schulsozialarbeitende der Link zur Onlinebefragung verschickt wurde (Tabelle 1). 201 Schulsozialarbeitende wurden zwar identifiziert, erhielten aber keinen Link. Der Grund dafür war unter anderem, dass diese Schulsozialarbeitenden mehrmals telefonisch kontaktiert wurden, aber nicht erreicht wurden oder auf die Nachricht auf der Mailbox nicht reagierten. Weitere Gründe für die Nicht-Teilnahme waren Zeitmangel, Krankheit, Mutterschaft, Weiterbildung oder fehlendes Interesse. Insgesamt nahmen 811 Schulsozialarbeitende an der Befragung teil und füllten einen Fragebogen aus, was einer Rücklaufquote von 94.5 Prozent entspricht. 858 Schulleitende wurden kontaktiert und einen Link zur Onlinebefragung haben 596 Schulleitende erhalten. 546 Schulleitende haben den Fragebogen ausgefüllt, was einem Rücklauf von 91.6 Prozent entspricht. Gründe für die Nicht-Teilnahme der Schulleitenden waren vor allem Zeitmangel, Schutz der Lehrpersonen vor Überbelastung, Teilnahme an anderen Studien oder Evaluationen, andere Prioritäten oder fehlendes Interesse an der Studie. Zudem lag die Entscheidung, ob die Lehrpersonen am Schulhaus befragt werden konnten, bei der Schulleitung. In 360 Fällen oder Schulhäusern durften die Lehrpersonen ebenfalls befragt werden. Dies bedeutet gleichzeitig, dass an 360 Schulen Informationen von allen drei Berufsgruppen vorhanden sind. Die Grundgesamtheit der Lehrpersonen ist nicht identifizierbar, da ein mehrstufiges Auswahlverfahren gewählt wurde. Deshalb kann lediglich der Rücklauf berechnet werden. Insgesamt wurden 14'068

Lehrpersonen zur Befragung eingeladen, wovon 6273 den Fragebogen ausgefüllt haben und somit einen Rücklauf von 44.6 Prozent ausmacht (Hostettler et al. 2020).

Tabelle 1: Stichprobe

Akteurinnen / Akteure	Grundgesamtheit und kontaktiert (Bruttostichprobe)	Zur Online-Befragung eingeladen (Nettostichprobe)	Realisierte Stichprobe	Rücklauf Bruttostichprobe	Rücklauf Nettostichprobe
Schulsozialarbeitende	1059	858	811	76.6	94.5
Schulleitungen	858	596	546	63.6	91.6
Lehrpersonen	-	14068	6273	-	44.6
Schulen, bei denen alle drei Berufsgruppen befragt werden konnten (SL, LP, SSA)	-	546	360	-	65.9

Quelle: Hostettler et al. (2020:31)

4.3. Fragebogen

In den folgenden Abschnitten werden die drei Fragebogen der SNF-Studie detailliert beschrieben. Dabei wurde pro Profession ein Fragebogen erstellt. Schulleitende und Schulsozialarbeitende füllten die Fragebogen online aus, während Lehrperson die Möglichkeit hatten, den Fragebogen online oder in Papierform auszufüllen. Folgend wird der Aufbau jedes Fragebogens kurz erläutert.

4.3.1. Fragebogen Schulsozialarbeitende

Der Fragebogen der Schulsozialarbeitenden (vgl. Anhang 11.3) war im Vergleich zu den anderen beiden Fragebogen der umfangreichste Fragebogen, da zusätzlich zur interprofessionellen Kooperation Hintergrundinformationen über die Schulsozialarbeit erhoben wurden. Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte zwischen 30-40 Minuten. Als Eröffnungsfragen wurden im ersten Frageblock Fragen zur Organisation der Schulsozialarbeit gestellt. Da die Aufmerksamkeit beim Ausfüllen des Fragebogens zuerst steigt und dann allmählich abnimmt (Diekmann 2007), dienten diese ersten Fragen, die aus Sicht des Projektteams relativ einfach und schnell zu beantworten waren, die Teilnehmenden auf das Hauptthema, nämlich die interprofessionelle Kooperation, hinzuweisen. Dieser erste

Frageblock umfasste Fragen zur Anzahl zuständiger Schulhäuser, Einführungsjahr der Schulsozialarbeit im Schulhaus, Anwesenheit im Schulhaus, Häufigkeit der Sitzungen von Schulsozialarbeit und Schulleitung, Vorhandensein eines Arbeitsplatzes im Schulhaus, Trägerschaft, Einzugsgebiet der Schulsozialarbeit, Vorhandensein von schriftlichen Dokumenten in Zusammenhang mit der Zusammenarbeit sowie Einschätzung der regionalen Unterstützungsangebote für Familien.

Der zweite Frageblock handelte von der Zusammenarbeit mit anderen Personen im Arbeitsalltag und beinhaltete die Hauptfragen zur interprofessionellen Kooperation. Der Frageblock wurde zuerst mit ein paar rasch zu beantwortenden Fragen bezüglich der Zusammenarbeit eingeleitet wie Teamgrösse, Einschätzung der Kooperation im Team der Schulsozialarbeitenden, Vorhandensein von Teamgefässen, Unterstützung durch den direkten Vorgesetzten oder die direkte Vorgesetzte. Darauf folgten die 20 zentralen Fragen zur interprofessionellen Kooperation. Diese Fragen beantworteten die Schulsozialarbeitenden einmal in Bezug auf die Schulleitung und einmal in Bezug auf das Lehrerinnen- und Lehrerkollegium. In diesem Frageblock wurden weitere Fragen integriert, die im Rahmen der SNF-Studie als Einflussfaktoren untersucht wurden. Erfragt wurden konkret die Einflussfaktoren Motivation zur Kooperation, Rollenklarheit, Autonomie, Datenschutz, vorhandene Zeit für den Austausch, Informationsaustausch, Vorhandensein von Mailverteiler und Ablagesystem und Vertrauen. Am Schluss dieses umfangreichen Frageblocks konnten Schulsozialarbeitende in zwei offenen Textfeldern die beiden folgenden Fragen beantworten: «Die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen kann herausfordernd sein. Haben Sie schon Situationen erlebt, in denen die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und/oder der Schulleitung schwierig oder unmöglich war? Falls ja, was machte die Zusammenarbeit schwierig?» sowie «Welche organisatorischen Merkmale und Strukturen sind Ihrer Ansicht nach besonders wichtig für eine gelingende Zusammenarbeit?».

Der dritte Frageblock umfasste Fragen zur Nutzung der Schulsozialarbeit. In einem ersten Frageblock interessierte, wie häufig Schulsozialarbeitende mit den Schülerinnen und Schülern an gewissen Problemen arbeiten. Dabei wurde eine umfangreiche Liste mit Problemen (in Anlehnung an Schermer (2010)) abgefragt. Weiter wurden Fragen gestellt zum Zeitaufwand zu gewissen Leistungsbereichen im Schulhaus. Schliesslich wurden Fragen zur Elternarbeit, der Selbstwirksamkeit der Schulsozialarbeitenden sowie zur Kindeswohlgefährdung gestellt.

Der vierte Teil des Fragebogens umfasste Fragen bezüglich des Führungsstils. Dieser Themenbereich wurde eingeleitet mit Fragen, inwiefern die Schulleitung die

Schulsozialarbeit unterstützt. Anschliessend wurden Fragen zur transformationalen und partizipativen Führung gestellt sowie das Vertrauen in den Vorgesetzten oder die Vorgesetzte erfragt.

Der fünfte Frageblock umfasste drei Fragen die Schulentwicklung betreffend. Dabei interessierte insbesondere, ob und inwiefern die Schulsozialarbeit in die Schulentwicklung einbezogen wird.

Der sechste Frageblock handelte von der Arbeitsbelastung und dem Handlungsspielraum bei der Arbeit. Dabei wurde neben den beiden Themen Arbeitsbelastung und Handlungsspielraum abgefragt, inwiefern sich Schulsozialarbeitende erschöpft fühlen durch die Arbeitssituation oder die Arbeit selbst.

Der siebte Teil des Fragebogens handelte von der interinstitutionellen Zusammenarbeit. Dabei interessierte, inwiefern die Schulsozialarbeit mit Organisationen ausserhalb der Schule zusammenarbeitet. Im ersten Frageblock wurde die Häufigkeit und die Form des Austausches mit ausserschulischen Fach- und Beratungsstellen abgefragt. Im zweiten Frageblock wurde die Intensität des Austausches mit ausgewählten ausserschulischen Fach- und Beratungsstellen abgefragt.

Im achten und letzten Teil des Fragebogens wurden Angaben zur Person erfragt. Dabei interessierten das Geschlecht, das Alter, der Beschäftigungsgrad, die Berufserfahrung, der höchste Schulabschluss, die Richtung der Ausbildung, sowie die Absolvierung einer Weiterbildung im Bereich der Schulsozialarbeit. Am Schluss dieses Frageblocks konnten Schulsozialarbeitende abschliessende Bemerkungen oder Anregungen im Rahmen eines offenen Textfeldes platzieren.

4.3.2. Fragebogen Schulleitende

Der Fragebogen der Schulleitenden (vgl. Anhang 11.4) war derjenige Fragebogen, der in Bezug auf den Umfang am zweitaufwändigsten ausfiel, also zwischen Fragebogen Schulsozialarbeit und Fragebogen Lehrpersonen. Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte rund 30 Minuten. Als Eröffnungsfragen wurden Fragen zur Organisation der Schulsozialarbeit und zusätzlich Fragen zur Organisation der Schule gestellt. Konkret wurden einige Fragen doppelt gestellt, um vergleichende Analysen von Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden durchführen zu können. Es wurden die folgenden identischen Fragen den Schulleitenden sowie den Schulsozialarbeitenden gestellt: Anzahl zuständiger Schulhäuser, Einführungsjahr der Schulsozialarbeit im Schulhaus, Häufigkeit der Sitzungen von

Schulsozialarbeit und Schulleitung, Trägerschaft, Einzugsgebiet der Schulsozialarbeit, Vorhandensein von schriftlichen Dokumenten in Zusammenhang mit der Zusammenarbeit. Im Fragebogen der Schulleitenden wurden die folgenden zusätzlichen Angaben erfragt: Funktion des Schulleiters oder der Schulleiterin, Zuständigkeit Schulstufe, Wahrnehmung der Schulsozialarbeit als gleichberechtigte Partnerin, Beschäftigungsgrad sowie die Anzahl Schülerinnen und Schüler im Schulhaus.

Der zweite Frageblock handelte von der Zusammenarbeit mit anderen Personen im Arbeitsalltag und beinhaltete ebenfalls die Hauptfragen zur interprofessionellen Kooperation. Zuerst wurden die Schulleitenden, die gleichzeitig auch einen Lehrauftrag ausführen, nach der Kooperation im Lehrerinnen- und Lehrerkollegium gefragt. In einer weiteren Frage interessierte die Kooperation mit anderen Schulleiterinnen oder Schulleitern. Danach folgten die 20 wesentlichen Fragen zur interprofessionellen Kooperation mit der Schulsozialarbeit. Darauf folgten dieselben Fragen bezüglich der Einflussfaktoren, die im Rahmen der SNF-Studie untersucht wurden: Motivation zur Kooperation, Rollenklarheit, vorhandene Zeit für den Austausch, Informationsaustausch, Vorhandensein von Mailverteiler und Ablagesystem und Vertrauen. In diesem Frageblock wurden Schulleitende zusätzlich um eine Einschätzung gebeten, wie oft sie mit der Schulsozialarbeit bei gewissen Tätigkeiten zusammenarbeiten.

Der dritte Teil des Fragebogens fokussierte auf den Nutzen und die Nutzung der Schulsozialarbeit. Zuerst wurden Schulleitende um eine Einschätzung gebeten, wie hoch sie ihre persönliche Belastung einschätzen durch soziale und familiäre Probleme der Schülerinnen und Schülern. Anschliessend wurden Fragen gestellt in Bezug auf die Entlastungswahrnehmung durch die Arbeit der Schulsozialarbeit. Abgefragt wurden in diesem Teil des Fragebogens Fragen zum Datenschutz und zur Schweigepflicht der Schulsozialarbeit sowie Fragen zur Selbstwirksamkeit. Daraufhin folgte wie bereits bei den Schulsozialarbeitenden eine umfangreiche Liste mit Problemen in Zusammenhang mit den Schülerinnen und Schülern. Schulleitende wurden um ihre Einschätzung gebeten, wie wichtig bei diesen Problemen das Eingreifen der Schulsozialarbeit ist. Abschliessend wurden Fragen zur Elternarbeit sowie zur Kindeswohlgefährdung gestellt.

Der vierte Frageblock umfasste drei Fragen die Schulentwicklung betreffend. Diese Fragen wurden gleich formuliert wie diejenigen im Fragebogen der Schulsozialarbeitenden, jedoch als Einschätzung aus Sicht der Schulleitenden formuliert.

Der fünfte Teil des Fragebogens umfasste Fragen bezüglich des Führungsstils. Dieser Themenbereich wurde eingeleitet mit Fragen, inwiefern die Schulleitung der Meinung ist,

die Schulsozialarbeit zu unterstützen. Anschliessend wurden Fragen zur transformationalen und partizipativen Führung gestellt. Bei diesen drei Frageblöcken handelte es sich jeweils um Selbsteinschätzungen der Schulleitenden.

Der sechste Frageblock handelte von der Arbeitsbelastung und dem Handlungsspielraum bei der Arbeit und ist identisch wie beim Fragebogen der Schulsozialarbeitenden.

Der siebte und letzte Teil des Fragebogens handelte von persönlichen Angaben der Teilnehmenden und abschliessenden Bemerkungen. Dabei interessierten das Geschlecht, das Alter, der Beschäftigungsgrad allgemein, der Beschäftigungsgrad als Schulleiterin oder Schulleiter, sowie die Berufserfahrung. Am Schluss dieses Frageblocks hatten die Schulleitenden die Möglichkeit, abschliessende Bemerkungen oder Anregungen im Rahmen eines offenen Textfeldes zu notieren.

4.3.3. Fragebogen Lehrpersonen

Der Fragebogen der Lehrpersonen (vgl. Anhang 11.5) war derjenige Fragebogen, der in Bezug auf den Umfang am wenigsten zeitaufwändig war. Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte rund 20 Minuten. Als Eröffnungsfragen wurden bei den Lehrpersonen zuerst die persönlichen Angaben abgefragt wie Name des Schulhauses, Alter, Geschlecht, Funktion, Beschäftigungsgrad, Schulstufe und Berufserfahrung.

Der zweite Frageblock handelte von der Zusammenarbeit mit anderen Personen im Arbeitsalltag. Als erstes wurden Lehrpersonen nach der Kooperation innerhalb des Lehrerinnen- und Lehrerkollegiums befragt. Weiter wurden die Lehrpersonen nach der Verbundenheit mit der Schule befragt («Commitment»). Auch wurden Lehrpersonen gefragt, wie häufig sie bei gewissen Tätigkeiten mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten. Folgend wurden die 20 Fragen zur interprofessionellen Kooperation mit der Schulsozialarbeit abgefragt. Daraufhin wurden Fragen gestellt bezüglich der Einflussfaktoren Motivation zur Kooperation, Rollenklarheit, vorhandene Zeit für den Austausch, Informationsaustausch und Vertrauen.

Im dritten Teil des Fragebogens wurden Fragen zur Nutzung und dem Nutzen der Schulsozialarbeit gestellt. Dieser Teil des Fragebogens folgt exakt derselben Reihenfolge wie der Fragebogen der Schulleitenden, mit einer Ausnahme. Und zwar wurde nach der ersten Frage (Belastung durch soziale und familiäre Probleme der Schülerinnen und Schüler) die Frage eingefügt, inwiefern Lehrpersonen die Schulsozialarbeit als gleichberechtigte Partnerin gegenüber der Schule wahrnehmen.

Der vierte Teil des Fragebogens umfasste Fragen bezüglich des Führungsstils. Auch bei diesem Frageblock wurden analog der beiden anderen Fragebogen einleitend einige Fragen dazu gestellt, inwiefern aus Sicht der Lehrpersonen, die Schulleitung die Schulsozialarbeit unterstützt. Folgend wurden Fragen zur transformationalen und partizipativen Führung gestellt.

Der fünfte Teil des Fragebogens handelte von der Arbeitsbelastung und dem Handlungsspielraum bei der Arbeit und ist identisch wie bei den Fragebogen der Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden.

Im sechsten und letzten Teil des Fragebogens hatten die Lehrpersonen die Möglichkeit, abschliessende Bemerkungen oder Anregungen im Rahmen eines offenen Textfeldes zu hinterlassen.

4.4. Gütekriterien

Für die Sicherung und Anerkennung von Forschungsergebnissen ist die Einhaltung wissenschaftlicher Gütekriterien zentral. Im Folgenden wird auf die drei Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität eingegangen und in Zusammenhang mit der vorliegenden Erhebung gesetzt. Dabei wird erläutert, wie die drei Gütekriterien im Rahmen der Studie gewährleistet werden konnten.

4.4.1. Objektivität

Das Gütekriterium Objektivität drückt aus, inwiefern die Resultate unabhängig sind von der Person, die die Messungen durchführt. Eine vollständige Objektivität ist gewährleistet, wenn zwei Personen unabhängig voneinander mit demselben Messinstrument dieselben Ergebnisse erhalten. Diekmann (2007) unterscheidet zwischen zwei Formen der Objektivität: der Durchführungs- und der Auswertungsobjektivität. Durch die Erstellung der Fragebogen (in einer Onlineversion und bei den Lehrpersonen, sowohl eine online als auch eine Papierversion) konnte eine hohe Standardisierung erreicht werden. Durch dieses Vorgehen kann die Durchführungsobjektivität als erfüllt betrachtet werden. Ein Interviewer-Effekt konnte bei den Onlinebefragungen ausgeschlossen werden, da die Teilnehmenden den Fragebogen direkt am Bildschirm ausfüllten. Einzig bei denjenigen Lehrpersonen, die den Fragebogen im Rahmen einer Kollegiumskonferenz ausgefüllt haben, konnte dieser Effekt nicht ausgeschlossen werden. Dem Forschungsteam ist es nicht möglich nachzuvollziehen, inwiefern die Schulleitung respektive andere Lehrpersonen in das

Ausfüllen des individuellen Fragebogens involviert waren. Um diesen Interviewereffekt möglichst klein zu halten, wurde der Schulleitung eine klare Instruktion der Durchführung der Befragung im Rahmen der Kollegiumskonferenz beigelegt. Auch erhielt jede Lehrperson, die den Fragebogen ausfüllte, ein Begleitschreiben.

Aufgrund der quantitativen Erhebungsmethode konnte eine maximale Auswertungsobjektivität erreicht werden (Diekmann 2007:249). Die Onlinedaten waren direkt über ein Excel-File abrufbar und konnten somit direkt in das Statistikprogramm R importiert werden. Die Papierfragebogen wurden in das Erhebungsprogramm Remark Office OMR eingelesen, wodurch die Dateneingabe per Hand entfiel. Auch wurde eine automatisierte Fehlerprüfung durch das Programm durchgeführt. Mit diesem Vorgehen konnte die Datenauswertungsobjektivität gewährleistet werden.

4.4.2. Reliabilität

Die Reliabilität eines Messinstruments ermöglicht Aussagen über die Zuverlässigkeit und Reproduzierbarkeit von Messergebnissen. Die Gewährleistung eines zuverlässigen Messinstruments wird dadurch garantiert, indem Messergebnisse unter denselben Bedingungen replizierbar sind. Zur Reliabilitätsbestimmung werden drei Methoden unterschieden: Die Parallel-Test Methode erlaubt den Vergleich der Messungen von zwei (identischen) Messinstrumenten. Durch dieses Verfahren kann die Übereinstimmung der Ergebnisse direkt verglichen werden und die Reliabilität überprüft werden. Mittels der Test-Retest-Methode besteht die Möglichkeit, das Messinstrument nach einer gewissen Zeit nochmals anzuwenden. Dadurch kann überprüft werden, ob sich die Ergebnisse bei einer zweiten Durchführung der Messung voneinander unterscheiden. Die Test-Retest-Methode könnte angewendet werden, wenn die gesamte Erhebung der vorliegenden Forschung zu einem späteren Zeitpunkt mit demselben Sample wiederholt wurde.

Die dritte Methode stellt die Testhalbierung (Split-half-Reliability) dar. Dabei wird ein Messinstrument in zwei Hälften aufgeteilt und anschliessend die Korrelation miteinander verglichen. Eine Erweiterung dieser Methode ist die Itemkonsistenzanalyse. Diese Analyse ermöglicht es, die Reliabilität statistisch zu ermitteln. Dieses Verfahren wurde bei den vorliegenden Skalen durchgeführt, um die Homogenität der Skalen zu prüfen. Weitere Informationen dazu sind im Kapitel 7.2 zu finden.

4.4.3. Validität

Die Validität eines Messinstruments gibt den Grad der Genauigkeit der Messung eines Messinstruments an. Konkret ist ein Messinstrument valide, wenn dieses genau das misst, was es tatsächlich messen sollte (Diekmann 2007). Dabei existieren drei Formen der Validität: Inhaltsvalidität, Kriteriumsvalidität und Konstruktvalidität.

Die Inhaltsvalidität hat zum Ziel, alle relevanten Items in Verbindung mit der zu messenden Eigenschaft zu identifizieren. Durch diese Methode wird gewährleistet, dass alle wesentlichen zu erfassenden Merkmale oder Items identifiziert wurden. Die Kriteriumsvalidität zeigt, inwiefern die Ergebnisse der Messungen mit anderweitigen Merkmalen empirisch korrelieren. Die Konstruktvalidität bezieht sich darauf, inwiefern ein Messinstrument für die Entwicklung von Theorien verwendet werden kann.

Um die Inhaltsvalidität zu erreichen, wurde bei der Erstellung des Fragebogens eine genaue Literaturrecherche vorgenommen, damit alle in der Literatur zentralen Merkmale im Zusammenhang mit dem zu erfassenden Merkmal erhoben wurden. Auch wurden bei der Durchführung des Pretest Vertreterinnen und Vertreter der Berufsverbände sowie Fachexpertinnen und Fachexperten gebeten, auf fehlende Merkmale oder Fragen hinzuweisen.

Die Kriteriumsvalidität konnte in der vorliegenden Studie nicht erreicht werden. Primär wurde angedacht, dass die Kriteriumsvalidität aufgrund der drei verschiedenen Erhebungsinstrumente erreicht werden kann. Da aber die Formulierungen der Messinstrumente jeweils abweichen (beispielsweise professionsabhängige Formulierungen), erwies sich ein direkter Vergleich als schwierig. Die Kriteriumsvalidität könnte bei einer zweiten Durchführung der Erhebung erreicht werden.

Die Konstruktvalidität prüft, ob die durch das Messinstrument erhobenen Daten von einer empirisch geprüften Theorie vorhergesagt werden. Da in der vorliegenden Forschung eine explorative sowie hypothesenüberprüfende Vorgehensweise verwendet wurden, kann die Konstruktvalidität teilweise erreicht werden. Anhand von theoretischen Überlegungen wurden Hypothesen formuliert, die mit den entsprechenden Daten und Testverfahren überprüft werden konnten.

5. Theoretischer Rahmen

Im folgenden Kapitel werden die Definitionen der Begriffe interprofessionelle Kooperation und Vertrauen dargestellt. Folgend werden die Theorien zur interprofessionellen Kooperation, zum Vertrauen und zur partizipativen und transformationalen Führung beschrieben. Anschliessend folgt die Beschreibung des Konzepts der interprofessionellen Kooperation.

5.1. Definitionen

Interprofessionelle Kooperation

Interprofessionelle Kooperation wird in der vorliegenden Untersuchung definiert nach dem Verständnis von Bronstein (2003) und wird wie folgt verstanden: «The definition of interdisciplinary collaboration is an effective interpersonal process that facilitates the achievement of goals that cannot be reached when individual professionals act on their own» (Bronstein 2003:113). Durch die Kooperation, die ein gemeinsamer zwischenmenschlicher Prozess darstellt, werden gemeinsame Ziele erreicht, die ohne diese Zusammenarbeit nicht erreicht werden können.

Vertrauen

In der vorliegenden Untersuchung wird jeweils vom spezifischen Vertrauen gesprochen. Dieses wird nach (Wagenblass 2004:106) und in Anlehnung an Giddens (1995) wie folgt definiert: «[...] d.h. Vertrauen als eine grundlegende positive Erwartung in Bezug auf das institutionalisierte Handeln der Professionellen als VertreterInnen der Institution, das auf dem Glauben beruht, dass die Professionellen die ihnen anvertrauten Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten erfüllen, ohne dabei ihre individuellen Interessen den Interessen der AdressatInnen überzuordnen.» Spezifisches Vertrauen bedeutet also, dass die Professionellen als Expertinnen und Experten handeln und die damit einhergehenden Aufgaben wahrnehmen, ohne dabei die eigenen persönlichen Interessen vor diejenigen der Kooperationspartnerinnen und -partner zu stellen.

Profession

In der vorliegenden Studie werden die Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen, sowie Schulleitende als Profession bezeichnet und auch als eigenständige Profession verstanden. Insbesondere im Berufsfeld der Sozialen Arbeit besteht ein reger Diskurs über die Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Ein Diskurs über die Professionalisierung der Sozialen Arbeit liegt nicht im Fokus dieser Arbeit, weshalb auf die folgende Literatur verwiesen wird (Dewe und Otto 2012; Oevermann 2008; Staub-Bernasconi 2009).

5.2. Theorien

In den folgenden Kapiteln werden die Theorien zur Kooperation, zum Vertrauen, zur transformationalen Führung sowie zur partizipativen Führung vorgestellt.

5.2.1. Kooperation

Tomasello und Zeidler (2010) gehen davon aus, dass alle sozialen Lebewesen kooperativ geboren werden, da sie zusammen in Gruppen leben. Die Autoren betonen, dass die Kooperationspartnerinnen und -partner im Rahmen der gemeinsamen Handlung oder Aktivität für die Absicht oder das Ziel des Kooperationspartners oder der -partnerin bereit sein müssen. Zwei zentrale Merkmale sind für eine gemeinsame Handlung wichtig: Erstens ist für die gemeinsame Handlung ein gemeinsames Ziel vorhanden. Zweitens befinden sich die Kooperationspartnerinnen oder -partner in einem Abhängigkeitsverhältnis. Sie müssen sich koordinieren, ihre Rollen und das gemeinsame Vorgehen besprechen und abstimmen.

Axelrod (2009) untersucht, inwiefern Individuen aus Eigeninteresse handeln oder kooperieren. Insofern stellt Axelrod eine Theorie auf, die umreißt, welche Faktoren für eine gelingende Kooperation zentral sind. Das Gefangenendilemma ist eine abstrakte Situation, in der durch die Verfolgung des Eigeninteresses jeder Kooperationspartner oder jede Kooperationspartnerin individuell den grössten Nutzen anstrebt, während durch gegenseitige Kooperation jede und jeder bessergestellt ist⁶. Insofern zeigt das Gefangenendilemma eine Situation auf, in der die Verfolgung des Eigeninteresses der Kooperationspartnerinnen und des Kooperationspartners zu einer Verschlechterung der Situation führt.

⁶ Die genaue Beschreibung und der Beweis der Theoreme von Axelrod sprengt den Rahmen dieser Arbeit, weshalb für weitere Details auf die Quelle von Axelrod (2009) und Schofield, Norman (1985) verwiesen wird.

Das Grundproblem liegt also darin, ob sich diese kooperativ oder egoistisch verhält, nicht vorausgesagt werden kann. Der zentrale Punkt bei dieser Situation oder des Dilemmas ist es, dass die beiden Personen, die in einer Kooperationsbeziehung stehen, die Entscheidung treffen müssen, sich entweder kooperativ zu verhalten, mit dem Risiko, dass die Kooperationspartnerin oder der Kooperationspartner egoistisch, also nicht kooperativ handelt (defektiv), und somit zum Nachteil der Kooperationspartnerin oder des Kooperationspartners. Möglicherweise handeln auch beide Kooperationspartnerinnen und -partner nicht kooperativ, oder ein Kooperationspartner handelt kooperativ und die Kooperationspartnerin selbst handelt nicht kooperativ.

Axelrod (2009) schlägt in seinem Buch vier Prinzipien vor, die für ihn wichtig sind für ein erfolgreiches Verhalten in einer Kooperationsbeziehung: (1) sei nicht neidisch, (2) defektiere⁷ nicht als erster, (3) erwidere sowohl Kooperation als auch Defektion und (4) sei nicht zu raffiniert.

(1) Sei nicht neidisch in einer Kooperationsbeziehung bedeutet, dass nicht von einem Nullsummenspiel ausgegangen werden soll. Es muss nicht zwingend einen Verlierer oder eine Verliererin geben und einen Gewinner oder eine Gewinnerin. Problematisch in einer Kooperationsbeziehung ist es, dass der Mensch dazu neigt, sich mit der gegenüberstehenden Person zu vergleichen, was nach Axelrod (2009) zu Neid führen kann. Dies wiederum kann dazu führen, den Erfolg des Kooperationspartners oder der Kooperationspartnerin zu korrigieren, respektive sich nicht mehr kooperativ zu verhalten. Daher wird auf die Erfolgsstrategie von TIT FOR TAT⁸ (wie du mir, so ich dir) verwiesen, bei der beide Kooperationspartnerinnen und -partner wechselseitige Erfolge erzielen. Es macht folglich in einer Kooperationsbeziehung wenig Sinn, neidisch zu sein und entsprechend sich nicht-kooperativ zu verhalten, da der Erfolg des Kooperationspartners oder der -partnerin eine Voraussetzung ist für den eigenen Erfolg.

(2) Defektiere nicht als erster meint, dass es sich in einer Kooperationsbeziehung lohnt, zu kooperieren, solange der Kooperationspartner oder die Kooperationspartnerin auch kooperiert. Nach Axelrod (2009) ist diese Regel, nicht als Erster zu defektieren, die erfolgreichste Strategie für eine gelingende Kooperation. Axelrod argumentiert, dass das Zuwarten auf das Kooperieren des Kooperationspartners oder der Kooperationspartnerin

⁷ Defektion bedeutet nicht-kooperieren.

⁸ Der Begriff TIT FOR TAT bedeutet «wie du mir, so ich dir». Im Rahmen des Gefangenendilemmas wird in einem ersten Zug kooperiert, und im zweiten dasjenige Verhalten wiederholt, das der Kooperationspartner oder die Kooperationspartnerin gezeigt hat.

(mit gleichzeitigem eigenem Verhalten des Defektierens) dahingehend riskant ist, da das eigene nicht-kooperative Verhalten zu einer Vergeltung des Gegenübers führen wird. Aus dieser Situation, die von gegenseitiger Ausbeutung und Defektion geprägt ist, ist es schwierig, wieder herauszukommen.

(3) Erwidere sowohl Defektion als auch Kooperation. Diese Strategie erklärt das Prinzip der Gegenseitigkeit und das Prinzip von TIT FOR TAT. Denn dieses Prinzip gefährdet nicht den eigenen Erfolg, sondern ist in der Interaktion mit Kooperationspartnern und Kooperationspartnerinnen erfolgreich. TIT FOR TAT unterscheidet auch zwischen Kooperation und Defektion, respektive reagiert auch entsprechend mit einer Defektion oder Kooperation. Mit der Reaktion einer Defektion auf eine Defektion wird mit dem Prinzip TIT FOR TAT das Gleichgewicht zwischen Nachsicht und Bestrafung eingehalten. Wenn nach einer Defektion keine Defektion folgt, wird riskiert, ausgebeutet zu werden.

(4) Sei nicht zu raffiniert. Dieses Prinzip umreisst, dass mit einer zu komplizierten und raffinierten Strategie, erfolgreich zu sein, das Risiko auf Defektion besteht. Wenn diese Strategie des Erfolgs zu raffiniert und kompliziert ist, verursacht dies Verwirrung beim Kooperationspartner oder der Kooperationspartnerin, da dessen Handlungen nicht mehr einschätzbar, respektive vorhersehbar sind. Das Prinzip TIT FOR TAT zeichnet sich dadurch aus, dass diese Strategie einfach zu verstehen ist und für den Kooperationspartner oder die Kooperationspartnerin eine Sicherheit im Sinne der Vorhersehbarkeit ermöglicht. Und entsprechend handelt auch der Kooperationspartner oder die Kooperationspartnerin mit kooperativem Verhalten und nicht mit Defektion.

Die Theorie der Kooperation widerspiegelt die vorliegende Situation, also die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und der Schulleitenden. Alle drei Professionen befinden sich im Berufsalltag in einer Kooperationsbeziehung. Handlungen, Ziele und Aufgaben können im Vorherein miteinander abgesprochen und vereinbart werden, ob sich die oder der Kooperationspartner an die Abmachungen halten, kann nicht mit Sicherheit vorhergesagt werden, respektive ist nicht vorhersehbar. Da die interprofessionelle Kooperation aber für die Schülerinnen und Schülern ein Mehrwert darstellt, und für alle drei Professionen das Wohl der Kinder und Jugendlichen ein übergeordnetes Ziel darstellt, ist es nachvollziehbar, dass alle drei Professionen kooperativ und nicht egoistisch (defektiv) handeln.

5.2.2. Vertrauen

Vertrauen ist wichtig für die Beziehung gesellschaftlicher Institutionen, als auch für die sozialen Beziehungen der Akteurinnen und Akteure. Vertrauen bildet sozusagen die Basis jeglicher Austauschprozesse. In der vorliegenden Arbeit wird ein soziologisches Verständnis von Vertrauen näher betrachtet. Es wird vor allem auf die beiden Soziologen Luhmann und Giddens Bezug genommen. Luhmann und Giddens verfolgen nicht genau dasselbe Verständnis von Vertrauen (Luhmann⁹ folgt einem systemtheoretischen Zugang während Giddens¹⁰ einem strukturtheoretischem folgt). In diesem Unterkapitel werden beide Sichtweisen einbezogen, der Fokus liegt dabei auf der Vertrauens Theorie nach Giddens.

Um Giddens Gedankenstränge bezüglich des Vertrauens zu verstehen, beginnt er in der vormoderne Zeit. Giddens erklärt Vertrauen als konstitutives Strukturmerkmal spätmoderner Gesellschaften (Giddens 1995). Wichtig zu erwähnen, ist, dass in vormodernen Gesellschaften das Zusammenleben vorhersehbar war, da dieselben Personen zusammenlebten und keine unbekannten Personen in die Gemeinschaft aufgenommen wurden. Durch die räumliche und zeitliche Nähe und die sozialen Beziehungen entstand Vertrauen sozusagen als Nebenprodukt. In der heutigen Gesellschaft trifft dies nicht mehr zu, denn unterschiedliche Menschen treten miteinander in Kontakt. Giddens erklärt dies so, dass der Wandel des Vertrauens aus der Dynamik der Moderne und den sich dadurch veränderten sozialen Interaktionen / Beziehungen entstanden ist. Giddens begründet drei Merkmale des Wandels der Vertrauensbeziehungen:

- Trennung von Raum und Zeit
- Entbettung sozialer Systeme
- Reflexive Ordnung und Umordnung

In vormodernen Gesellschaften gab es keine *Trennung von Raum und Zeit*. Diese beiden Bereiche waren sozusagen eins, respektive eine grosse Distanz zweier Orte konnte lediglich mit viel Aufwand erreicht werden. Das gesellschaftliche Leben funktionierte in der vormodernen Zeit nur unter physischer Präsenz der Personen oder anders ausgedrückt, unter deren Anwesenheit. Giddens erläutert, dass hingegen in der Moderne jeweils mehr

⁹ Luhmann, Niklas. 1981. Handlungstheorie Und Systemtheorie. Pp. 50-66 in *Soziologische Aufklärung 3*: Springer.

¹⁰ Giddens, Anthony. 1996. *Introduction to Sociology*. New York: Norton.

Raum und Zeit losgelöst, respektive aufgebrochen wird. Dies ist dadurch möglich, dass soziale Beziehungen mit den modernen technischen Mitteln nicht mehr an die Anwesenheit gekoppelt sind und somit auch durch entfernte soziale Beziehungen beeinflusst werden können. Die Trennung von Raum und Zeit führt auch dazu, dass soziale Beziehungen ohne direkten räumlichen Bezug vorgenommen werden können. Dadurch entsteht ein direkter Kontrollverlust, wodurch jede und jeder auf die Kooperationsbereitschaft der anderen Person angewiesen ist.

Unter *Entbettung* versteht Giddens das « Herausheben sozialer Beziehungen aus ortsgebundenen Interaktionszusammenhängen und ihre unbegrenzte Raum-Zeit-Spanne übergreifende Umstrukturierung» (Giddens 1995:33). Dies bedeutet also, dass die sozialen Beziehungen und Interaktionen unabhängig von Raum / Zeit stattfinden und auch neu definiert werden. Nach Giddens existieren zwei zentrale Entbettungsmechanismen, die für die Entwicklung von Gesellschaftsinstitutionen wichtig sind, aber unbedingt unterschieden werden müssen: symbolische Zeichen und Expertensysteme. Symbolische Zeichen sind für Giddens Medien des Austausches, die unabhängig von Merkmalen, von Personen oder Gruppen sind. Ein Beispiel für symbolische Zeichen ist Geld. Voraussetzung der symbolischen Zeichen ist, dass jede und jeder auch dieselbe Verwendungsmöglichkeit darunter versteht, da unter Umständen die Interaktionspersonen niemals miteinander physisch in Kontakt treten (hinsichtlich Raum und Zeit also getrennt sind). Unter Expertensystemen versteht Giddens « [...] Systeme technischer Leistungsfähigkeit oder professioneller Sachkenntnis, die weite Bereiche der materiellen und gesellschaftlichen Umfeld, in denen wir heute leben, prägen» (Giddens 1995:40f). Expertensysteme wirken über Raum und Zeit hinaus und wirken sich auf viele Bereiche aus. Jede und jeder vertraut darauf, dass Personen gemäss ihrem Fach- oder Expertenwissen handeln. Insofern wird an die Expertise geglaubt. Expertensysteme lösen, wie die symbolischen Zeichen auch, soziale Beziehungen vom Kontext. Sie trennen folglich Raum und Zeit.

Diese dynamischen Prozesse beeinflussen das Grundverständnis der Vertrauensbeziehung der vormodernen Gesellschaft. Darunter versteht Giddens die *reflexive Ordnung und Umordnung*. Das personenbezogene Vertrauen verwandelt sich in der Moderne in ein abstraktes Vertrauen, das zeigt, dass Personen zunehmend abstrakten Systemen vertrauen (müssen). Somit werden traditionelle Gewissheiten aufgebrochen und Individuen werden gefordert, « [...] sich den globalen Gefahren und dem Wissen abstrakter Systeme auszusetzen» (Wagenblaus 2004:56). Um in solchen Situationen entscheidungs- und überlebensfähig zu bleiben, ist ein sozialer Mechanismus nötig, der diesen

Unsicherheitsmoment, also die Brücke von grossen Distanzen zwischen Raum und Zeit schliesst. Für Giddens (1995) stellt Vertrauen diesen sozialen Mechanismus dar. Nach Giddens basieren nämlich alle vorgestellten Entbettungsmechanismen auf Vertrauen. Denn Vertrauen besitzt die Fähigkeit « [...] den Mangel an Wissen und die Unmöglichkeit, dass sich die Individuen direkt und lokal begrenzt mit den eigenen Existenzbedingungen auseinandersetzen können, zu kompensieren, indem es Anwesenheit und Abwesenheit in einen Zusammenhang bringt» (Wagenblaus 2004:56). Vertrauen kompensiert also das Fehlen von vollständigen Informationen.

Vertrauen beruht in der modernen Gesellschaft also nicht mehr (nur) auf persönlichen Interaktionen, sondern auch auf Beziehungen, die sich auf Distanz erstrecken, respektive Beziehungen und Interaktionen in abstrakten Systemen. In diese abstrakten Systeme sowie Expertensysteme muss folglich das Vertrauen erbracht werden. Individuen sind täglich von diesen Expertensystemen betroffen. Individuen müssen sozusagen Vertrauen in Expertinnen und Experten haben, respektive in deren Fachkenntnisse, da sie selbst Laien sind. Es besteht also das Risiko, durch die Expertinnen und Experten potenziell enttäuscht zu werden, falls deren Fachkenntnisse nicht vorhanden sind oder nicht ausreichen. Auf der anderen Seite sind abstrakte Systeme so konzipiert, dass diese auf einer gewissen Routine basieren und somit einen Grad an Sicherheit garantieren können, damit nicht alle Handlungen und Aktionen aufs Neue kontrolliert oder überprüft werden müssen.

Aufgrund von Modernisierungsprozessen sind die Individuen heute auf das Expertenwissen angewiesen, da ihnen selbst als Laien, die vollständigen Informationen fehlen. Dies bedeutet für die Vertrauenden auf der einen Seite, dass sie sich dem Risiko aussetzen, enttäuscht zu werden, was je nach Schweregrad unterschiedliche Folgen für sie haben kann. Auf der anderen Seite sind diejenigen, denen vertraut wird (also den Expertinnen und Experten), gefordert, einen hohen Standard an Kontrollmechanismen und Standards einzubauen, die Sicherheit bieten und somit das Risiko eines Vertrauensverlusts minimieren.

Formen von Vertrauen

In der Vertrauensforschung und vor allem in den Sozialwissenschaften werden drei Formen von Vertrauen unterschieden:

Das *persönliche Vertrauen* basiert auf direkten Interaktionen von Personen. Diese Form des Vertrauens bezieht sich ausschliesslich auf persönliche Merkmale der Personen und bedeutet Intimität und Gegenseitigkeit (Giddens 1995). Zentral beim persönlichen

Vertrauen ist, dass der Vertrauende auf den Charakter des zu Vertrauenden schliesst und dementsprechend handelt. Vertrauen basiert in diesem Sinne auf direkten Erfahrungen und findet auf der Mikroebene statt (Luhmann 2014; Tiefel und Zeller 2014).

Das spezifische Vertrauen oder auch als personale Dimension des Systemvertrauens bekannt, «bezieht sich das Vertrauen auf das Verhalten und Handeln einzelner ExpertInnen bzw. Autoritäten» (Wagenblaus 2004:75). Dieses Vertrauen ist einerseits an Personen gebunden, andererseits aber auch an eine Institution, da die Person in eine Institution eingebunden ist und nicht als Person bewertet wird, also nicht an ihren individuellen Merkmalen selbst. Diese Person wird folglich mittels ihrer Kompetenzen, ihrer Expertise und ihren Handlungen analysiert. Es handelt sich folglich um ein Vertrauen in die Funktion eines Rollenträgers oder einer Rollenträgerin eines Systems (Tiefel et al. 2014; Wagenblaus 2004). Die Untersuchungsebene befindet sich somit auf der Mesoebene.

Das generalisierte Vertrauen (oder auch Systemvertrauen) bedeutet das Vertrauen in die Leistungs- und Funktionsfähigkeiten des Systems und ist folglich unabhängig von Personen. Zentral beim Systemvertrauen ist, dass kein unmittelbarer Kontakt mit den Vertreterinnen und Vertretern des Systems stattfindet (Giddens 1995; Luhmann 2014; Tiefel et al. 2014).

5.2.3. Transformationale Führung

Die Forschung zu Leadership untersucht eine Vielzahl an Führungsstilen. Im Bildungskontext wurde vor allem der transformationale Führungsstil untersucht. Das Führungskonzept von Bass (1995) enthält weiter im Sinne eines «full range of leadership» die Konzepte transaktionale Führung und Laissez-faire Führung, die auch mittels des MLQ-Fragebogens erfasst werden (siehe Bass und Avolio 1995).

Der transformationale Führungsstil ist zielführend, wenn Veränderungen im Team oder im Verhalten der Mitarbeitenden bewirkt werden sollen. Um bei Mitarbeitenden eine Verhaltensänderung zu bewirken, ist die Vorbildfunktion des Vorgesetzten oder der Vorgesetzten ein zentrales Mittel dafür. Transformationale Führung zeichnet sich aus, indem Mitarbeitende inspiriert und gefordert werden, zu Selbständigkeit motiviert werden, eine Vertrauensbasis geschaffen wird und eine klare Kommunikation vorherrscht (Felfe 2006; Pelz 2016). Die transformationale Führung basiert auf fünf Dimensionen: (1) Idealized Influence attributed, (2) Idealized Influence behavior, (3) Inspirational Motivation, (4) Intellectual Stimulation und (5) Individualized Consideration.

(1) bezieht sich auf die Führungskräfte, die eine Vorbildfunktion für ihre Mitarbeitenden einnehmen, um deren Verhalten auch nachhaltig beeinflussen zu können. Durch diese Vorbildfunktion erhält die Führungskraft von den Mitarbeitenden Vertrauen und Respekt. (2) Führungskräfte agieren nicht nur als Vorbildfunktion, sie stellen auch hohe Erwartungen an die Mitarbeitenden. Transformationale Führungskräfte orientieren ihr Handeln gemäss ihren ethischen und moralischen Prinzipien. (3) Führungskräfte vermitteln visionäre Zukunftsplanung und stehen selbst hinter diesen Visionen. Gleichzeitig geben die Führungskräfte den Mitarbeitenden das Gefühl, dass diese Visionen auch erfüllt werden können. (4) Transformationale Führungskräfte sind bestrebt, Mitarbeitende zu innovativem Denken anzuregen, indem bisherige Routinen und Vorgehensweisen reflektiert werden, Probleme in neue Zusammenhänge gestellt werden und Mitarbeitende ermutigt werden, neue Lösungen auszuprobieren. (5) Transformationale Führungskräfte agieren als eine Art Coach für die Mitarbeitenden und erkennen deren persönlichen Bedürfnisse und Wünsche, indem sie die Mitarbeitenden gezielt fördern und auf die individuellen Unterschiede eingehen (Bass 1985; Felfe 2006).

5.2.4. Partizipative Führung

Ein weiterer Führungsstil, der in der Bildungsforschung vertreten ist, ist der partizipative oder distributive Führungsstil. Führungskräfte, die partizipativ führen, beziehen die Mitarbeitenden aktiv in Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse ein und mit einer geeigneten Moderation laufen die Prozesse erfolgreich ab (Leithwood, Jantzi und Steinbach 1999; Steinert, Gerecht, Klieme und Döbrich 2003). Zudem ermöglicht eine partizipative Führung den Akteurinnen und Akteuren der Schule genügend Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten (Dubs 2005:130). Durch die Partizipation der Gruppe wird die Schulleffektivität erhöht und demokratische Prinzipien gewahrt.

Auch führt ein partizipativer Führungsstil zu Innovation. Dies ist erstens dadurch möglich, dass Kreativität für die Mitarbeitenden ermöglicht wird, dass sie selbst einen relativ grossen Entscheidungsspielraum zur Verfügung haben. Zweitens fördert ein partizipativer Führungsstil das «Commitment» der Mitarbeitenden in Situationen, die von Veränderungen geprägt sind. Dies ist insbesondere dadurch möglich, dass Mitarbeitende in die entsprechenden Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden. Und drittens zeigt ein partizipativer Führungsstil emotionale Unterstützung für die Mitarbeitenden und das gesamte Team (Amabile 1983; West und Altink 1996).

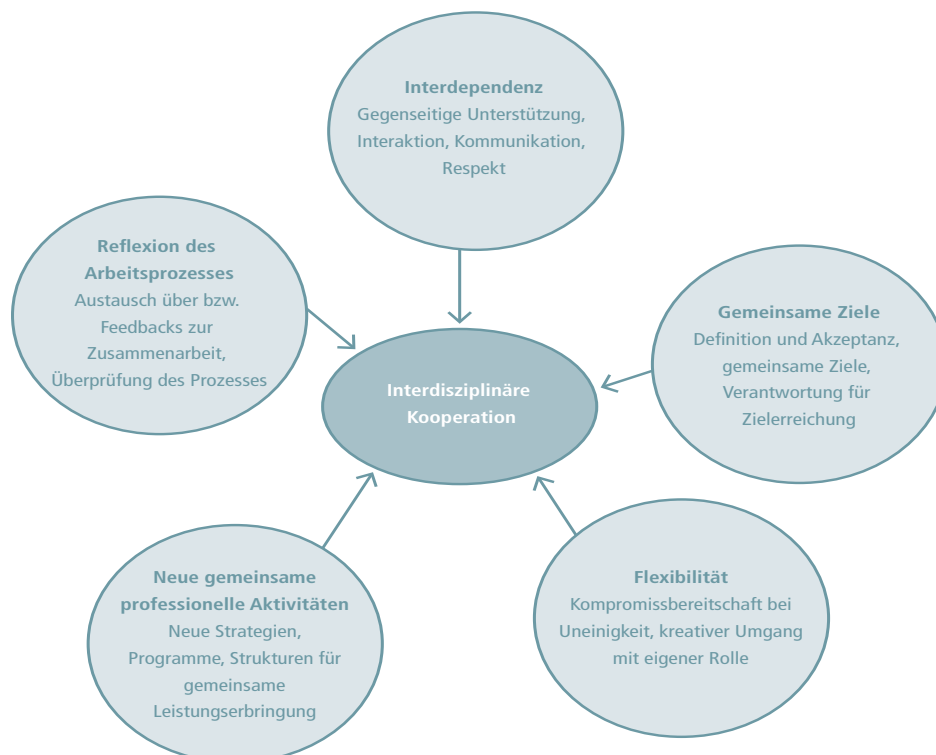
5.3. Konzepte

Im folgenden Kapitel wird das Konzept der interprofessionellen Kooperation nach (Bronstein 2002; Bronstein 2003) vorgestellt.

5.3.1. Interprofessionelle Kooperation

In der Literatur werden verschiedene Konzepte und Modelle der interprofessionellen Kooperation beschrieben. Als Basis für die Entwicklung eines Konstrukts der interprofessionellen Kooperation wurde das Modell von Bronstein (2003) gewählt. Grund für die Wahl dieses Modells war, dass dieses Modell im Bereich der Sozialen Arbeit bereits angewandt wurde. Interprofessionelle Kooperation wird nach Bronstein (2003) mittels fünf Dimensionen definiert: «Interdependenz», «gemeinsame Ziele», «Flexibilität», «neue gemeinsame professionelle Aktivitäten» und «Reflexion des Arbeitsprozesses» (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: Konzept der interprofessionellen Kooperation nach Bronstein (2003)



Quelle: Hostettler et al. 2020:80

«Interdependenz» bedeutet die gegenseitige Abhängigkeit in einer Kooperationsbeziehung aller Beteiligten. Unter Interdependenz werden die gegenseitige Unterstützung, Wertschätzung und gegenseitiger Respekt für die jeweils andere Profession verstanden. «Gemeinsame Ziele» bedeutet der gemeinsame Austausch über Ziele und deren Interpretation. Alle Professionen tragen die Verantwortung der Zielerreichung im gesamten Prozess, einschliesslich der Definition, Entwicklung und Erreichung von Zielen. Für die Zielerreichung trägt jede und jeder Professionelle die Verantwortung für seinen Teil am Erfolg oder Misserfolg. «Flexibilität» geht über die Dimension «Interdependenz» hinaus und bezieht sich dabei auf das Verwischen von Rollen in der interprofessionellen Kooperation, respektive die Übernahme der Sicht der anderen Professionen. Zentral ist dabei, dass bei Meinungsverschiedenheiten eine Lösung gefunden wird. Es wird folglich eine gewisse Offenheit gegenüber den kooperierenden Professionen verlangt. Das vierte Merkmal, «neue gemeinsame professionelle Aktivitäten», umfasst berufliche Aktivitäten, Programme oder Strukturen, die durch die interprofessionelle Kooperation entstehen und alleine von jeder Profession, also ohne die Interprofessionalität, nicht erzielt werden könnte. Das fünfte Merkmal, «Reflexion des Arbeitsprozesses», bezieht sich auf den Prozess der Evaluation der interprofessionellen Kooperation. Dieser beinhaltet das Besprechen und Reflektieren über den gemeinsamen Prozess der interprofessionellen Kooperation. Zentral an dieser Dimension ist der Einbezug von Feedbacks, um die Zusammenarbeit zu verbessern und zu optimieren.

6. Fragestellungen und Hypothesen

Da es noch keine umfassende Datengrundlage zur Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz gibt, wie die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz organisiert ist, folgt diese Studie in einem ersten Schritt einer explorativen Vorgehensweise. Dabei wird anhand der Datengrundlage deskriptiv aufgezeigt, wie die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz aufgestellt ist. In einem zweiten Schritt wird hypothesengeleitet vorgegangen. Dabei werden einige Hypothesen aus der Theorie hergeleitet und überprüft.

Die erste Fragestellung untersucht, wie die Situation der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz aussieht. Dabei werden individuelle und organisatorische Hintergrundmerkmale der Schulsozialarbeitenden selbst genauer analysiert, ebenso wie Hintergrundinformationen zu den Kooperationspartnerinnen und -partnern der Schulsozialarbeitenden, also den Schulleitenden und den Lehrpersonen. Genauer untersucht werden auch die

Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit, da diese in der Schweiz heterogen organisiert und strukturiert sind. Somit ergibt sich die folgende erste Fragestellung:

Fragestellung I: *«Wie ist die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz organisiert und strukturiert»?*

Die zweite Fragestellung befasst sich im Detail mit der interprofessionellen Kooperation zwischen den drei Kooperationspartnerinnen und -partnern Schulsozialarbeitende, Lehrpersonen und Schulleitende. Dabei wird ein Konstrukt und Messinstrument der interprofessionellen Kooperation in Anlehnung an Bronstein (2003) konzipiert. Entsprechend werden die Dimensionen genauer untersucht, die die interprofessionelle Kooperation umreissen. Da es sich um ein Konstrukt handelt, das für alle drei Professionen gültig ist, wird untersucht, inwiefern sich die definierten Merkmale nach den Professionen, respektive den vier Sichtweisen, unterscheiden oder sich ähnlich sind. Entsprechend ergibt sich die folgende Fragestellung:

Fragestellung II: *Welche Merkmale zeichnen die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden aus und inwiefern zeigen sich Unterschiede zwischen den Professionen?*

Bei der dritten Fragestellung handelt es sich um eine theoriegeleitete Fragestellung. Die dritte Fragestellung handelt von den drei Faktoren Vertrauen, transformationale und partizipative Führung und untersucht, inwiefern diese Faktoren die interprofessionelle Kooperation beeinflussen. Somit ergibt sich die folgende Fragestellung:

Fragestellung III: *Welchen Einfluss haben Vertrauen, partizipative Führung und transformationale Führung auf die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden?*

Aus der Fragestellung III werden die folgenden Hypothesen abgeleitet:

- *H I: Je höher das spezifische Vertrauen in die jeweils andere Profession, desto höher ist die interprofessionelle Kooperation.*
- *H II: Je stärker die Schulleitung transformational führt, desto höher ist die interprofessionelle Kooperation.*
- *H III: Je stärker die Schulleitung partizipativ führt, desto höher ist die interprofessionelle Kooperation.*

Hypothese I wird aus dem Vertrauensverständnis von Giddens (1995) abgeleitet. Zusammengefasst, hat sich das Vertrauen seit der vormodernen Zeit verändert von einem persönlichen Vertrauen in eine eher abstrakte Vertrauensform. Dies bedeutet, dass Personen ihr Vertrauen nicht mehr lediglich Personen entgegenbringen, sondern auch Systemen und Funktionen. Giddens (1995) und Luhmann (1981) bezeichnen diese Momente als Situationen der Unsicherheit, da Personen das Vertrauen unbekannten Systemen oder Rollenträgerinnen und Rollenträgern dieser Systeme entgegenbringen müssen. Durch Vertrauen, das einen sozialen Mechanismus darstellt, kann dieser Unsicherheitsmoment überstanden werden.

Insofern sind Individuen heute aufgrund von Modernisierungsprozessen auf Expertinnen und Experten angewiesen, die als Rollenträgerinnen und Rollenträger abstrakter Systeme agieren, da ihnen selbst als Laien, diese vollständigen Informationen fehlen. Vertrauen beruht in der modernen Gesellschaft also nicht mehr («lediglich») auf persönlichen Interaktionen, sondern auch auf Beziehungen, die sich auf Distanz erstrecken, respektive Beziehungen und Interaktionen in abstrakten Systemen. In diese abstrakten Systeme sowie Expertensysteme muss folglich das Vertrauen erbracht werden. Individuen sind täglich von diesen Expertensystemen betroffen. Individuen müssen sozusagen Vertrauen in Expertinnen und Experten haben, respektive in deren Fachkenntnisse, da sie selbst Laien sind. Es besteht also das Risiko, durch die Expertinnen und Experten potenziell enttäuscht zu werden, falls deren Fachkenntnisse nicht vorhanden sind oder nicht ausreichen. Auf der anderen Seite sind abstrakte Systeme so konzipiert, dass diese auf einer gewissen Routine basieren und somit einen Grad an Sicherheit garantieren können, damit nicht alle Handlungen und Aktionen aufs Neue kontrolliert oder überprüft werden müssen.

In der vorliegenden Studie wird das spezifische Vertrauen als Untersuchungsebene analysiert, da die Rolle des Vertrauens in der interprofessionellen Zusammenarbeit

untersucht wird und das gegenseitige Vertrauen zum einen an Personen gebunden ist, sich die Personen aber in einem institutionellen Kontext befinden und nach Ihrer Expertise handeln. Die drei Professionen handeln in ihrer Funktion als Lehrperson, als Schulsozialarbeiterin oder Schulsozialarbeiter oder als Schulleiterin oder Schulleiter.

Hypothese II begründet sich in der theoretischen Annahme, dass ein transformationaler Führungsstil das Verhalten der Mitarbeitenden nachhaltig verändert. Die Führungskraft agiert in einer Vorbildfunktion gegenüber ihren Mitarbeitenden, motiviert diese zur Selbstständigkeit und schafft eine Basis des Vertrauens. Wichtig ist zudem eine klare Kommunikation. Im Kontext der Schule, wo Schulsozialarbeitende mit Lehrpersonen und der Schulleitung zusammenarbeiten, nimmt die Schulleitung eine zentrale Rolle ein. Auch wenn die Schulleitung (je nach Trägerschaft der Schulsozialarbeit) nicht immer der oder die direkte Vorgesetzte sein muss, ist es doch die Schulleitung, die von den Lehrpersonen die Führungskraft ist und einen entscheidenden Einfluss auf die interprofessionelle Kooperation von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden hat. Ursprünglich agierten im System Schule vor allem Professionen mit einem schulspezifischen oder erziehungswissenschaftlichen Hintergrund. Die Schulsozialarbeit ist eine Profession aus einem neuen Berufsfeld (der Sozialen Arbeit) im System Schule, was einen Wandel respektive eine Veränderung insbesondere für Lehrpersonen darstellt hinsichtlich der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Umso wichtiger ist es, dass die Schulleitung, im Sinne ihrer Vorbildfunktion, mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeitet, und auch die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit fördert.

Hypothese III begründet sich in der theoretischen Annahme, dass die Führungskraft Mitarbeitende aktiv in Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse einbezieht. Mitarbeitende erhalten dadurch einen breiten Entscheidungsspielraum, es wird das «Commitment» der Mitarbeitenden erhöht in Situationen, die von Veränderungsprozessen geprägt sind, sowie wird den Mitarbeitenden gezeigt, dass sie emotionale Unterstützung durch die Führungskraft erhalten. Die interprofessionelle Kooperation ist eine Situation, die Unsicherheit mit sich bringt, insbesondere für Lehrpersonen. Umso wichtiger ist es, dass die Führungskraft, im System Schule also die Schulleitung, ihre zentrale Rolle wahrnimmt und alle zusammenarbeitenden Professionen in den Prozess der Kooperation einbezieht. Dadurch werden die Professionen aktiv in die Gestaltung der interprofessionellen Kooperation einbezogen, was deren «Commitment» und Einsatz für diese auch verstärkt.

7. Methodik

Im folgenden Kapitel wird zuerst die Stichprobe beschrieben. Anschliessend folgt die Operationalisierung der in der Studie verwendeten Konstrukte. Im letzten Unterkapitel folgt die Datenanalyse.

7.1. Beschreibung der Stichprobe

In Tabelle 2 ist die Beschreibung der Stichprobe dargestellt. Mehr als zwei Drittel der Schulsozialarbeitenden sind weiblich (68.0%). Auffallend ist, dass mit etwas weniger als einem Drittel (32.0%) der Anteil an männlichen Schulsozialarbeitenden etwa 10 Prozent höher ist als in anderen Bereichen der Sozialen Arbeit (Brunner et al. 2018b). Bei Schulleitenden sind 59.7 Prozent männlich und 40.3 Prozent weiblich. Diese Häufigkeitsverteilung entspricht in etwa den Angaben des Bundesamtes für Statistik für Schulleitungspersonal der obligatorischen Schule der Schweiz (55% männliches Schulleitungspersonal, 45% weibliches Schulleitungspersonal). Drei Viertel der Lehrpersonen sind weiblich (75.2%). Dies entspricht in etwa der Verteilung des Lehrpersonals in den obligatorischen Schulen der Schweiz (Eberhard et al. 2016).

Hinsichtlich des Alters ist mehr als ein Drittel der Schulsozialarbeitenden (36.2%) zwischen 40 und 49 Jahren alt. Rund 30 Prozent der Schulsozialarbeitenden sind zwischen 30 und 39 Jahren alt. Etwas weniger als die Hälfte der Schulleitenden (46.4%) sind zwischen 50 und 59 Jahren. Rund ein Viertel der Schulleitenden (25.9%) ist zwischen 40 und 49 Jahren alt. Bei den Lehrpersonen sieht die Altersverteilung wie folgt aus. Etwas mehr als ein Viertel der Lehrpersonen (27.0%) ist zwischen 50 und 59 Jahren alt, während jeweils rund 24 Prozent der Lehrpersonen 30 bis 39 Jahre und 40-49 Jahre alt ist. Daten des Bundesamtes für Statistik, die sich im Gegenzug auf die gesamte Schweiz beziehen, zeigen ein ähnliches Muster (Eberhard et al. 2016).

Bei Betrachtung des Beschäftigungsgrades ist zu erkennen, dass vor allem bei den Schulsozialarbeitenden die Mehrheit der Befragten teilzeitbeschäftigt ist. Dies ist bei sozialwissenschaftlichen Berufen häufig der Fall (Kuhn und Koller 2018). Bei den Schulleitenden und den Lehrpersonen weist die Mehrheit der Befragten einen Beschäftigungsgrad von 80 Prozent und höher auf (SL: 66.6%, LP: 55.5%).

Die Berufserfahrung betreffend lässt sich erkennen, dass trotz des relativ jungen Berufsfeldes rund ein Fünftel (20.7%) der Schulsozialarbeitenden 9 und mehr Jahre

Berufserfahrung haben. Mehr als die Hälfte der Schulleitenden (57.9%) weisen ebenfalls 9 und mehr Jahre Berufserfahrung aus, während dies bei den Lehrpersonen sogar etwas mehr als zwei Drittel (67.7%) ist.

Die Mehrheit der Lehrpersonen hat Klassenverantwortung (57.9%), während rund ein Fünftel (20.4%) keine Klassenverantwortung hat und 13.4 Prozent der Lehrpersonen eine Speziallehrkraft¹¹ ist, und 8.4 Prozent sind Kindergartenlehrpersonen.

Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung

	SSA			SL			LP		
	n	% ¹	%	n	% ¹	%	n	% ¹	%
Total	811			546			6273		
Geschlecht									
Weiblich	522	64.4	68.0	212	38.8	40.3	4456	71.0	75.2
Männlich	246	30.3	32.0	314	57.5	59.7	1470	23.4	24.8
Keine Angabe	43	5.3	-	20	3.7	-	347	5.5	-
Alter									
Jünger als 30 Jahre	37	4.6	4.8	0	0.0	0.0	905	14.4	15.8
30-39 Jahre	231	28.5	30.1	47	8.6	9.0	1354	21.6	23.7
40-49 Jahre	278	34.3	36.2	135	24.7	25.9	1364	21.7	23.8
50-59 Jahre	193	23.8	25.2	242	44.3	46.4	1544	24.6	27.0
60 und älter	28	3.5	3.7	98	17.9	18.8	557	8.9	9.7
Keine Angabe	44	5.4	-	24	4.4	-	549	8.8	-
Beschäftigungsgrad									
weniger als 20%	7	0.9	0.9	1	0.2	0.2	60	1.0	1.0
20-39%	73	9.0	9.5	16	2.9	3.0	410	6.5	6.9
40-59%	252	31.1	32.8	62	11.4	11.8	1007	16.1	17.0
60-79%	278	34.3	36.2	97	17.8	18.4	1161	18.5	19.6
80% und höher	158	19.5	20.6	351	64.3	66.6	3284	52.4	55.5
Keine Angabe	43	5.3	-	19	3.5		351	5.6	
Berufserfahrung									
Weniger als 1 Jahr	62	7.6	8.1	22	4.0	4.2	225	3.6	3.8
1 bis weniger als 3 Jahre	149	18.4	19.4	38	7.0	7.2	431	6.9	7.2
3 bis weniger als 5 Jahre	144	17.8	18.8	58	10.6	11.0	473	7.5	7.9
5 bis weniger als 7 Jahre	140	17.3	18.2	48	8.8	9.1	424	6.8	7.1

¹¹ Unter Speziallehrkraft werden Lehrpersonen verstanden, die Kinder mit einem besonderen Förderbedarf unterstützen wie beispielsweise Logopädie, Heilpädagogik etc.

7 bis weniger als 9 Jahre	114	14.1	14.8	56	10.3	10.6	370	5.9	6.2
9 und mehr Jahre	159	19.6	20.7	305	55.9	57.9	4027	64.2	67.7
Keine Angabe	43	5.3		19	3.5		323	5.1	

Funktion Lehrperson

Lehrperson mit Klassenverantwortung							3370	53.7	57.9
Lehrperson ohne Klassenverantwortung							1186	18.9	20.4
Speziallehrkraft							778	12.4	13.4
Kindergartenlehrperson							489	7.8	8.4
Keine Angabe							450	7.2	-

Bemerkung: ¹inklusive «Keine Angabe»

Quelle: Eigene Berechnung

7.2. Operationalisierung

Im Kapitel Operationalisierung wird beschrieben, wie Konstrukte, also nicht direkt beobachtbare Eigenschaften, messbar gemacht werden. Konstrukte werden anhand von Indikatoren berechenbar (Diekmann 2007). Dabei werden vorwiegend validierte Messinstrumente verwendet. Auch in der vorliegenden Untersuchung wurden zur Messung von Konstrukten validierte Messinstrumente verwendet. Teilweise wurden Anpassungen vorgenommen. Im folgenden Kapitel wird erläutert, anhand welcher Messinstrumente die Konstrukte interprofessionelle Kooperation, Vertrauen, transformationale Führung und partizipative Führung erhoben wurden. Auch wird bei den jeweiligen Konstrukten beschrieben, welche zusätzlichen Analysen für die Skalenbildung durchgeführt wurden und welche Anpassungen vom originalen Messinstrument vorgenommen wurden für die vorliegende Studie. Auch ist darauf hinzuweisen, dass die Items jeweils auf die Sichtweise der Professionen angepasst wurden. Zudem haben Schulsozialarbeitende einige Fragen zweimal beantwortet, einmal in Bezug auf die Lehrpersonen und einmal in Bezug auf die Schulleitung.

7.2.1. Interprofessionelle Kooperation

Die Interprofessionelle Kooperation stellt die abhängige Variable in der vorliegenden Studie dar. Angedacht war, ein Messinstrument für alle drei Professionen zu verwenden. Es erwies sich als schwierig, ein validiertes Messinstrument der «interprofessionellen Kooperation» zu finden, das für alle drei Professionen, respektive für alle vier Sichtweisen als passend erschien. Dies vor allem aus dem Grund, da die Messinstrumente meistens für ein spezifisches Berufsfeld (oft im medizinischen Bereich) entwickelt wurden. Für die vorliegende Studie war es zentral, ein Messinstrument zu finden, das für die Handlungsfelder Schule sowie Soziale Arbeit passend war. Da kein validiertes Messinstrument dieser Voraussetzung entsprach, orientierte sich das Forschungsteam an zwei, respektive drei, validierten Messinstrumenten und adaptierte diese entsprechend an die beiden Handlungsfelder Schule und Soziale Arbeit: Der «Index of interdisciplinary collaboration» (Bronstein 2003) sowie deren Weiterentwicklung von Mellin et al. (2011) und der PINCOM «Perception of interprofessional collaboration model» (Ødegård 2006). Da der «index of interdisciplinary collaboration» spezifisch für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter konzipiert wurde, orientierte sich das Forschungsteam primär an diesem Messinstrument. Items, die nicht als passend für die Kooperation von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden wahrgenommen wurden, wurden durch Items der Weiterentwicklung des «Index of interdisciplinary collaboration» (Mellin et al. 2011) oder des PNCOM (Ødegård 2006) ersetzt.

In den Messinstrumenten von Bronstein (2003) und Mellin et al. (2011) wurden die Fragen in Hinblick auf den Teamprozess formuliert (z.B.: «The team does not welcome new ideas about how to help youth.» (Mellin et al. 2011)). Für die vorliegende Studie wurden diese Formulierungen auf die jeweiligen Professionen spezifiziert (z.B.: «Schulleitung und Schulsozialarbeit sind offen gegenüber neuen Ideen, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.»). Zudem wurden alle drei erwähnten Messinstrumente in der englischen Sprache konzipiert und validiert, weshalb eine Übersetzung ins Deutsche und eine anschliessende Rückübersetzung vorgenommen wurden.

Die vorliegende Studie hat sich primär am Konstrukt von Bronstein (2003) orientiert, was bedeutet, dass der Aufbau des Konstrukts in einem ersten Schritt beibehalten wurde. Bronstein (2003) identifizierte für die interprofessionelle Kooperation fünf Dimensionen: «Interdependenz», «Gemeinsame Ziele», «Flexibilität», «Reflexion des Arbeitsprozesses» und «neue Aktivitäten». Pro Dimension wurden vier Items verwendet. Bronstein (2003) verwendete eine 5-stufige Likert-Skala. Für die vorliegende Studie wurde

ebenfalls diese 5-stufige Skala genutzt: «trifft gar nicht zu», «trifft eher nicht zu», «teils/teils», «trifft eher zu» und «trifft voll zu».

Bei diesem Messinstrument handelt es sich um die abhängige Variable. Da die interprofessionelle Kooperation zwischen den Professionen verglichen werden sollte, beantworteten Schulsozialarbeitende diesen Frageblock zweimal. Einmal hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Schulleitung und einmal hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen. Alle Items sind in der Tabelle 36 zu finden.

Nachdem der Aufbau des Konstrukts «interprofessionelle Kooperation» erklärt wurde, wird nun im Detail auf die Berechnungen eingegangen. Da die interprofessionelle Kooperation aus vier Sichtweisen beurteilt wurde und somit die Möglichkeit von Vergleichsanalysen bestand, musste zuerst ein allgemeingültiges Modell der interprofessionellen Kooperation erstellt werden. Dies bedeutet, dass die Faktoren- und Reliabilitätsanalyse mit allen Daten der befragten Teilnehmenden, also Lehrpersonen, Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden durchgeführt wurde. Dafür mussten zuerst die drei Datensätze zusammengeführt werden, da diese pro Profession einzeln erhoben wurden. Auch musste berücksichtigt werden, dass Lehrpersonen eine Mehrheit im Vergleich zu der Anzahl befragten Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden ausmachten und entsprechend eine Stichprobengewichtung verwendet wurde.

Für die explorative Faktorenanalyse wurde zuerst ein Vektor gebildet mit den 20 entsprechenden Items des «Index of interdisciplinary collaboration» (Bronstein 2003). Die Faktorenanalyse ist ein Analyseverfahren der Datenstrukturierung. Dabei werden diejenigen Variablen zu gemeinsamen Faktoren zusammengefasst, die ähnliche Eigenschaften messen. Unterschieden wird dabei die explorative und die konfirmatorische Faktorenanalyse. Die explorative Faktorenanalyse sucht, wie der Name bereits aussagt, auf explorative Weise nach einer Beziehungsstruktur in den Daten. Die konfirmatorische Faktorenanalyse hingegen folgt einer Theorie, respektive es wird von einem hypothesenprüfenden Vorgehen gesprochen (Leonhart 2009). Da in der vorliegenden Untersuchung das Messinstrument interprofessionelle Kooperation teilweise weiterentwickelt wird, wurde zuerst eine explorative Vorgehensweise gewählt (Hauptkomponentenanalyse), bevor mit diesen Angaben eine konfirmatorische Faktorenanalyse weiterberechnet wurde.

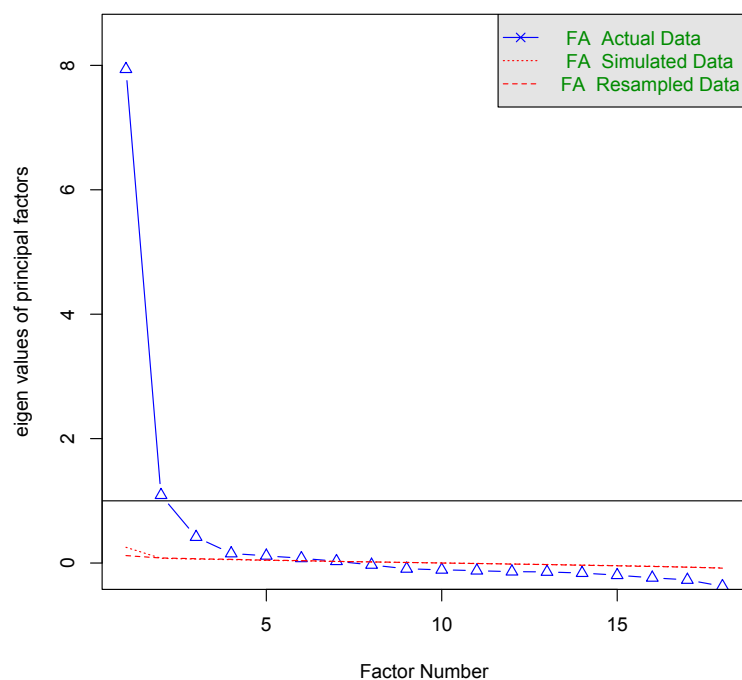
Als erster Schritt wurde eine Korrelationsmatrix erstellt, um zu analysieren, inwiefern diese 20 Items miteinander korrelieren. Die Korrelation der Items ist eine Voraussetzung für das Auffinden gemeinsamer Dimensionen oder Faktoren (Henson und Roberts 2006). Items, bei denen mehr als 10 Korrelationen (hier die Hälfte der Korrelationen) kleiner als

0.3 waren, wurden exkludiert und für die weiterführenden Analysen nicht mehr verwendet (2 Items: «flex4» und «ziel4»).

Bevor mit den Berechnungen der explorativen Faktorenanalyse begonnen werden konnte, wurde mittels bestimmter Verfahren analysiert, inwiefern sich die Daten für die Faktorenanalyse eignen. In der vorliegenden Analyse wurde das Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Verfahren angewandt. Der KMO-Wert gibt an, inwiefern sich die Daten für einen Faktor eignen (Bühner 2011). Das Konstrukt «interprofessionelle Kooperation» weist ohne die beiden erwähnten Variablen einen KMO-Wert von 0.95 auf, was gemäss Kaiser und Dertflinger (1990) einer «sehr guten» Eignung der Daten entspricht.

Nach dieser Prüfung wurde eine «Parallel Analysis» durchgeführt (Abbildung 5). Die «Parallel Analysis» ermittelt, dass die zu extrahierenden Faktoren im Minimum soviel Varianz aufklären, wie dies bei einer Analyse von Zufallsdaten der Fall wäre (Klopp 2010). Mit dieser Analyse wurden folglich die zu extrahierenden Faktoren bestimmt. Im Scree-Plot (Abbildung 5) ist eine Stelle zu beobachten, die wie ein Knick aussieht. Alle Faktoren bis zum Knick werden als bedeutsam eingestuft. Für die vorliegenden Daten wird gemäss dem Knick ein Modell mit drei Faktoren vorgeschlagen. Dies entspricht folglich nicht dem Modell gemäss Bronstein (2003), das von einem Modell mit fünf Faktoren ausgeht.

Abbildung 5: Parallel Analysis



Quelle: Eigene Darstellung

Nach der Bestimmung der Anzahl Faktoren wurde eine gewichtete explorative Faktorenanalyse mit den drei Faktoren durchgeführt. Sowohl Items mit Crossloadings, also Items, die auf mehr als einen Faktor hohe Faktorladungen aufwiesen, als auch Items, die niedrige Faktorladungen aufwiesen (kleiner 0.3), wurden exkludiert. Für die 14 übrig gebliebenen Items wurde nun ein Modellfit berechnet¹². Die entsprechenden Werte sprechen gemäss Hu und Bentler (1999) für ein «gutes» Modell. In der Abbildung 12 ist die Faktorenanalyse des Modells der interprofessionellen Kooperation dargestellt.

Da das Modell mit den drei Faktoren «gute» Werte vorweist gemäss Hu et al. (1999), wird dieses Modell für die konfirmatorische Faktorenanalyse weiterverwendet, um den Modellfit zu überprüfen. Für die konfirmatorische Faktorenanalyse wurde der robuste Maximum Likelihood Schätzer (MLM) verwendet. In Tabelle 3 sind zwei Modelle aufgelistet. Modell 1 repräsentiert das oben beschriebene Modell mit den drei Faktoren und das Modell 2 beinhaltet zusätzliche Spezifikationen. Beide Modelle erfüllen die nach Hu et al. (1999) definierten Cutoffs. Durch die Aufnahme der Spezifikationen (Modell 2) hat sich der Modellfit aber deutlich verbessert.

Tabelle 3: Konfirmatorische Faktorenanalyse

Modell	RMSEA ¹	SRMR ²	CFI ³	TLI ⁴	AIC ⁵	Chi-Quadrat	df ⁶
Modell 1	0.075	0.041	0.946	0.934	207272.394	2553.893	74
Modell 2 ⁷	0.067	0.037	0.957	0.947	206657.067	2046.414	73

Bemerkung: ¹ Root Mean Square Error of Approximation, ² Root Mean Square Residual, ³ Comparative Fit Index, ⁴ Tucker-Lewis Index, ⁵ Akaike information criterion, ⁶ Degree of Freedom, ⁷ Modell mit Measurement Invariances (MI)

Quelle: Eigene Berechnungen

In einem zweiten Schritt wurde eine multiple-group konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt. Diese wird angewendet, um Konstrukte zu überprüfen, die mehrere Gruppen beinhalten (Hirschfeld, Gerrit, Brachel und Ruth 2014). In der vorliegenden Untersuchung sind drei unterschiedliche Professionen und teilweise vier Sichtweisen vertreten. Deshalb wird das Konstrukt der interprofessionellen Kooperation auf professionsbezogene Unterschiede überprüft. Unterschiede zwischen Gruppen werden mittels «scale

¹² Kennwerte gemäss Hu & Bentler (1999): rmsr = 0.02, rmsea = 0.058, Tucker Lewis = 0.959

means» berechnet. Da der Chi-Quadrat Test stichprobensensibel ist und die vorliegende Datengrundlage umfangreich ist, wird nicht mit dem Chi-Quadrat Test gerechnet sondern Bezug auf die Cutoffs von Chen (2007) genommen. Dieser besagt, dass der CFI-Wert zum höheren Modell nicht mehr als 0.2 Einheiten sinken und der rmsea-Wert nicht mehr als 0.015 Einheiten steigen darf. In Tabelle 4 ist zu erkennen, dass das Metric-Modell die Cutoffs erreicht, das Scalar-Modell hingegen knapp nicht. Dies bedeutet also, dass die Faktorstruktur sowie die Faktorladungen in allen Gruppen gleich sind. Da der CFI-Wert zum Scalar-Modell nur leicht über dem Cutoff liegt und die Erhöhung des rmsea-Werts im Bereich des Cutoffs liegt, wird überprüft, ob ein «partiell Scalar-Modell» vorliegen könnte. Dies bedeutet, dass gewisse Spezifikationen im Modell (MI) vorgenommen werden. Das «partiell scalar-Modell» entspricht den Cutoffs von Chen (2007). Folglich wird für das Partielle Scalar-Modell entschieden. Da in diesem Modell bei drei Items zusätzliche Spezifikationen (MI's) vorgenommen wurden, sind die Mittelwerte mit Vorsicht zu interpretieren und zu vergleichen.

Tabelle 4: Multi-group confirmatory factor analysis

Model	Chi-Quadrat	df	p-value	CFI¹ (Delta)	Rmsea² (Delta)
Configurational	2773.80	292	< .001	0.955	0.069
Metric	2525.77	325	< .001	0.003	0.067 (0.001)
Scalar	3944.02	358	< .001	-0.024	0.079 (0.011)
Part.scalar ¹³	3871.20	349	< .001	-0.013	0.075 (0.006)
Strict	4620.28	400	< .001	-0.019	0.084 (0.005)

Bemerkungen: ¹Comparative Fit Index, ²Root Mean Square Error of Approximation

Quelle: Eigene Berechnung

Die Ergebnisse der Faktorenanalysen zeigen, dass das Konstrukt der interprofessionellen Kooperation aus den drei Faktoren «Interdependenz», «Neue gemeinsame Aktivitäten» und der «Reflexion Arbeitsprozess» definiert wird. In einem letzten Schritt wird überprüft, inwiefern sich die Items desselben Faktors oder derselben Dimension ähnlich sind, respektive zusammenhängen. Mit diesen Items soll schliesslich eine Skala gebildet werden. Um die Güte der Skala zu überprüfen, wurde eine Reliabilitätsanalyse

¹³ Items «aktivitaet3», «aktivitaet4» und «abprozess2» weisen höchste MI-Werte auf, weshalb die Intercepts dieser Items über die Gruppen hinweg freigesetzt werden und variieren dürfen.

durchgeführt (Tabelle 40). Die Skalen wurden mit dem «Cronbach Alpha» überprüft. Dieser Wert erlaubt Aussagen über die interne Konsistenz der Skala. Die Reliabilitätsanalysen wurden separat nach Sichtweise durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen bei allen drei Faktoren «Interdependenz», «Neue gemeinsame Aktivitäten» und «Reflexion Arbeitsprozess» für alle vier Sichtweisen einen «Cronbach Alpha» Wert über 0.7. Dies weist auf eine akzeptable Reliabilität hin. Die tiefste Reliabilität weist der Faktor «Neue gemeinsame Aktivitäten» auf.

Für die deskriptiven Analysen, die einfachen und multiplen Regressionsanalysen wurde ein Gesamtindex der interprofessionellen Kooperation gebildet. Dies bedeutet, dass pro Sichtweise mit allen 14 identifizierten Items ein Mittelwertsindex konstruiert wurde. Somit wurden insgesamt vier Mittelwertsindices der interprofessionellen Kooperation gebildet: (1) Interprofessionelle Kooperation aus Sicht der Schulsozialarbeitenden mit den Lehrpersonen, (2) interprofessionelle Kooperation aus Sicht der Schulsozialarbeitenden mit den Schulleitenden, (3) interprofessionelle Kooperation aus Sicht der Lehrpersonen mit den Schulsozialarbeitenden und (4) interprofessionelle Kooperation aus Sicht der Schulleitenden mit den Schulsozialarbeitenden. Zudem wurden einige Analysen vorgenommen, bei denen die drei Dimensionen einzeln analysiert wurden. Bei diesen Berechnungen wurden ebenfalls pro Sichtweise ein Mittelwertsindex pro Dimension erstellt.

7.2.2. Vertrauen

In der vorliegenden Untersuchung wird das gegenseitige Vertrauen als Einflussfaktor definiert. Wie beim Messinstrument der interprofessionellen Kooperation, war angedacht, für das gegenseitige Vertrauen ein Messinstrument zu finden, das für alle drei Professionen angewendet werden kann. Auch für das Messinstrument Vertrauen war es zentral, ein Messinstrument zu finden, das für die beiden Handlungsfelder Schule sowie Soziale Arbeit als passend erschien. Die Literatur zu Vertrauen ist breit erforscht und es existieren einige validierte Messinstrumente in der deutschen Sprache. Die in der Literaturrecherche berücksichtigten deutschsprachigen Messinstrumente entsprachen jedoch nicht der Definition von spezifischem Vertrauen, wie diese in der vorliegenden Untersuchung verstanden wird. Aus diesem Grund wurde ein Messinstrument verwendet, das in Englisch verfasst wurde. Beim verwendeten Instrument handelt es sich um die Ominbus T-Scale von Hoy et al. (2007). Die Autoren beziehen sich auf ein Actor-partner interdependence model (APIM). Dies bedeutet, dass Beziehungen, respektive der Kontakt zwischen zwei

Personen untersucht wird. Die Autoren untersuchten diese Vertrauensbeziehung im System Schule (Schulleitung, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern), was mitunter ein Grund für den Entscheid dieses Messinstrumentes war.

Hoy et al. (2007) identifizierten für ihr Vertrauensverständnis fünf Dimensionen: «benevolence», «reliability», «competency», «honesty», «openness». Da in der vorliegenden Untersuchung das Vertrauensverständnis nach Wagenblass (2004) verwendet wird, war es zentral, im Messinstrument auch die fachliche Kompetenz abzufragen, da dies ein wesentlicher Bestandteil des Verständnisses von Vertrauen nach Wagenblass (2004) ist. In der Studie von Hoy et al. (2007) wurden mehrere dyadische Vertrauensbeziehungen analysiert («faculty trust in students», «faculty trust in colleagues», «faculty trust in the principal» und «faculty trust in parents»). In der vorliegenden Untersuchung wurde auf die Skala «Faculty trust in colleagues» fokussiert, da diese für die Beziehung von Lehrpersonen, Schulsozialarbeitende und Schulleitende am geeignetsten erschien. Die Fragen wurden im Messinstrument von Hoy et al. (2007) jeweils in Bezug auf die Lehrpersonen formuliert (z.B. «Teachers in this school typically look out for each other.»). Diese Formulierung wurde auf die jeweilige Beziehung von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden angepasst (z.B. «Schulsozialarbeit und Lehrpersonen an dieser Schule achten aufeinander.»).

Die Skala «Trust in Colleagues» umfasst acht Items (Tabelle 5). Zusätzlich zu den fünf Dimensionen wurden zwei Items zu einer neuen Dimension «Vulnerability» aufgenommen. Um das Vertrauenskonzept der Autoren beizubehalten, wurde ein Item pro Dimension (honesty, benevolence, competence, openness, vulnerability, reliability) ausgewählt. Die Dimensionen «honesty» und «vulnerability» umfassten zwei Items. Aus zeitökonomischen Gründen wurde für die vorliegende Studie pro Dimension lediglich ein Item ausgewählt. Für die Dimensionen «honesty» und «vulnerability» bedeutete dies, dass dasjenige Item mit der höheren Faktorladung ausgewählt wurde.

Tabelle 5: Skala «Trust in Colleagues»

Dimension	Item	Cronbach Alpha
Benevolence	Teachers in this school typically look out for each other.	0.91
Vulnerability	Teachers in this school trust each other.	0.93
Reliability	Even in difficult situations, teachers in this school can depend on each other.	0.92
Honesty	Teachers in this school have faith in the integrity of their colleagues.	0.89
Vulnerability	Teachers in this school are suspicious of each other.	0.71
Competence	Teachers in this school do their jobs well.	0.84
Honesty	When teachers in this school tell you something you can believe it.	0.84
Openness	Teachers in this school are open with each other.	0.91

Quelle: Eigene Darstellung

Da dieses Messinstrument in Englisch verfasst wurde, wurden die Items entsprechend auf Deutsch übersetzt (Tabelle 37). Das original Messinstrument wurde mittels einer fünfstufigen Likert Skala gemessen: «strongly disagree», «disagree», «somewhat disagree», «somewhat agree», «agree», «strongly agree». Die Antwortskala wurde nicht aus dem Original übernommen, damit die Konsistenz der anderweitigen Skalen im Fragebogen beibehalten werden konnte («trifft gar nicht zu», «trifft eher nicht zu», «teils/teils», «trifft eher zu» und «trifft voll zu»). Da das Vertrauen ein zentraler Einflussfaktor der Studie war, beantworteten Schulsozialarbeitende diese Items zweimal: Einmal in Bezug auf die Lehrpersonen und einmal in Bezug auf die Schulleitenden.

Um die Güte der Skalen zu überprüfen, wurden wiederum Reliabilitätsanalysen vorgenommen und der Kennwert «Cronbach Alpha» zur Überprüfung der Reliabilität verwendet. Die Reliabilitätsanalysen wurden separat nach Sichtweise durchgeführt und zeigten bei allen Sichtweisen eine «gute» bis «exzellente» interne Konsistenz auf (Tabelle 40). Für die deskriptiven Analysen, die einfachen und multiplen Regressionsanalysen wurde ein Mittelwertsindex aus den sechs Items gebildet. Dies bedeutet, dass pro Sichtweise mit allen sechs identifizierten Items ein Mittelwertsindex konstruiert wurde. Somit wurden insgesamt vier Mittelwertsindices gebildet: (1) Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen, (2) Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitenden, (3) Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulsozialarbeitenden und (4) Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeitenden.

7.2.3. Transformationale Führung

Die transformationale Führung ist ein weiterer Einflussfaktor in der vorliegenden Studie. Um zu messen, inwiefern die Schulleitung transformational führt, wurde der Multifactor leadership Questionnaire 5 x Short (MLQ) verwendet. Der MLQ wurde von Bass (1985) konzipiert und entsprechend weiterentwickelt (Bass et al. 1995). Felfe (2006) validierte die deutsche Version des MLQ 5x Short, weshalb in dieser Studie Bezug zur deutschsprachigen Version genommen wurde. Der MLQ 5x Short erfasst aber nicht nur den transformationalen Führungsstil, sondern auch ein transaktionales Führungsverhalten sowie Laissez-faire.

In der vorliegenden Untersuchung lag der Fokus auf der transformationalen Führung, da einige Studien, die das Führungsverhalten von Schulleitenden in der Schweiz untersucht haben, resultierten, dass Schulleiterinnen und Schulleiter vor allem transformational führen z.B. Windlinger et al. (2014). Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Untersuchung lediglich die Skala zur transformationalen Führung des MLQ genutzt.

Die Skala der transformationalen Führung besteht aus fünf Dimensionen: «Idealized Influence attributed», «Idealized Influence behaviour», «Inspirational Motivation», «Intellectual Stimulation» und «Individualized Consideration». Aus zeitökonomischen Gründen wurde für die vorliegende Befragung eine Kurzskala konstruiert, was bedeutet, dass pro Dimension ein Item ausgewählt wurde. Dabei wurde dasjenige Item gewählt, das den höchsten «Cronbach Alpha» Wert entsprechend der Dimension aufwies. Da die Dimension «Idealized Influence behaviour» im Vergleich zu den anderweitigen Dimensionen den tiefsten «Cronbach Alpha» Wert zeigt (0.603 vgl. Felfe (2006)), und für die vorliegende Untersuchung lediglich ein Item pro Dimension verwendet wird, bestanden Zweifel bezüglich der Reliabilität der Skala. Aus diesem Grund wurde ein weiteres Item dieser Skala, das inhaltlich passender erschien, als dasjenige mit dem höchsten Trennschärfkoeffizienten, für weitere Analysen verwendet. Diese beiden Items sind in der

Tabelle 6 *kursiv* markiert. Die Daten des Forschungsprojekts «Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität - eine quantitative Untersuchung der komplexen Beziehung am Beispiel des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern»¹⁴ (Windlinger et al. 2014) durften für die Reliabilitätsanalyse genutzt werden. Dabei wurden zwei

¹⁴ Im Rahmen dieses Projekts wurde an 181 Schulen 241 Schulleitende und 3197 Lehrpersonen im Kanton Bern zu den Themen Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität schriftlich befragt. Der Fragebogen enthielt das Messinstrument MLQ 5x Short, weshalb die vorliegenden Daten für die Überprüfung der Skala «Idealized Influence behaviour» benutzt werden durften.

Reliabilitätsanalysen durchgeführt mit jeweils abwechselnd einem in kursiv und durchgestrichen dargestellten Item, um herauszufinden, welche Skala die höhere Reliabilität aufwies. Die Analyse zeigte, dass die Skala mit dem Item «Die Schulleitung betont die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis.» den höheren «Cronbach Alpha» Wert vorwies (0.839 vs. 0.816), weshalb auch dieses Item in die finale Skala integriert wurde.

Auch wurde die Formulierung der Items an den Schulkontext angepasst; «Führungskraft» wurde durch «Schulleitung» ersetzt. Die Schulleitung wurde gebeten, eine Selbsteinschätzung vorzunehmen. Die Formulierung für die Schulleitung wurde durch «Ich» ersetzt.

Tabelle 6: Dimensionen transformationale Führung

Skala	Item	Cronbach Alpha
Idealized Influence attributed	Die Schulleitung handelt in einer Weise, die bei mir Respekt erzeugt	0.77
<i>Idealized Influence behaviour</i>	<i>Die Schulleitung betont die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis.</i>	<i>0.469</i>
<i>Idealized Influence behaviour</i>	<i>Die Schulleitung spricht mit anderen über ihre wichtigsten Überzeugungen und Werte.</i>	<i>0.341</i>
Inspirational Motivation	Die Schulleitung formuliert eine überzeugende Zukunftsvision.	0.703
Intellectual Stimulation	Die Schulleitung sucht bei der Lösung von Probleme nach unterschiedlichen Perspektiven	0.657
Individualized Consideration	Die Schulleitung erkennt meine individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele.	0.746

Quelle: Eigene Berechnungen

Zur Beantwortung der Fragen wurde die original Antwortskala beibehalten: «nie», «selten», «hin und wieder», «oft», «regelmässig, fast immer». Für die deskriptiven Analysen, die einfachen und multiplen Regressionsanalysen wurde ein Mittelwertsindex aus den fünf Items gebildet. Dies bedeutet, dass pro Profession mit allen fünf identifizierten Items ein Mittelwertsindex konstruiert wurde. Somit wurden insgesamt drei Mittelwertsindices gebildet: (1) Einschätzung der Schulsozialarbeitenden hinsichtlich der transformationalen

Führung, (2) Einschätzung der Lehrpersonen hinsichtlich der transformationalen Führung und (3) Einschätzung der Schulleitenden (Selbsteinschätzung) hinsichtlich der transformationalen Führung.

7.2.4. Partizipative Führung

Der zweite Führungsstil, der im Rahmen der Studie untersucht wurde, ist der partizipative oder auch distributive Führungsstil. Mit dem zweiten Führungsstil sollte ein Vergleich der beiden Führungsstile Transformational und Partizipativ möglich sein. Bereits Windlinger et al. (2014) untersuchten diesen Führungsstil. Die Ergebnisse zeigten, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter im Kanton Bern partizipativ führen. Dies war ein Hauptkriterium, weshalb dieser Führungsstil, respektive dasselbe Messinstrument in der vorliegenden Studie verwendet wurde.

Für die Messung der partizipativen Führung wurde eine Subskala des Messinstruments des beruflichen Selbstverständnisses nach Warwas (2012) und an Anlehnung an Windlinger et al. (2014) genutzt. Da in der vorliegenden Untersuchung lediglich auf das partizipative Führungsverhalten fokussiert wird, wurde auch nur diese einzelne Subskala erfragt. Diese Skala umfasst vier Items. Eine Itemformulierung wurde leicht abgeändert von «Die Schulleitung berät wichtige Entscheidungen zuerst eingehend mit Expertinnen und Experten aus dem Kollegium» in «Die Schulleitung berät wichtige Entscheidungen zuerst eingehend mit Expertinnen und Experten *in der Schule*». Dies aus dem Grund, da das Messinstrument für drei Professionen angewandt wurde und sich daher auf das System Schule bezieht und nicht lediglich auf das Kollegium. Auch wurde die Schulleitung um eine Selbsteinschätzung gebeten. Es wurde nicht die Antwortskala wie im Original verwendet («sehr selten», «selten», «eher selten», «manchmal», «oft», «fast immer»), sondern der Einheitlichkeit des gesamten Fragebogens folgend, die fünfstufige Antwortskala «trifft gar nicht zu», «trifft eher nicht zu», «teils/teils», «trifft eher zu» und «trifft voll zu».

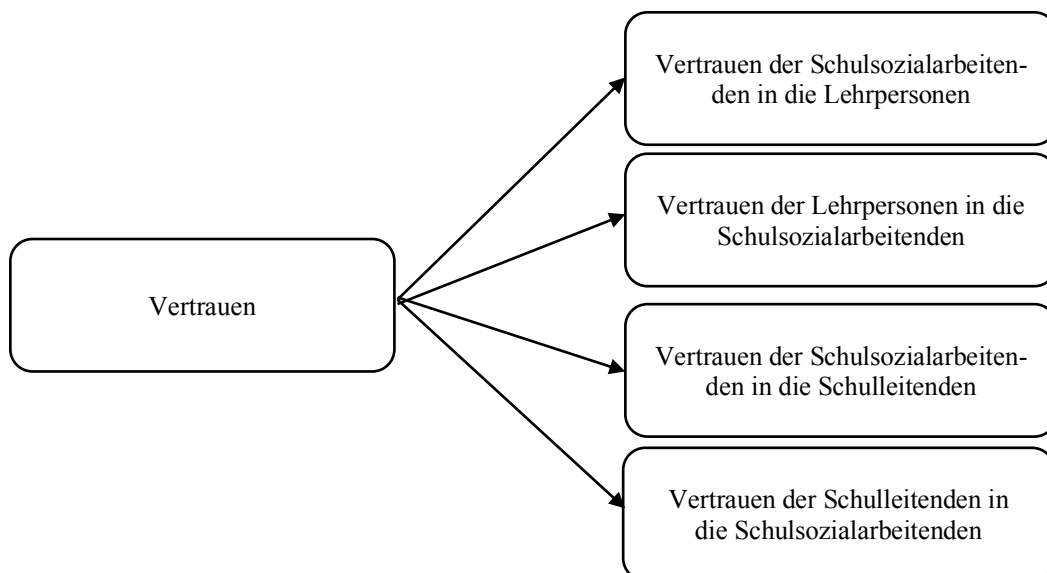
Aus den vier Items wurde eine Skala pro Profession gebildet. Die Reliabilität der Skalen der Schulsozialarbeitenden («Cronbach Alpha»=0.71) sowie der Lehrpersonen («Cronbach Alpha» =0.74) bewegen sich in einem akzeptablen Bereich, während die partizipative Führung aus Sicht der Schulleitung (Selbsteinschätzung) einen tiefen Wert («Cronbach Alpha» =0.58) aufweist und somit zu überdenken wäre, ob eine Selbsteinschätzung hier tatsächlich sinnvoll ist.

Für die deskriptiven Analysen, die einfachen und multiplen Regressionsanalysen wurde ein Mittelwertsindex aus den vier Items gebildet. Dies bedeutet, dass pro Profession mit allen vier identifizierten Items ein Mittelwertsindex konstruiert wurde. Somit wurden insgesamt drei Mittelwertsindices gebildet: (1) Einschätzung der Schulsozialarbeitenden hinsichtlich der partizipativen Führung, (2) Einschätzung der Lehrpersonen hinsichtlich der partizipativen Führung und (3) Einschätzung der Schulleitenden (Selbsteinschätzung) hinsichtlich der partizipativen Führung.

7.3. Datenanalyse

Da Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden teilweise dieselben Fragen gestellt wurden, konnten bei den Auswertungen mindestens drei Perspektiven miteinander verglichen werden. Schulsozialarbeitende beantworteten einige Fragen sogar zweimal: Einmal in Bezug auf die Lehrpersonen und einmal in Bezug auf die Schulleitenden. Bei dieser Konstellation ergaben sich somit vier Sichtweisen. In der Abbildung 6 ist ein Beispiel dargestellt. Dabei wird verdeutlicht, dass eine Frage oder ein Konstrukt vier Sichtweisen/Variablen generieren kann. Für die Datenauswertung wurde das Statistikprogramm R Studio verwendet.

Abbildung 6: Vier Sichtweisen von Vertrauen

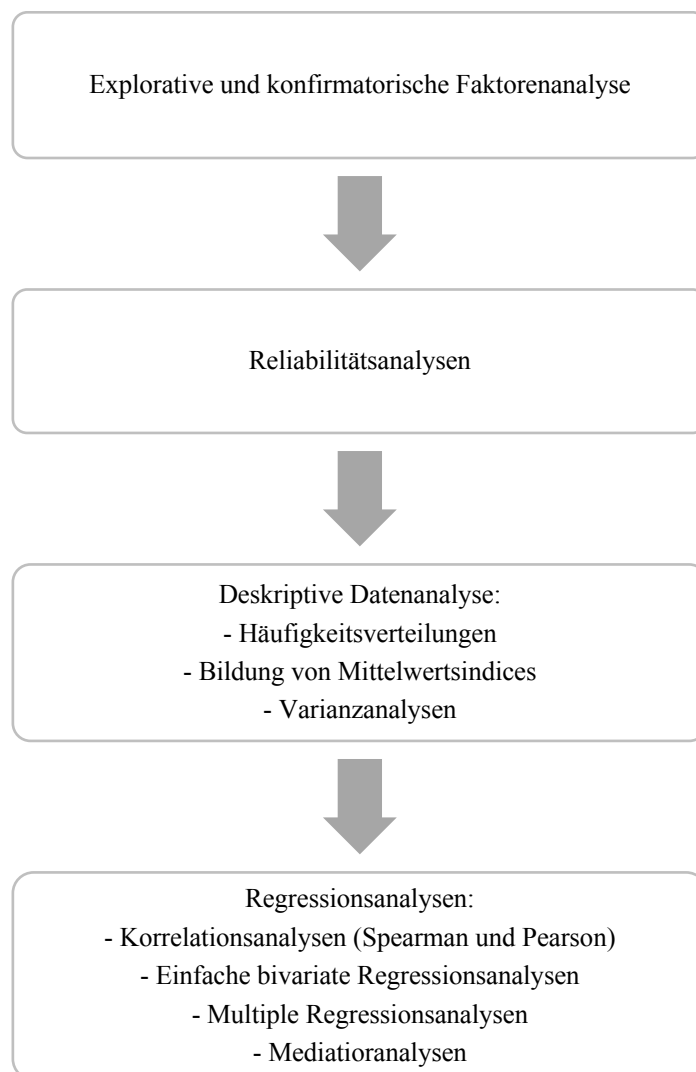


Quelle: Eigene Darstellung

In der Abbildung 7 ist der Prozess der Methodik dargestellt. Als erster Schritt wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt. Dabei wurden zwei Verfahren angewandt, die explorative und die konfirmatorische Faktorenanalyse (detaillierte Angaben siehe Kapitel 7.2).

Nach der Faktorenanalyse wurde eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt, um die Güte der Skala zu messen. In der vorliegenden Untersuchung wurde für die Güte der Skala jeweils der «Cronbach Alpha» Kennwert verwendet. Dies bedeutet, dass für die Skalen interprofessionelle Kooperation, Vertrauen, transformationale Führung und partizipative Führung jeweils diese beiden Analyseverfahren durchgeführt wurden. Diese Analysen sind zentral für die später folgenden Regressionsanalysen.

Abbildung 7: Prozess der Methodik



Quelle: Eigene Darstellung

Nachdem die Konstrukte erstellt wurden, folgten die deskriptiven Analysen. Bei den deskriptiven Beschreibungen wurden zusätzlich Unterschiedsanalysen der zentralen Tendenz vorgenommen. Je nach Skalenniveau wurde ein Kruskal-Wallis Test oder eine ein-faktorielle Varianzanalyse mit anschliessendem Tukey Post-Hoc Test durchgeführt.

Anschliessend folgten einfache (bivariate) lineare Regressionsanalysen pro Sichtweise. Mittels Korrelations- und Regressionsanalysen wurde der Zusammenhang zwischen zwei Variablen berechnet (Diekmann 2007). Die Effektstärke wurde anhand der Cutoffs von (Cohen 1992) berechnet¹⁵. In einem weiteren Schritt wurden die multivariaten Regressionsanalysen berechnet. In den multivariaten Regressionsanalysen wird der Zusammenhang mehrerer Einflussfaktoren und der abhängigen Variablen analysiert. Im Vornherein wurden alle Variablen den Modellvoraussetzungen für lineare Regressionsanalysen unterzogen. Zum Schluss wurden Mediatoranalysen durchgeführt, da vermutet wurde, dass Vertrauen als vermittelnder Faktoren wirken könnte.

Bei den Lehrpersonendaten wurde zusätzlich für die multivariaten Regressionsanalysen die Mehrebenenstruktur berücksichtigt. Die Mehrebenenstruktur manifestiert sich bei den Lehrpersonendaten, da sich ein Lehrerinnen- oder Lehrerkollegium in einem Schulhaus befinden, und diese Clusterbildung einen potentiellen Effekt auf die Ergebnisse haben könnte, da die Daten der Lehrpersonen somit nicht mehr unabhängig sind. Daher werden die Lehrpersonen auf Ebene 1 (Individualebene) zugewiesen und die Schulhäuser der Ebene 2 (Aggregationsebene). In der vorliegenden Studie gilt das primäre Interesse den Mikro-Ebenen-Zusammenhängen, da aber die Schulhausebene einen potenziellen Einfluss haben kann, wird mittels Mehrebenenanalyse dieser Effekt mitberücksichtigt. Nach Gelman und Hill (2006) ist eine Mehrebenenanalyse sinnvoll, sobald Unterschiede zwischen Ebene 1 und 2 für die Erklärung der gesamten Varianz der beobachteten Individuen erklärbar ist. Mittels des Intraklassenkorrelationskoeffizienten (IKK) wird berechnet, ob ein Mehrebenenmodell sinnvoll ist, respektive gibt dieser Wert an, wieviel Varianz der abhängigen Variablen über die Gruppierungsvariable (Ebene 2), hier das Schulhaus, erklärt wird. Muthen und Satorra (1995) geben einen Cutoff an von 10% des IKK, ab dem eine Mehrebenenstruktur mitberücksichtigt werden muss. Für die vorliegenden Lehrpersonendaten liegt der IKK bei allen untersuchten Mehrebenenmodellen bei über 10% (Modell interprofessionelle Kooperation IKK-Wert= 0.186, Modell Interdependenz IKK-Wert= 0.187, Modell gemeinsame Aktivitäten IKK-Wert= 0.138, Modell Reflexion

¹⁵ Dabei entspricht eine Effektstärke $f=0.1$ einem schwachen Effekt, $f=0.25$ einem mittleren Effekt und $f=0.4$ einem starken Effekt

Arbeitsprozess IKK-Wert= 0.103)¹⁶. Dies bedeutet beispielsweise für das Modell der interprofessionellen Kooperation, dass 18.6 Prozent der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit durch die Schulhausebene erklärt wird. Für die Analysen der Lehrpersonendaten wurde ein «Random intercept model» berechnet, da Informationen auf Individualebene untersucht werden, und der Effekt auf Schulebene mitberücksichtigt wird.

8. Empirische Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die empirischen Ergebnisse vorgestellt. Im erste Unterkapitel wird deskriptiv die Situation der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz detailliert dargestellt, bevor auf die Rahmenbedingungen und die Organisation der Schulsozialarbeit konkreter eingegangen wird. Folgend werden die Einflussfaktoren Vertrauen, transformationale Führung und partizipative Führung deskriptiv beschrieben. Anschliessend folgen die deskriptiven Beschreibungen der einzelnen Dimensionen des Konstrukts der interprofessionellen Kooperation und des Mittelwertindex der interprofessionellen Kooperation. Danach werden einige organisationale Merkmale der Schulsozialarbeit in Zusammenhang mit der interprofessionellen Kooperation und dem Vertrauen beschrieben. Darauf folgen Korrelationsanalysen auf organisationaler Ebene, bevor einfache lineare Regressionen durchgeführt wurden. Anschliessend folgen multivariate Regressionsanalysen, um die Hypothesen zu überprüfen. Am Schluss wurden vier Mediatoranalysen, mit Vertrauen als Mediator, durchgeführt.

8.1. Deskriptive Ergebnisse zur Situation der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz

In diesem Kapitel werden einige Hintergrundinformationen zur Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz vorgestellt. Im ersten Unterkapitel werden organisationale Merkmale, Rahmenbedingungen sowie einige Merkmale auf personaler Ebene genauer analysiert. In sind die deskriptiven Ergebnisse zu finden.

¹⁶ Vergleich hierzu Kapitel 8.5

Tabelle 7: Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz

	n	% ¹	%
Zuständigkeit für Anzahl Schulhäuser			
1 Schulhaus	258	31.8	32.3
2 Schulhäuser	230	28.4	28.8
3 Schulhäuser	130	16.0	16.3
4 Schulhäuser	78	9.6	9.8
5 Schulhäuser	55	6.8	6.9
6 Schulhäuser	20	2.5	2.5
7 Schulhäuser und mehr	27	3.3	3.5
Keine Angabe	13	1.6	-
Zuständigkeit für Anzahl Kindergärten			
kein Kindergarten	136	16.8	21.7
1 Kindergarten	142	17.5	22.6
2 Kindergärten	83	10.2	13.2
3 Kindergärten	86	10.6	13.7
4 Kindergärten	56	6.9	8.9
5 Kindergärten	27	3.3	4.3
6 Kindergärten	97	12.0	15.5
7 Kindergärten und mehr	0	0.0	0.0
Keine Angabe	184	22.7	-
Einführung Schulsozialarbeit			
vor 2000	9	1.1	1.2
2000 - 2004	171	21.1	23.0
2005 - heute	564	69.5	75.8
Keine Angabe	67	8.3	-
Anwesenheit Schulhaus			
weniger als 0.5 Tage	33	4.1	4.2
0.5 bis 1 Tag	125	15.4	15.7
1.5 bis 2 Tage	175	21.6	22.0
2.5 bis 3 Tage	224	27.6	28.2
3.5 bis 4 Tage	158	19.5	19.9
4.5 bis 5 Tage	79	9.7	9.9
Keine Angabe	17	2.1	-
Arbeitsplatz/Büro			
ja	666	82.1	83.8
nein	129	15.9	16.2
Keine Angabe	16	2.0	-
Trägerform der Schulsozialarbeit			
Öffentliche Sozialverwaltung	284	35.0	35.8
Schule/Schulverwaltung	345	42.5	43.5
Geteilte Unterstellung	76	9.4	9.6
Andere	88	10.9	11.1
Keine Angabe	18	2.2	-
Höchster Bildungsabschluss			
Lehrabschluss	2	0.2	0.3
Matura / Berufsmatura	9	1.1	1.2
Höhere Fachschule	159	19.6	20.7
Fachhochschule	509	62.8	66.3

	n	% ¹	%
Universität	76	9.4	9.9
Anderer Abschluss	13	1.6	1.7
Keine Angabe	43	5.3	-
Ausbildungsrichtung			
Soziale Arbeit	364	44.9	47.4
Sozialpädagogik	296	36.5	38.5
Soziokulturelle Animation	37	4.6	4.8
Psychologie	12	1.5	1.6
Pädagogik	40	4.9	5.2
Andere Ausbildungsrichtung	19	2.3	2.5
Keine Angabe	43	5.3	-
Weiterbildung in Schulsozialarbeit			
Abgeschlossen	333	41.1	43.4
Noch laufend	35	4.3	4.6
Keine	399	49.2	52.0
Keine Angabe	44	5.4	-

Bemerkung: ¹inklusive «keine Angabe»

Quelle: Eigene Berechnungen

Um einen Überblick der Verantwortlichkeiten der Schulsozialarbeitenden zu erhalten, wurden Schulsozialarbeitende gefragt, für wie viele Schulhäuser sie insgesamt zuständig sind (Tabelle 7). Etwas weniger als ein Drittel der Schulsozialarbeitenden (32.3%) sind für genau ein Schulhaus zuständig, während 45.1 Prozent der befragten Schulsozialarbeitenden für zwei oder drei Schulhäuser zuständig sind. 22.7 Prozent der Schulsozialarbeitenden sind für vier oder mehr Schulhäuser verantwortlich.

Weiter wurden die Schulsozialarbeitenden gefragt, für wie viele Kindergärten (respektive die ersten beiden Jahre der Eingangsstufe) sie zuständig sind. Etwas mehr als ein Fünftel der Schulsozialarbeitenden (21.7%) ist für keinen Kindergarten zuständig. 22.6 Prozent sind für genau einen Kindergarten zuständig und 13.2 Prozent für zwei Kindergärten. Der Rest der befragten Schulsozialarbeitenden ist mit einem Anteil von 28.7 Prozent für drei oder mehr Kindergärten zuständig.

Weiter hat interessiert, wann die Schulsozialarbeit im Schulhaus eingeführt wurde. Drei Viertel der Schulsozialarbeitenden haben angegeben (75.8%), dass die Schulsozialarbeit im Schulhaus zwischen 2005 und dem Zeitpunkt der Erhebung eingeführt wurde. Zwischen 2000 und 2004 haben 23.0 Prozent der Schulsozialarbeitenden angegeben, dass die Schulsozialarbeit als Angebot im Schulhaus angeboten wurde. Lediglich 1.2 Prozent der Schulen hat vor 2000 die Schulsozialarbeit als Angebot in die Schule aufgenommen. Diese Verteilung entspricht dem Phasenmodell zur Entwicklung der Schulsozialarbeit Baier 2011. In der Pionierphase bis Ende der 90er-Jahre wurden nur wenige Angebote

der Schulsozialarbeit an Schulen eingeführt. Ab 2000 fand ein Ausbau der Angebote statt, der selbst nach 2005 mit Beginn der Professionalisierungs- und Profilierungsphase andauerte. Gemäss den Daten der Studie hat die Ausbauphase in der Zeit zwischen 2005 und 2012 ihren Höhepunkt erreicht.

Die Schulsozialarbeitenden wurden gefragt, wie oft sie durchschnittlich im Schulhaus anwesend sind. Rund ein Fünftel der befragten Schulsozialarbeitenden (19.9%) ist zwischen weniger als einem Halbtage und einem Tag im Schulhaus anwesend. Die Hälfte der Schulsozialarbeitenden (40.2%) ist durchschnittlich zwischen 1.5 bis 3 Tage die Woche im Schulhaus anwesend. Weniger als ein Drittel (29.8%) der Schulsozialarbeitenden ist zwischen 3.5 bis 5 Tagen die Woche im Schulhaus anwesend. 58.0 Prozent der Schulsozialarbeitenden ist folglich mindestens die Hälfte der Woche im Schulhaus anwesend.

Die Schulsozialarbeitenden wurden ebenfalls gefragt, ob sie im Schulhaus, für dasjenige sie den Fragebogen ausfüllen, einen Arbeitsplatz oder ein Büro zur Verfügung haben. Dies hat die Mehrheit der Befragten (83.8%) mit Ja beantwortet.

Ein weiteres Thema in der Schulsozialarbeit ist die Trägerschaft. Mit der Trägerschaft ist gemeint, wie die Anbindung der Schulsozialarbeit genau aussieht. In der Schweiz gibt es vor allem drei Trägerformen; Öffentliche Sozialverwaltung, Schule/Schulverwaltung, geteilte Unterstellung. Die Schulsozialarbeitenden wurden gefragt, wem sie fachlich und administrativ unterstellt sind. Als öffentliche Sozialverwaltung werden die sozialen Dienste auf kommunaler oder kantonaler Ebene bezeichnet. Die Kategorie Schule/Schulverwaltung beschreibt, dass die Schulsozialarbeit der Schule unterstellt ist, inklusive Anbindung der Schulsozialarbeit an Erziehungs- oder Bildungsdepartementen. Weiter ist eine geteilte Unterstellung möglich, was bedeutet, dass Schulsozialarbeitende administrativ der Schule unterstellt sind, fachlich aber der Sozialverwaltung.

Die Ergebnisse zeigen, dass mehr als ein Drittel der befragten Schulsozialarbeitenden (35.8%) der öffentlichen Sozialverwaltung unterstellt sind, während 43.5 Prozent der Schule / Schulverwaltung unterstellt sind. 9.6 Prozent befinden sich in einer geteilten Unterstellung, während 11.1 Prozent die Antwortkategorie «Andere» gewählt hat.

Um detaillierte Informationen über die Professionellen der Schulsozialarbeit zu erfahren, wurden sie nach dem höchsten Schulabschluss gefragt. Die Mehrheit der Befragten, nämlich 66.3 Prozent hat ihren höchsten Bildungsabschluss an einer Fachhochschule absolviert. Rund ein Fünftel (20.7%) der Befragten gibt den höchsten Bildungsabschluss auf Stufe «Höhere Fachschule» an und 9.9 Prozent einen «Universitätsabschluss».

Ferner wurden die Schulsozialarbeitenden befragt, in welcher Richtung sie ihre Ausbildung absolviert haben. Die Mehrheit der Befragten (47.4%) kreuzte die Richtung «Soziale Arbeit» an. «Sozialpädagogik» ist diejenige Ausbildungsrichtung, die mit 38.5 Prozent am zweitmeisten absolviert wurde. Insgesamt haben 85.9 Prozent der befragten Schulsozialarbeitenden eine Ausbildung in Sozialer Arbeit oder Sozialpädagogik absolviert. Die Ausbildungsrichtungen Soziokulturelle Animation, Psychologie oder Pädagogik sind jeweils von unter fünf Prozent der Teilnehmenden angekreuzt worden.

Die Schulsozialarbeitenden wurden gefragt, ob sie eine spezifische Weiterbildung in Schulsozialarbeit (CAS) zum Zeitpunkt der Befragung abgeschlossen haben oder in Ausbildung sind. 43.4 Prozent der Schulsozialarbeitenden haben dies bejaht, während mehr als die Hälfte (52.0%) keinen CAS abgeschlossen hat. 4.6 Prozent der befragten Schulsozialarbeitenden absolvierten zum Zeitpunkt der Befragung eine Weiterbildung in Schulsozialarbeit.

8.2. Deskriptive Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen und der Organisation der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz

Im folgenden Kapitel werden die deskriptiven Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen respektive zur Organisation der Schulsozialarbeit in der Schweiz präsentiert, sowie die einzelnen Einflussfaktoren vorgestellt. Diese Hintergrundinformationen wurden (teilweise) sowohl im Fragebogen der Schulleitenden als auch im Fragebogen der Schulsozialarbeitenden erfragt. Bei den folgenden Ergebnissen handelt es sich um die Angaben der Schulsozialarbeitenden. Auch ist darauf hinzuweisen, dass sich die Angaben der Schulsozialarbeitenden auf ein per Zufall ausgewähltes Schulhaus beziehen und sie somit ihre persönliche Einschätzung jeweils auf dieses Schulhaus bezogen haben.

8.2.1. Anzahl Sitzungen zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeitende wurden gefragt, wie viele bilaterale Sitzungen pro Schuljahr stattfinden zwischen der Schulsozialarbeit und der Schulleitung (Tabelle 8). Mindestens einmal in der Woche eine gemeinsame Sitzung zu halten, wurde von 31.1 Prozent der Schulsozialarbeitenden angegeben. Rund 30 Prozent der befragten Schulsozialarbeitenden trifft sich zwei bis drei Mal im Monat (30.6%). Weniger als eine Sitzung im Monat hat 17.7 Prozent der Schulsozialarbeitenden angegeben.

Tabelle 8: Anzahl Treffen von Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden

Anwesenheit im SH	Mehrma ls in der Woche	1 Mal in der Woche	2-3 Mal im Monat	1 Mal im Monat	2-5 Mal im SHJ	1 Mal pro SHJ	Selte ner	nie
SSA (n=795)	6.2	24.9	30.6	20.6	13.8	1.5	1.9	0.5

Bemerkung: Angaben in Prozent, SH= Schulhaus, SHJ=Schulhalbjahr

Quelle: Eigene Berechnung

8.2.2. Mitwirkung der Schulsozialarbeit an Schulentwicklung und -konferenzen

Zusätzlich zu den regelmässigen Treffen mit der Schulleitung wurde die Teilnahme und Mitwirkung der Schulsozialarbeit an Schulkonferenzen befragt (Tabelle 9). Auf die Frage, ob die Schulsozialarbeit bei der Schulentwicklung mit einbezogen wird, gibt knapp ein Drittel (32.2%) an, dies sei oft bis sehr oft der Fall. Die Teilnahme an Schulkonferenzen findet bei fast zwei Fünfteln (38.9%) oft bis sehr oft statt. 14.1 % der Schulsozialarbeitenden geben an, oft bis sehr oft ihrerseits Themen in die Schulkonferenzen einzubringen.

Tabelle 9: Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung

Item	Nie	Selten	Gelegentlich	Oft	Sehr oft
Die Schulsozialarbeit wird bei der Schulentwicklung miteinbezogen (n=769)	8.6	21.3	37.8	25.5	6.8
Die Schulsozialarbeit nimmt an Schulkonferenzen (Sitzungen, an welchen die Schulleitung und die Lehrpersonen anwesend sind) teil. (n=771)	4.5	22.2	34.4	17.8	21.1
Die Schulsozialarbeit bringt Themen in die Schulkonferenz ein. (n=771)	6.4	29.2	47.9	10.1	4.4

Bemerkung: Angaben in Prozent

Quelle: Eigene Berechnung

8.2.3. Schriftliche Vereinbarung zur Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Schule

Für eine gelingende Kooperation ist eine gemeinsame Definition von Zielen zentral. Spies et al. (2011) vertreten den Standpunkt, dass diese schriftlich fixiert werden müssen. Deshalb wurden die Schulsozialarbeitenden gefragt, inwiefern schriftliche Vereinbarungen bestehen bezüglich der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Schule. In Tabelle 10 sind die Häufigkeiten dargestellt. Mehr als 80 Prozent der Schulsozialarbeitenden geben an, dass die Lehrpersonen an ihrem Schulhaus schriftlich über die Aufgaben und Angebote der Schulsozialarbeit informiert werden. Mehr als 60 Prozent der Schulsozialarbeitenden haben angegeben, dass ein schriftliches Dokument zum Einbezug der Schulsozialarbeit durch Lehrpersonen (z.B. Ablaufschema, Stufenmodell, Leitfaden Früherfassung, etc.) im Schulhaus vorhanden ist. Weiter wurden die Schulsozialarbeitenden gefragt, ob ein Dokument zur Rollen- und Aufgabenteilung von Speziallehrkräften (z.B. Integrative Förderung) und Schulsozialarbeit im Schulhaus verfasst wurde. 37.3 Prozent der Schulsozialarbeitenden bejahten diese Aussage, während 45.1 Prozent der Schulsozialarbeitenden dies verneinten. Zudem verfügen 44.8 Prozent der Schulsozialarbeitenden an ihren Schulhäusern über schriftliche Dokumente zur Zusammenarbeit mit schulexternen Fach- und Beratungsstellen.

Weiter interessierte, ob im Schulhaus ein Präventionskonzept vorhanden ist, das die Rolle der Schulsozialarbeit definiert. Dies bejahten 38.1 Prozent der Schulsozialarbeitenden, während rund 12 Prozent aussagte, ein Präventionskonzept sei in Planung.

42.6 Prozent der Schulsozialarbeitenden bejahten die Frage, ob die Ziele der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden, Schulleitenden und Lehrpersonen schriftlich festgehalten ist. Die Analysen haben auch gezeigt, dass an einer Schule durchschnittlich 3.0 Dokumente (MW) bestehen, die Aufgaben, Abläufe oder Verbindlichkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Schule schriftlich festhalten ($SD = 1.73$).

Tabelle 10: Vereinbarungen und schriftliche Dokumente in der Zusammenarbeit

Item	Ja	Nein	Geplant	Weiss nicht
Schriftliche Information für Lehrpersonen über Aufgaben und Angebote der Schulsozialarbeit (n = 788)	82.4	11.5	2.2	3.9
Schriftliche Beschreibung zum Einbezug der Schulsozialarbeit durch Lehrpersonen (z.B. Ablaufschema, Stufenmodell, Leitfaden Früherfassung, etc.) (n = 790)	62.3	25.1	7.3	5.3
Schriftliches Dokument zur Rollen- und Aufgabenteilung von Speziallehrkräften (z.B. Integrative Förderung) und Schulsozialarbeit (n = 785)	37.3	45.1	4.2	13.4
Schriftliches Dokument zur Zusammenarbeit mit schulexternen Fach- und Beratungsstellen (n = 788)	44.8	39.7	2.2	13.3
Präventionskonzept der Schule, das die Rolle und Aufgaben der Schulsozialarbeit festhält (n = 789)	38.1	39.0	12.5	10.3
Schriftlich festgehaltene Ziele der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit, Schulleitung und Lehrpersonen (n = 788)	42.6	44.8	5.2	7.4

Bemerkung: Angaben in Prozent

Quelle: Eigene Berechnungen

8.2.4. Zeit für den Austausch und die interprofessionelle Kooperation

Aber nicht nur Rahmenbedingungen wie schriftliche Vereinbarungen oder Sitzungsgefässe sind zentral für eine gelingende Kooperation, sondern auch, inwiefern überhaupt Zeit vorhanden ist für einen Austausch. Deshalb wurden alle drei Professionen bezüglich der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit für den interprofessionellen Austausch gefragt (Tabelle 11). Mit der Aussage, ob genügend Möglichkeiten vorhanden sind, mit den Lehrpersonen zusammenzuarbeiten, stimmt über die Mehrheit der Schulsozialarbeitenden (56.9%) überein, dass dies eher oder voll zutrifft, während über ein Viertel zur Mittelkategorie tendiert. Das Antwortverhalten der Lehrpersonen sieht sehr ähnlich aus. Hingegen zeigen Schulleitende diesbezüglich ein positives Antwortverhalten: 86.3 Prozent der Schulleitenden findet, dass es voll oder eher zutrifft, dass genügend Möglichkeiten vorhanden sind, um mit der Schulsozialarbeit zusammenzuarbeiten. Ob hingegen genügend Zeit vorhanden ist für die Zusammenarbeit, haben die Schulsozialarbeitenden etwas differenzierter beantwortet. Rund 40 Prozent ist der Meinung, dass dies eher oder voll zutrifft, etwas mehr als ein Drittel tendiert zur Mittelkategorie und nicht ganz ein Viertel

der Schulsozialarbeitenden (24.2%) ist der Meinung, dass dies eher nicht oder gar nicht zutrifft. Lehrpersonen weisen ein ähnliches Antwortverhalten auf, im Gegensatz schätzt die Schulleitung dies deutlich optimistischer ein. Über 70 Prozent der Schulleitenden (74.7%) finden, dass genügend Zeit für den Austausch mit der Schulsozialarbeit zur Verfügung steht. Ob die Erreichbarkeit der zusammenarbeitenden Professionen während der Arbeitszeit vorhanden ist, wurde von allen drei Professionen durchwegs als positiv bewertet, insbesondere von den Schulleitenden, die mit über 80 Prozent (86.8%) der Meinung sind, dass dies voll oder eher zutrifft. Bei den Lehrpersonen sowie den Schulsozialarbeitenden ist bei dieser Frage wiederum eine Tendenz zur Mitte zu erkennen. Ob Lehrpersonen, Schulleitende oder Schulsozialarbeitende häufig zu wenig Zeit verspüren für die Zusammenarbeit, wurde von 26.6 Prozent der Schulsozialarbeitenden, 17.6 Prozent der Schulleitenden und 28.9 Prozent der Lehrpersonen (eher) verneint. Auffallend ist die Tendenz zur Mitte bei den Lehrpersonen und den Schulsozialarbeitenden mit einem Anteil von rund einem Viertel der Schulsozialarbeitenden und etwas weniger als einem Drittel der Lehrpersonen.

Tabelle 11: Zeit für interprofessionellen Austausch

Item	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils/teils	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Schulsozialarbeitende					
Es gibt genügend Möglichkeiten, sich mit den Lehrpersonen abzusprechen.	1.0	13.6	28.5	40.6	16.3
Es ist genügend Zeit für die Zusammenarbeit von SSA und LP vorhanden	2.5	21.7	35.1	30.8	9.9
Die LPs sind während der Arbeitszeit gut erreichbar, wenn ich sie brauche.	0.6	9.9	30.2	39.7	19.6
Ich habe häufig zu wenig Zeit um mit den LPs zusammenzuarbeiten.	3.4	23.2	24.6	38.5	10.3
Schulleitende					
Es gibt genügend Möglichkeiten, sich mit der SSA abzusprechen. (n=530)	0.6	4.2	9.1	32.1	54.2
Es ist genügend Zeit für die Zusammenarbeit von SSA und SL vorhanden (n=530)	1.9	6.8	16.6	37.5	37.2

Die SSA sind während der Arbeitszeit gut erreichbar, wenn ich sie brauche. (n=530)	0.0	1.9	11.3	36.6	50.2
Ich habe häufig zu wenig Zeit um mit den ssa zusammenzuarbeiten. (n=530)	3.4	14.2	18.7	39.2	24.5
Lehrpersonen					
Es gibt genügend Möglichkeiten, sich mit der SSA abzusprechen. (n=5579)	3.2	14.6	23.8	35.0	23.3
Es ist genügend Zeit für die Zusammenarbeit von SSA und SL vorhanden. (n=5544)	5.7	23.4	33.1	25.9	11.9
Die SSA sind während der Arbeitszeit gut erreichbar, wenn ich sie brauche. (n=5526)	2.1	9.6	25.0	37.7	25.5
Ich habe häufig zu wenig Zeit um mit den ssa zusammenzuarbeiten. (n=5478)	5.5	23.4	29.0	29.8	12.3

Quelle: Eigene Berechnungen

Die Mittelwerte deuten teilweise auf Unterschiede hin (Tabelle 12). Der Kruskal-Wallis-Test belegt, dass sich die zur Verfügung stehende Zeit und Möglichkeiten für den interprofessionellen Austausch signifikant voneinander unterscheiden ($\chi^2(2) = 320.2, p < .000$). Zudem wurde ein Tukey-post-hoc-Test durchgeführt, um herauszufinden, wie sich die Unterschiede der einzelnen Professionen verhalten. Die Mittelwerte von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen zeigen keine signifikanten Unterschiede ($-0.02, 95\%-CI[-0.10, 0.06]$), während sich signifikante Mittelwertunterschiede von Schulleitenden und Lehrpersonen manifestieren ($-0.67, 95\%-CI [-0.76, -0.58]$). Schulleitende finden im Vergleich zu den Lehrpersonen, dass sie deutlich mehr Zeit für den interprofessionellen Austausch haben.

Tabelle 12: Mittelwerte Zeit für interprofessioneller Austausch

Sichtweise	Mittelwert	Standardabweichung
Schulsozialarbeit – Lehrperson	3.45	0.79
Schulleitung - Schulsozialarbeit	4.10	0.71
Lehrperson - Schulsozialarbeit	3.43	0.83

Quelle: Eigene Berechnungen

8.2.5. Kommunikationsplattformen

Um zu erfahren, inwiefern die Schulsozialarbeit Zugang zu den in der Schule institutionalisierten Kommunikationsplattformen hat und somit ein Hinweis ist auf die strukturelle Integration der Schulsozialarbeit, wurden die Schulsozialarbeitenden gefragt, ob sie durch den Mailverteiler alle für sie wichtigen Informationen erhält (Tabelle 13). Über 80 Prozent der befragten Schulsozialarbeitenden stimmt dieser Aussage eher oder voll zu, während etwas mehr als ein Fünftel der Befragten zur Mittelkategorie tendiert.

Tabelle 13: Mailverteiler

Item	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils/teils	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Die Schulsozialarbeit erhält durch den Mailverteiler alle für sie wichtigen Informationen. (n=789)	1.1	4.1	12.0	39.7	43.1

Bemerkung: Angaben in Prozent

Quelle: Eigene Berechnungen

Zentral für den Informationsaustausch ist aber nicht nur, wie «gut» sich die Schulsozialarbeit über den Mailverteiler informiert fühlt, sondern auch, welche Informationsplattformen in einer Schule vorherrschen und inwiefern die Schulsozialarbeit Zugang zu diesen hat. Deshalb wurden die Schulsozialarbeitenden gefragt, ob sie im Mailverteiler der Schule aufgenommen sind und ob sie Zugang zur schulinternen Ablage haben (Tabelle 14). Rund vier Fünftel der Schulsozialarbeitenden (83.8%) geben an, dass die Schule über ein allgemeines Ablagesystem verfügt. Etwas weniger als drei Viertel der Befragten (78.0%) ist der Auffassung, dass die Schulsozialarbeit Zugang auf die für sie relevanten Daten hat. 22 Prozent verneinten diese Aussage.

Tabelle 14: Vorhandensein und Zugang zu Kommunikationsplattformen

Item	Ja	Nein
Gibt es an der Schule ein allgemeines Ablagesystem (Laufwerk) oder eine elektronische Kommunikationsplattform (z.B. Educenet)? (n=783)	83.8	16.2
Die Schulsozialarbeit hat Zugang auf die für die Arbeit relevanten Daten des allgemeinen Ablagesystems (Laufwerk) oder der elektronischen Kommunikationsplattformen (z.B. Educenet). (n=655)	78.0	22.0

Bemerkung: Angaben in Prozent

Quelle: Eigene Berechnungen

8.2.6. Einflussfaktoren der interprofessionellen Kooperation

Im folgenden Kapitel werden die Einflussfaktoren Vertrauen, transformationale Führung sowie partizipative Führung deskriptiv beschrieben. Dabei werden die Häufigkeitsverteilungen jedes Items aus jeder Sichtweise dargestellt. Abschliessend wird mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse berechnet, ob sich die Mittelwerte des Gesamtindex (Mittelwertsindex) nach Profession signifikant unterscheiden.

Vertrauen

Ein zentraler Einflussfaktor, der untersucht wird, ist das Vertrauen. Inwiefern hat das gegenseitige spezifische Vertrauen einen Einfluss auf die interprofessionelle Kooperation? Zuerst wird deskriptiv das Antwortverhalten aller drei Professionen dargestellt. Befragt wurde das Vertrauen der Schulsozialarbeit in die Schulleitung sowie in die Lehrpersonen, das Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulsozialarbeit und das Vertrauen der Schulleitung in die Schulsozialarbeit (Tabelle 15). Als erstes wurden die Teilnehmenden gefragt, ob Lehrpersonen/ Schulleitung und Schulsozialarbeit aufeinander achten. 81.1 Prozent der Schulsozialarbeitenden sind der Meinung, dass Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende voll oder eher aufeinander achten. Gegenüber der Schulleitung ist die Einschätzung der Schulsozialarbeit etwas höher bei 87.5 Prozent. Aus Sicht der Schulleitung ist klar, dass Schulleitung und Schulsozialarbeit voll oder eher aufeinander achten (96.1%). Auch die Lehrpersonen sind mit 86.4 Prozent derselben Meinung.

Tabelle 15: Vertrauen

Item	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils/ teils	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen					
Lehrpersonen und Schulsozialarbeitend an dieser Schule achten aufeinander. (n=789)	0.0	2.8	16.1	51.8	29.3
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus vertrauen einander. (n=789)	0.1	1.9	21.0	54.1	22.8
Auch in schwierigen Situationen können sich Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende aufeinander verlassen. (n=786)	0.0	2.0	15.5	51.0	31.4
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit sind überzeugt von der	0.3	2.8	18.3	52.4	26.3

gegenseitigen Integrität in diesem Schulhaus. (n=787)

Lehrpersonen machen ihre Arbeit gut. (n=787)	0.0	0.8	14.6	53.5	31.1
--	-----	-----	------	------	------

Lehrpersonen und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus pflegen einen offenen Umgang. (n=787)	0.1	3.3	21.0	48.5	27.1
--	-----	-----	------	------	------

Lehrpersonen - Schulsozialarbeitende

Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende an dieser Schule achten aufeinander. (n=5581)	0.4	2.3	10.9	41.3	45.0
--	-----	-----	------	------	------

Lehrpersonen und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus vertrauen einander. (n=5576)	0.5	2.4	9.9	38.3	48.8
---	-----	-----	-----	------	------

Auch in schwierigen Situationen können sich Lehrpersonen und Schulsozialarbeit aufeinander verlassen. (n=5513)	0.6	2.5	9.9	40.1	46.9
--	-----	-----	-----	------	------

Lehrpersonen und Schulsozialarbeit sind überzeugt von der gegenseitigen Integrität in diesem Schulhaus. (n=5492)	0.4	2.2	11.3	42.9	43.2
--	-----	-----	------	------	------

Lehrpersonen machen ihre Arbeit gut. (n=5538)	0.7	2.7	9.0	30.6	57.1
---	-----	-----	-----	------	------

Lehrpersonen und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus pflegen einen offenen Umgang. (n=5563)	0.5	2.7	10.4	36.4	50.0
---	-----	-----	------	------	------

Schulsozialarbeitende - Schulleitende

Schulleitende und Schulsozialarbeitende an dieser Schule achten aufeinander. (n=789)	0.5	3.0	9.0	38.7	48.8
--	-----	-----	-----	------	------

Schulleitung und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus vertrauen einander. (n=789)	0.8	2.8	9.5	36.6	50.3
--	-----	-----	-----	------	------

Auch in schwierigen Situationen können sich und Schulsozialarbeit aufeinander verlassen. (n=788)	0.5	2.3	8.2	34.9	54.1
--	-----	-----	-----	------	------

Schulleitung und Schulsozialarbeit sind überzeugt von der gegenseitigen Integrität in diesem Schulhaus. (n=787)	0.4	2.5	9.8	40.3	47.0
---	-----	-----	-----	------	------

Schulleitung machen ihre Arbeit gut. (n=787)	0.6	2.3	9.0	37.5	50.6
--	-----	-----	-----	------	------

Schulleitung und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus pflegen einen offenen Umgang. (n=787)	0.6	3.3	9.0	39.1	47.9
--	-----	-----	-----	------	------

Schulleitende - Schulsozialarbeitende

Schulleitende und Schulsozialarbeitende an dieser Schule achten aufeinander. (n=531)	0.0	0.4	3.6	20.7	75.3
Schulleitung und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus vertrauen einander. (n=531)	0.2	0.9	2.1	16.2	80.6
Auch in schwierigen Situationen können sich Schulleitung und Schulsozialarbeit aufeinander verlassen. (n=531)	0.0	1.1	1.7	17.3	79.8
Schulleitung und Schulsozialarbeit sind überzeugt von der gegenseitigen Integrität in diesem Schulhaus. (n=531)	0.2	0.8	2.6	16.4	80.0
Schulleitende machen ihre Arbeit gut. (n=531)	0.0	1.3	3.0	16.4	79.3
Schulleitung und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus pflegen einen offenen Umgang. (n=531)	0.0	0.4	2.1	15.4	82.1

Bemerkung: Angaben in Prozent

Quelle: Eigene Berechnungen

Als zweite Frage zum Vertrauen wurden die Teilnehmenden gefragt, ob Lehrpersonen/ Schulleitende und Schulsozialarbeitende einander vertrauen. Bei allen Professionen ist auffallend, dass eine Minderheit von unter vier Prozent diese Frage mit «trifft überhaupt nicht zu» bis «trifft eher nicht zu» beantwortete. Ebenfalls auffallend ist, dass bei den Schulsozialarbeitenden rund ein Fünftel (21.0%) der Auffassung ist, dass es teilweise zutrifft, dass Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende einander vertrauen. Bei allen anderen Professionen wurde die Mittelkategorie unter 10 Prozent gewählt. Weiter ist interessant, dass die Schulleitung das gegenseitige Vertrauen der Schulleitung und der Schulsozialarbeit als sehr hoch einschätzt. Über drei Viertel der Schulleitenden (80.6%) hat die höchste Zustimmung mit «trifft voll zu» gewählt. Wird die Antwortkategorie «trifft eher zu» hinzugerechnet, ergibt dies eine positive Zustimmung von 96.8 Prozent. Ähnlich sieht dies bei der Einschätzung aus von Schulsozialarbeitenden hinsichtlich der Schulleitung mit 89.0 Prozent. Das gegenseitige Vertrauen bei Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden zeigt sich etwas tiefer. 22.8 Prozent der Schulsozialarbeitenden und 48.8 Prozent der Lehrpersonen finden, dass es voll zutrifft, dass sich Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen gegenseitig vertrauen können. Über die Hälfte der Schulsozialarbeitenden (54.1%) und 38.3 Prozent der Lehrpersonen geben an, dass dies eher zutrifft. Die positive

Zustimmung bei den Schulsozialarbeitenden beläuft sich folglich auf 76.9 % und bei den Lehrpersonen auf 87.1 Prozent.

Die Teilnehmenden wurden gefragt, ob sich Lehrpersonen/Schulleitende und Schulsozialarbeitende auch in schwierigen Situationen aufeinander verlassen können. Auch bei dieser Frage ist die hohe Zustimmung der Schulleitung auffallend. 79.9 Prozent der Schulleitenden stimmen dieser Aussage voll zu. Wenn die beiden positiven Antwortkategorien «trifft voll zu» und «trifft eher zu» zusammengerechnet werden, belaufen sich die Zustimmungen bei den Schulleitenden auf 97.2 Prozent und bei den Schulsozialarbeitenden auf 89.0 Prozent. Bei den Einschätzungen der Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit fällt auf, dass das Antwortverhalten eher positiv ausfällt, aber die Schulsozialarbeitenden im Vergleich zur Einschätzung der Lehrpersonen, häufiger die Mittelkategorie wählten mit 15.2 Prozent (im Vergleich: LP: 9.9%). Die Verlässlichkeit von Schulsozialarbeitenden auf Lehrpersonen und umgekehrt wurde insgesamt positiv bewertet mit Angaben bei den Schulsozialarbeitenden von 82.4 Prozent und bei den Lehrpersonen von 87.0 Prozent. Weiter wurden die Teilnehmenden gefragt, inwieweit sie zustimmen, dass sie von der gegenseitigen Integrität im Schulhaus überzeugt sind. Bei dieser Antwort ist bei allen Professionen die Meinung vertreten, dass sie eher oder voll der Überzeugung sind, dass die gegenseitige Integrität im Schulhaus vorhanden ist (SL: 96.4%, LP: 86.1%, SSA gegenüber LP: 78.7%, SSA gegenüber SL: 87.3%). Auch bei dieser Frage fällt wiederum die hohe Zustimmung der Schulleitung mit «trifft voll zu» von 80.0 Prozent auf. 18.3 Prozent der Schulsozialarbeitenden stimmen der Aussage teilweise zu, dass die gegenseitige Integrität von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen im Schulhaus vorhanden ist (vgl. LP: 11.3%).

Weiter wurden die Teilnehmenden gefragt, ob Lehrpersonen, Schulleitende und Schulsozialarbeitende ihre Arbeit gut machen. Über die Hälfte jeder Profession stimmt dieser Aussage voll zu (SL: 79.3%, LP: 57.1%, SSA gegenüber SL: 50.6%) ausser die Schulsozialarbeit gegenüber den Lehrpersonen mit 31.1 Prozent. Insgesamt wurde diese Aussage positiv bewertet. Wenn die positiven Antwortkategorien «trifft voll zu» und «trifft eher zu» zusammengefasst werden, zeigen sich folgende Werte: Schulleitende mit 95.7 Prozent, Lehrpersonen mit 87.6 Prozent, Schulsozialarbeitende gegenüber Schulleitenden mit 88.1 Prozent und Schulsozialarbeitende gegenüber Lehrpersonen mit 84.62 Prozent. Dass die Arbeit eher nicht oder gar nicht gut ausgeführt wird, haben pro Profession nie mehr als vier Prozent beantwortet.

Weiter wurden die Teilnehmenden gefragt, ob Schulleitung/Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende in dieser Schule einen offenen Umgang pflegen. Auch dieses Item wurde von allen Professionen mehrheitlich positiv beantwortet. Die Mehrheit der Schulleitenden und der Lehrpersonen (SL: 82.1%, LP: 50.0%) gaben an, dass diese Aussage voll zutrifft. Die Schulsozialarbeit schätzt diese Aussage bezüglich der Schulleitung ähnlich ein mit 47.9 Prozent und deutlich tiefer gegenüber den Lehrpersonen mit 27.1 Prozent. Wenn die positiven Antworten zusammengerechnet werden, zeigt sich wiederum eine positive Einschätzung hinsichtlich eines offenen Umgangs (SL: 97.5%, LP: 86.4%, SSA gegenüber SL: 87.0%, SSA gegenüber LP: 75.6%). Rund ein Fünftel der Schulsozialarbeitenden (21.0) empfand, dass der Umgang zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden teilweise offen ist.

Die deskriptiven Beschreibungen der einzelnen Items bezüglich des gegenseitigen Vertrauens sowie die Gegenüberstellung der indexierten Mittelwerte nach den Perspektiven lassen darauf schliessen, dass gruppenspezifische Unterschiede zu erwarten sind (Tabelle 16). Der Kruskal-Wallis Test zeigt, dass signifikante Gruppenunterschiede vorhanden sind ($\text{Chi-Quadrat}(3) = 482.53, p < .000$). Mittels eines Post-Hoc Test nach Scheffe wurden die Mittelwerte miteinander verglichen. Lehrpersonen und Schulleitende zeigen im Schnitt ein signifikant höheres Vertrauen in die Schulsozialarbeit als umgekehrt ($p < .000$). Werden die Perspektiven von Schulleitenden und Lehrpersonen verglichen, zeigt sich, dass Lehrpersonen durchschnittlich signifikant weniger Vertrauen in die Schulsozialarbeit haben als Schulleitende. Ebenfalls zeigt sich, dass Schulsozialarbeitende im Mittel ein höheres Vertrauen gegenüber den Schulleitenden zeigen als gegenüber den Lehrpersonen.

Tabelle 16: Mittelwerte Vertrauen

Sichtweise	Mittelwert	Standardabweichung
Schulsozialarbeit – Lehrpersonen	4.06	0.60
Lehrpersonen - Schulsozialarbeit	4.33	0.69
Schulsozialarbeit - Schulleitung	4.34	0.69
Schulleitung - Schulsozialarbeit	4.75	0.48

Quelle: Eigene Berechnungen

Transformationale Führung

Alle drei Professionen haben diese Fragen zur transformationalen Führung beantwortet, auch die Schulleitung hat eine Selbsteinschätzung angegeben. Es wurde eine verkürzte Skala genutzt, um herauszufinden, wie stark die Führungskraft transformational führt. Um die transformationale Führung zu messen, wurden fünf Items verwendet (Tabelle 17).

Tabelle 17: Transformationale Führung

Item	Nie	Selten	Hin und wieder	Oft	Regelmäßig, fast immer
Schulsozialarbeitende					
Die Schulleitung handelt in einer Weise, die bei mir Respekt erzeugt. (n=771)	0.3	2.9	15.3	37.2	44.4
Die Schulleitung betont die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis. (n=770)	2.2	7.0	15.1	34.8	40.9
Die Schulleitung formuliert eine überzeugende Zukunftsvision. (n=768)	2.3	12.1	22.8	33.2	30.0
Die Schulleitung sucht bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven. (n=770)	1.0	6.9	18.7	33.9	39.5
Die Schulleitung erkennt meine individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele. (n=767)	0.8	6.1	16.3	42.4	34.4
Lehrpersonen					
Die Schulleitung handelt in einer Weise, die bei mir Respekt erzeugt. (n=5605)	0.4	3.1	14.9	40.1	41.6
Die Schulleitung betont die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis. (n=5615)	0.6	3.0	12.1	35.7	48.7
Die Schulleitung formuliert eine überzeugende Zukunftsvision. (n=5598)	1.9	6.6	20.8	40.1	30.7
Die Schulleitung sucht bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven. (n=5602)	1.1	5.4	17.8	40.4	35.3
Die Schulleitung erkennt meine individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele. (n=5598)	0.9	4.5	16.2	38.1	40.3
Schulleitende					
Ich als Schulleiterin oder Schulleiter handle in einer Weise, die bei der Schulsozialarbeit und den Lehrpersonen Respekt erzeugt. (n=527)	0.0	1.1	6.1	46.5	45.5

Ich als Schulleiterin oder Schulleiter betone die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis. (n=529)	0.0	0.4	5.9	36.5	57.3
Ich als Schulleiterin oder Schulleiter formuliere eine überzeugende Zukunftsvision. (n=526)	0.2	5.0	29.1	48.5	17.3
Ich als Schulleiterin oder Schulleiter suche bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven. (n=529)	0.0	0.0	3.4	49.3	47.3
Ich als Schulleiterin oder Schulleiter erkenne die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele der Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. (n=529)	0.0	0.0	4.7	56.9	38.4

Bemerkung: Angaben in Prozent
Quelle: Eigene Berechnungen

Als erstes wurde gefragt, ob die Schulleitung in einer Weise handelt, die bei mir (Schulsozialarbeitenden oder Lehrpersonen) Respekt erzeugt. 81.6 Prozent der Schulsozialarbeitenden und 81.6 Prozent der Lehrpersonen finden, dass dies oft oder fast immer so ist. Rund 15 Prozent der Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen (SSA:15.3%, LP:14.9%) wählten die Mittelkategorie. Die Schulleitung sieht dies ähnlich; Mit 92.0 Prozent ist die Schulleitung der Auffassung, dass sie selbst in einer Art und Weise handelt, die den Schulsozialarbeitenden und den Lehrpersonen Respekt erzeugt. Weiter wurde gefragt, ob die Schulleitung die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis betont. Über die Hälfte der Schulleitung (57.3%) ist der Meinung, dass dies regelmässig oder fast immer zutrifft, während 40.9 Prozent der Schulsozialarbeitenden und 48.7 Prozent der Lehrpersonen derselben Meinung sind. Alle drei Professionen sind zwischen 35 und 37 Prozent der Meinung, dass diese Aussage oft zutrifft. 15 Prozent der Schulsozialarbeitenden und 12.1 Prozent der Lehrpersonen haben die Mittelkategorie gewählt, und 9.2 Prozent der Schulsozialarbeitenden sind der Meinung, dass dies nie bis selten zutrifft. Weiter wurden die drei Professionen gefragt, wie oft die Schulleitung eine überzeugende Zukunftsvision formuliert. Die Schulleitung schätzt sich diesbezüglich selbst tiefer ein als die Lehrpersonen und die Schulsozialarbeitenden. 17.3 Prozent der Schulleitenden finden, dass dies regelmässig oder fast immer zutrifft, während dies 30.7 Prozent der Lehrpersonen und 29.6 Prozent der Schulsozialarbeitenden derselben Meinung sind. 22.8 Prozent der Schulsozialarbeitenden, 29.1 Prozent der Schulleitenden und 20.8 Prozent der Lehrpersonen finden, dass dies hin und wieder zutrifft. 14.5 Prozent der Schulsozialarbeitenden und 8.4 Prozent der Lehrpersonen sind der Auffassung, dass die

Schulleitung nie oder selten eine überzeugende Zukunftsvision formuliert. Diese Frage wurde von den Schulsozialarbeitenden am tiefsten bewertet. Weiter sollten Schulsozialarbeitende, Lehrpersonen und die Schulleitung selbst einschätzen, wie oft es zutrifft, dass die Schulleitung bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven sucht. Auffallend ist, dass die Antworttendenz von Schulsozialarbeit und Lehrpersonen ähnlich ausfallen, während dies bei der Schulleitung etwas anders ausfällt. Rund drei Viertel der Schulsozialarbeitenden (73.4%) und Lehrpersonen (75.7%) sind der Auffassung, dass es oft oder fast immer zutrifft, dass die Schulleitung bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven sucht. Dieser Auffassung sind 96.6 Prozent der Schulleitenden. Etwas weniger als ein Fünftel der Schulsozialarbeitenden (18.7%) und der Lehrpersonen (17.8%) finden, dass dies hin und wieder zutrifft. Als letzte Frage zur transformationalen Führung wurden die Teilnehmenden gefragt, ob die Schulleitung die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden erkennt. Die Schulleitung ist mit 95.3 Prozent der Meinung, dass dies fast immer oder oft zutrifft, während dies 76.8 Prozent der Schulsozialarbeitenden und 78.4 Prozent der Lehrpersonen einschätzen. Rund 16 Prozent der Lehrpersonen und der Schulleitung weisen eine Tendenz zur Mitte auf.

Die Mittelwerte scheinen auf den ersten Blick keine grossen Unterschiede zu zeigen (Tabelle 18). Die Schulleitung (Selbsteinschätzung) schätzt die transformationale Führung am höchsten ein. Der Kruskal-Wallis Test zeigt, dass sich die Mittelwerte der Professionen signifikant unterscheiden ($\chi^2(2)=16.287$, $p < .000$). Die Schulleitung schätzt sich jeweils signifikant höher ein, also dass sie als Schulleitung transformational führt, im Gegensatz zu Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit ($p < .000$). Wird die Perspektive von Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit verglichen, schätzen Lehrpersonen die transformationale Führung durchschnittlich leicht höher ein als Schulsozialarbeitende ($p=0.006$).

Tabelle 18: Mittelwerte transformationaler Führung

Sichtweise	Mittelwert	Standardabweichung
Schulsozialarbeit – Schulleitung	4.02	0.82
Lehrpersonen - Schulleitung	4.11	0.74
Schulleitung (Selbstschätzung)	4.28	0.45

Quelle: Eigene Berechnungen

Partizipative Führung

Ein weiterer Führungsstil, der untersucht wurde, war der partizipative Führungsstil nach Warwas (2012). Lehrpersonen und die Schulsozialarbeitenden wurden zum Führungsstil der Schulleitenden befragt. Auch wurden die Schulleitenden um eine Selbsteinschätzung gebeten (Tabelle 19).

Tabelle 19: Partizipative Führung

Item	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils/ teils	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Schulsozialarbeitende					
Ich erhalte die Möglichkeit, mich aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen. (n=770)	2.9	14.7	28.3	35.3	18.8
An unserer Schule legen wir Wert auf die Mitwirkung von Schülerinnen, Schülern und Eltern bei der Erfüllung schulischer Aufgaben. (n=768)	1.7	10.9	28.8	41.4	17.2
Die Schulleitung berät wichtige Entscheidungen zuerst eingehend mit Expertinnen und Experten in der Schule. (n=763)	1.6	10.4	29.0	43.9	15.2
Ich werde von der Schulleitung in verantwortungsvolle Führungsaufgaben eingebunden. (n=763)	12.6	27.1	25.6	23.7	11.0
Lehrpersonen					
Ich erhalte die Möglichkeit, mich aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen. (n=5648)	0.3	2.3	13.7	45.0	38.7
An unserer Schule legen wir Wert auf die Mitwirkung von Schülerinnen, Schülern und Eltern bei der Erfüllung schulischer Aufgaben. (n=5611)	0.6	4.8	25.5	45.3	23.9
Die Schulleitung berät wichtige Entscheidungen zuerst eingehend mit Expertinnen und Experten in der Schule. (n=5317)	1.2	8.4	29.8	41.7	18.8
Ich werde von der Schulleitung in verantwortungsvolle Führungsaufgaben eingebunden. (n=5505)	3.5	13.4	27.4	34.4	21.3
Schulleitende					
Ich als SchulleiterIn gebe den Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit die Möglichkeit, sich aktiv	0.2	0.0	3.4	43.0	53.4

an der Gestaltung der Schule zu be- teiligen. (n=528)					
Ich als SchulleiterIn lege Wert auf die Mitwirkung von Schülerinnen, Schülern und Eltern bei der Erfül- lung schulischer Aufgaben. (n=527)	0.0	3.2	20.9	49.7	26.2
Ich als SchulleiterIn berate wich- tige Entscheidungen zuerst einge- hend mit Expertinnen und Experten in der Schule. (n=527)	0.2	1.3	16.9	43.8	37.8
Ich als SchulleiterIn binde die Schulsozialarbeit und die Lehrper- sonen in verantwortungsvolle Füh- rungsaufgaben ein. (n=527)	0.2	4.7	22.8	46.9	25.4
<i>Bemerkung: Angaben in Prozent</i>					
<i>Quelle: Eigene Berechnungen</i>					

Als erstes Item wurde gefragt, ob sie die Möglichkeit erhalten, sich aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen. 17.5 Prozent der Schulsozialarbeitenden und 2.6 Prozent der Lehrpersonen finden, dass dies überhaupt nicht oder eher nicht zutrifft. Die Mittelkategorie zeigt bei den Schulsozialarbeitenden einen Anteil von 28.3 Prozent. Die Möglichkeit, sich eher oder sicher aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen, beantworteten 54.2 Prozent der Schulsozialarbeitenden, 96.4 Prozent der Schulleitenden und 83.7 Prozent der Lehrpersonen. Die Verteilungen sehen also je nach Profession unterschiedlich aus, vor allem die Schulsozialarbeitenden zeigen ein unterschiedliches Antwortverhalten auf, als Schulleitende und Lehrpersonen. Als zweites Item wurde gefragt, ob an der Schule Wert auf die Mitwirkung von Schülerinnen, Schülern und Eltern bei der Erfüllung schulischer Aufgaben gelegt wird. 58.6 Prozent der Schulsozialarbeitenden, 69.2 Prozent der Lehrpersonen und 75.9 Prozent der Schulleitenden sind der Meinung, dass dies voll oder eher zutrifft. Über 20 Prozent aller Professionen haben die Mittelkategorie gewählt (SSA:28.8%, LP:25.5%, SL: 20.9%). Hingegen sind 12.6 Prozent der Schulsozialarbeitenden und unter sechs Prozent der Lehrpersonen und der Schulleitung der Auffassung, dass diese Aussage eher oder überhaupt nicht zutrifft. Ein weiteres Item war: «Die Schulleitung berät wichtige Entscheidungen zuerst eingehend mit Expertinnen und Experten in der Schule». Die Antworten von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen unterscheiden sich anteilmässig von denjenigen der Schulleitung. 59.1 Prozent der Schulsozialarbeitenden, 60.53 Prozent der Lehrpersonen und 81.6 Prozent der Schulleitenden sind der Meinung, dass dies voll oder eher zutrifft. Insgesamt also auch eine positive Zustimmung

aller drei Professionen. Dass diese Aussage eher oder gar nicht zutrifft, findet 11.9 Prozent der Schulsozialarbeitenden, 9.7 % der Lehrpersonen und 1.5% der Schulleitenden. Als letzte Frage wurden die Teilnehmenden der Befragung gefragt, ob sie von der Schulleitung in verantwortungsvolle Führungsaufgaben eingebunden werden. Etwas mehr als ein Drittel der Schulsozialarbeitenden (34.7%) sind der Meinung, dass dies voll oder eher zutrifft, während etwas mehr als ein Viertel der Schulsozialarbeitenden (25.6%) teilweise zustimmt und der Rest mit 39.7 Prozent meint, dass dies eher nicht oder gar nicht zutrifft. Das Antwortverhalten der Schulleitung und der Lehrpersonen unterscheidet sich von denjenigen der Schulsozialarbeitenden: Über die Hälfte der Lehrpersonen (55.7%) und 72.3 Prozent der Schulleitenden sind der Meinung, dass dies voll oder eher zutrifft. Hingegen sind 16.9 Prozent der Lehrpersonen und 4.9 Prozent der Schulleitenden der Meinung, dass dies eher oder gar nicht zutrifft. Zusammengefasst ist festzustellen, dass die Schulleitung tendenziell ein etwas positiveres Antwortverhalten vorweist als Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende.

Tabelle 20: Mittelwerte partizipative Führung

Sichtweise	Mittelwert	Standardabweichung
Schulsozialarbeit – Schulleitung	3.43	0.75
Lehrpersonen - Schulleitung	3.83	0.68
Schulleitung (Selbsteinschätzung)	4.15	0.49

Quelle: Eigene Berechnungen

Werden die Mittelwerte der partizipativen Führung verglichen, ist ein signifikanter Unterschied zu erwarten (Tabelle 20). Dies zeigt auch der Kruskal Wallis Test ($\chi^2(2) = 328, p < .000$). Schulleitende (Selbsteinschätzung) schätzen die partizipative Führung im Schnitt höher ein als Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende. Lehrpersonen schätzen im Vergleich zu den Schulsozialarbeitenden die transformationale Führung tendenziell höher ein.

8.3. Deskriptive Ergebnisse zur interprofessionellen Kooperation

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse bezüglich der interprofessionellen Kooperation zwischen den drei Profession dargestellt, respektive die vier Perspektiven: (1) Einschätzung der Schulsozialarbeit zur Kooperation mit der Schulleitung, (2) Einschätzung der Schulsozialarbeit zur Kooperation mit den Lehrpersonen, (3) Einschätzung der Schulleitung zur Kooperation mit der Schulsozialarbeit und (4) Einschätzung der Lehrpersonen zur Kooperation mit der Schulsozialarbeit. Zuerst werden die einzelnen Merkmale des Konstrukts der interprofessionellen Kooperation im Detail analysiert und deskriptiv dargestellt, danach folgen die Einflussfaktoren auf die interprofessionelle Kooperation.

8.3.1. Dimensionen der interprofessionellen Kooperation

Die abhängige Variable ist das Konstrukt der interprofessionellen Kooperation, das anhand von drei Dimensionen gemessen wird (vgl. Kapitel 7.2). Es werden vier Sichtweisen präsentiert, da Schulsozialarbeitende die Fragen einmal bezüglich der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und einmal bezüglich der Schulleitenden beantwortet haben. Im Anhang sind die deskriptiven Ergebnisse gruppiert nach Sichtweise zu den einzelnen Items zu finden (Tabelle 41, Tabelle 42, Tabelle 43). Im Folgenden werden nun die Mittelwerte pro Dimension und Gesamtindex gruppiert nach Sichtweise analysiert (Tabelle 21). Pro Sichtweise wurde ein Gesamtindex erstellt, der den Mittelwert aller Fragen zur interprofessionellen Kooperation und zu den einzelnen Dimensionen bildet.

Auffallend ist, dass die Schulleitenden im Vergleich zu den anderen Sichtweisen jeweils tendenziell die höchsten Mittelwerte zeigten, und die Schulsozialarbeitenden bezüglich der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen die tiefsten. Auch zeigt sich das Antwortverhalten innerhalb der Schulleitenden weniger streuend (vgl. SD in Tabelle 21) als dasjenige der anderen Sichtweisen. Wird der Gesamtindex betrachtet, zeigt sich genau diese Beobachtung. Auch zeigt der Kruskal-Wallis Test, dass sich der Gesamtindex nach den vier Sichtweisen signifikant unterscheidet (Gesamtindex (Chi-Quadrat (3) = 483.14, $p < .000$)). Werden die jeweiligen gegenseitigen Perspektiven verglichen, zeigt sich, dass Lehrpersonen die Kooperation mit Schulsozialarbeitenden höher bewerten als Schulsozialarbeitende die Kooperation mit den Lehrpersonen ((0.35), 95%-CI [0.28, 0.41]). Auch schätzen Schulsozialarbeitende die Zusammenarbeit mit den Schulleitenden tiefer ein als umgekehrt ((-0.36), 95%-CI [-0.46,-0.26]). Werden die einzelnen Dimensionen genauer analysiert, zeigt sich, dass die Dimension «Interdependenz» im Vergleich zu den anderen

beiden Dimensionen am höchsten eingeschätzt wurde. Dies bedeutet, dass die gegenseitige Unterstützung, Wertschätzung und gemeinsame Zielfindung in der interprofessionellen Kooperation von allen drei Professionen als eher hoch eingeschätzt wurden. Insbesondere zeigt sich die durchschnittliche Wertschätzung aus Sicht der Schulleitung in der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit als hoch (MW=4.65). Im Vergleich mit den anderen Sichtweisen zeigt sich die gegenseitige Unterstützung aus Sicht der Schulsozialarbeitenden mit den Lehrpersonen am tiefsten (MW=3.90). Wichtig zu erwähnen ist aber, dass diese Dimension allgemein als eher hoch eingeschätzt wurde und somit aus allen Perspektiven von einem respektvollen und wertschätzenden Umgang im Prozess der Zusammenarbeit ausgegangen werden kann. Werden die Sichtweisen miteinander verglichen, zeigen sich auch hier signifikante Unterschiede ($\chi^2(3) = 622.15, p < .000$). Schulsozialarbeitende schätzen die «Interdependenz» mit der Schulleitung etwas tiefer ein als umgekehrt ((-0.36), 95%-CI [-0.46, -0.26]). Auch zeigt sich dasselbe Bild aus Sicht der Schulsozialarbeitenden mit den Lehrpersonen ((0.35), 95%-CI [0.28, 0.41]). Wird die gegenseitige Unterstützung mit der Schulsozialarbeit aus Sicht der Schulleitenden und Lehrpersonen verglichen, zeigen die Analysen, dass Lehrpersonen die Interdependenz mit der Schulsozialarbeit signifikant tiefer bewerten als Schulleitende ((-0.41), 95%-CI [-0.48, -0.33]). Auch schätzt die Schulsozialarbeit die gegenseitige Wertschätzung in der Zusammenarbeit mit Schulleitenden höher ein als mit Lehrpersonen ((0.39), 95%-CI [0.30, 0.48]).

Die Dimension «neue gemeinsame Aktivitäten», die die Etablierung von neuen Strategien, Aktivitäten und Strukturen für Schülerinnen und Schüler umfasst, wird ähnlich wie der Gesamtindex bewertet. Die Mittelwerte liegen in einem Bereich von 3.7 bis 4.2, was bedeutet, dass es eher zutrifft, dass durch die interprofessionelle Kooperation neue Formen der Unterstützung für Kinder und Jugendliche konzipiert werden. Die Varianzanalyse zeigt signifikante Mittelwertunterschiede ($F(3,7406)=47.89, p < .000$). Die Schulsozialarbeit bewertet die Entwicklung von neuen Programmen und Strategien für Schülerinnen und Schüler in Zusammenarbeit mit der Schulleitung signifikant tiefer ein, als umgekehrt ((-0.38), 95%-CI [-0.49, -0.28]) und Lehrpersonen hingegen signifikant höher als Schulsozialarbeitende ((0.19), 95%-CI [0.11, 0.26]). Wird diese Dimension aus den Sichtweisen Lehrpersonen und Schulleitenden gegenübergestellt, zeigt sich, dass Lehrpersonen durchschnittlich signifikant tiefere Mittelwerte zeigen als Schulleitende ((-0.30), 95%-CI [-0.39, -0.21]). Schulsozialarbeitende schätzen hingegen die Entwicklung

von neuen Programmen und Strategien für Schülerinnen und Schüler mit Schulleitenden durchschnittlich signifikant höher ein als mit Lehrpersonen ((0.11), 95%-CI [0.01, 0.20]). Die Mittelwerte der Dimension «Reflexion des Arbeitsprozesses» hingegen unterscheiden sich stark von den anderen Dimensionen. Die Reflexion und Evaluation des Arbeitsprozesses der Kooperation wurde deutlich aus allen Perspektiven am tiefsten bewertet und gleichzeitig zeigt diese Dimension auch die stärkste Streuung innerhalb der Berufsgruppen auf. Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen bewerten die Evaluation des Arbeitsprozesses jeweils mit einem Mittelwert von zirka 2.8, unterhalb der Mittelkategorie, ein. Dies bedeutet, dass aus diesen beiden Sichten also eher weniger bis teilweise über den gemeinsamen Arbeitsprozess reflektiert wird. Schulleitende und Schulsozialarbeitende schätzen die gegenseitige Reflexion des Arbeitsprozesses etwas höher ein mit Mittelwerten 3.3 und 3.4 und sind somit der Meinung, dass nur teilweise eine Feedbackkultur in der interprofessionellen Kooperation vorhanden ist. Auch zeigt der Kruskal-Wallis Test bedeutende Mittelwertunterschiede der vier Sichtweisen (Chi-Quadrat (3)= 316.98, $p < .000$). Der Post Hoc- Test zeigt hinsichtlich zwei Vergleichen signifikante Unterschiede in Bezug auf die Reflexion und Evaluation des gemeinsamen Arbeitsprozesses. Lehrpersonen sind durchschnittlich im Vergleich zu Schulleitenden signifikant weniger stark der Ansicht, dass eine Feedbackkultur in der interprofessionellen Kooperation mit der Schulsozialarbeit vorhanden ist ((-0.57), 95%-CI [-0.69,-0.45]). Auch aus Sicht der Schulsozialarbeit ist die Reflexion über die interprofessionelle Kooperation mit der Schulleitung durchschnittlich höher als mit den Lehrpersonen ((0.54), 95%-CI [0.41, 0.67]).

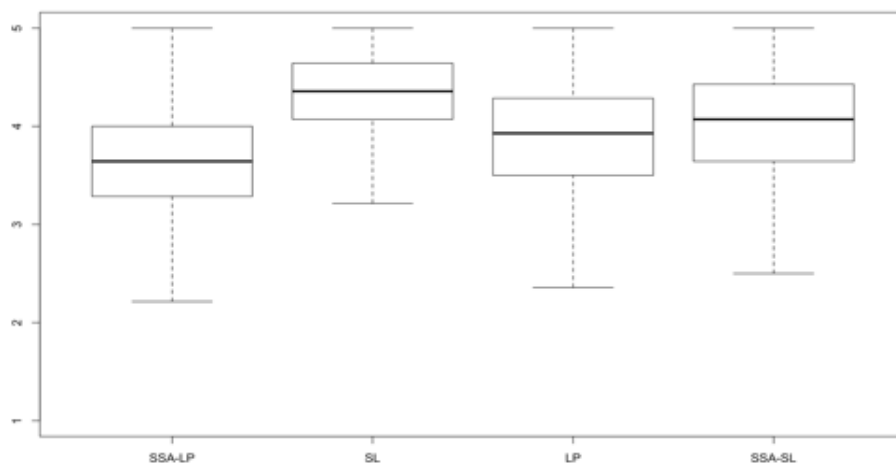
Tabelle 21: Index und Merkmale der interdisziplinären Kooperation nach Professionen

Sichtweise	Gesamtindex			Interdependenz			Neue gemeinsame Aktivitäten			Reflexion des Arbeitsprozesses		
	MW	SD	n	MW	SD	n	MW	SD	n	MW	SD	n
SSA–LP	3.6	0.56	791	3.9	0.57	784	3.7	0.69	784	2.8	0.88	786
LP–SSA	3.9	0.62	5740	4.3	0.63	5356	3.9	0.76	5316	2.8	0.94	5362
SL–SSA	4.3	0.50	533	4.7	0.46	527	4.2	0.69	525	3.4	0.94	530
SSA–SL	4.0	0.64	791	4.3	0.65	784	3.8	0.75	785	3.3	1.00	787

Quelle: Eigene Berechnungen, nach Hostettler et al. 2020

Die Abbildung 8 illustriert den Gesamtindex der interprofessionellen Kooperation. Der Boxplot zeigt, dass die interprofessionelle Kooperation von allen Professionen als eher positiv wahrgenommen wird. Gleichzeitig zeigt die Darstellung auch, wie bereits oben erwähnt, dass auffallend stark positive Antwortverhalten der Schulleitenden. Der Boxplot zeigt, dass 50 Prozent der Antworten der Schulleitenden zwischen den Werten 4.1 und 4.6 liegen, diese bei den Lehrpersonen stärker verteilt sind (zwischen den Werten 3.5 und 4.3). Bei den Schulsozialarbeitenden unterscheidet sich das Antwortverhalten hinsichtlich der Lehrpersonen, wo 50 Prozent der Antworten zwischen 3.3 und 4.0 liegen. Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Schulleitenden sind diese höher, nämlich zwischen 3.6 und 4.4.

Abbildung 8: Boxplot interprofessionelle Kooperation



Quelle: Hostettler et al. 2020

8.3.2. Organisationale Merkmale der Schulsozialarbeit, Vertrauen und interprofessionelle Kooperation

Im folgenden Kapitel werden die organisationalen Merkmale Trägerschaft, fixer Arbeitsplatz sowie fixe Präsenzzeiten der Schulsozialarbeit im Schulhaus deskriptiv dargestellt und in Zusammenhang mit der interprofessionellen Kooperation und dem Vertrauen analysiert. Auch werden Berechnungen in Bezug auf Mittelwertsunterschiede vorgenommen, um zu analysieren, ob und inwiefern sich diese Merkmale in Bezug auf die interprofessionelle Kooperation und das gegenseitige Vertrauen nach Sichtweise der Professionen unterscheiden.

Da sich die folgenden untersuchten Merkmale auf organisationaler Ebene befinden, und Lehrpersonen eine natürliche Einheit in einem Schulhaus bilden, wurde die Ebene Schulhaus bei den Auswertungen mitberücksichtigt. Dies bedeutet, dass für die Lehrpersonen pro Lehrerinnen- und Lehrerkollegium, also entsprechend pro Schulhaus, ein Mittelwertsindex für die interprofessionelle Kooperation erstellt wurde (Aggregation der Daten).

Trägerschaft

In Tabelle 22 sind die Ergebnisse der Varianzanalyse zu finden hinsichtlich der Trägerschaft und dem gegenseitigen Vertrauen sowie der interprofessionellen Kooperation. Mit den in Tabelle 22 aufgelisteten Analysen wurde untersucht, ob sich das Vertrauen und die interprofessionelle Kooperation nach Trägerschaft unterscheidet. Der Tukey post-hoc Test ermöglicht eine vertiefte Analyse der Gruppenkombinationen. Dieser zeigt, dass es insbesondere einen signifikanten Vertrauensunterschied gibt hinsichtlich der Trägerschaften Sozialverwaltung und Schule (0.167, 95%-CI [0.024, 0.310], $p=0.015$). Das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitung zeigt sich bei der Trägerschaft Schule durchschnittlich etwas höher als bei der Trägerschaft Sozialverwaltung.

In Bezug auf die interprofessionelle Kooperation zeigt sich ebenfalls, dass die Trägerschaft einen geringen Einfluss hat. Lediglich aus Sicht der Schulsozialarbeitenden zeigt sich in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen ein signifikanter Unterschied nach Trägerschaft. Schulsozialarbeitende, die der Schule unterstellt sind, zeigen im Vergleich zur Trägerschaft Schulverwaltung durchschnittlich eine etwas höhere Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen (0.151, 95%-CI[0.037, 0.266], $p=0.004$).

Zusammenfassend zeigen diese Analysen, dass die Trägerschaft keinen wesentlichen Einfluss darauf hat, inwiefern sich die Vertrauensbeziehung und die interprofessionelle Kooperation im Schulhaus zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden manifestiert.

Tabelle 22: Trägerschaft

Sichtweise	Trägerform	MW	SD	Df, n	F ¹	p
Vertrauen						
Schulsozialarbei- tende – Lehrpersonen	Sozialverwaltung	4.00	0.629	3, 776	2.37	0.0693
	Schule	4.12	0.575			
	Geteilt	4.03	0.616			
	andere	4.01	0.549			
Lehrpersonen – Schulsozialarbei- tende	Sozialverwaltung	4.33	0.374	3, 451	0.274	0.844
	Schule	4.35	0.434			
	Geteilt	4.37	0.385			
	andere	4.38	0.440			
Schulsozialarbei- tende – Schulleitende	Sozialverwaltung	4.24	0.783	3, 777	3.251	0.0213
	Schule	4.41	0.604			
	Geteilt	4.40	0.716			
	andere	4.30	0.653			
Schulleitende - Schulsozialarbei- tende	Sozialverwaltung	4.75	0.504	3, 570	0.357	0.784
	Schule	4.75	0.446			
	Geteilt	4.80	0.443			
	andere	4.80	0.432			
Interprofessionelle Kooperation						
Schulsozialarbei- tende – Lehrpersonen	Sozialverwaltung	3.54	0.535	3, 785	4.616	0.00329
	Schule	3.69	0.557			
	Geteilt	3.55	0.618			
	andere	3.56	0.533			
Lehrpersonen – Schulsozialarbei- tende	Sozialverwaltung	3.84	0.347	3, 451	1.685	0.169
	Schule	3.90	0.366			
	Geteilt	3.92	0.344			
	andere	3.93	0.323			
Schulsozialarbei- tende – Schulleitende	Sozialverwaltung	3.90	0.69	3, 785	2.595	0.0514
	Schule	4.04	0.56			

	Geteilt	4.01	0.69			
	andere	3.94	0.58			
Schulleitende - Schulsozialarbei- tende	Sozialverwaltung	4.27	0.493	3, 572	2.135	0.0947
	Schule	4.28	0.462			
	Geteilt	4.44	0.540			
	andere	4.34	0.418			

Bemerkung: ¹F-Wert der einfaktoriellen Varianzanalyse.

Für das Vertrauen und die interprofessionelle Kooperation wurde pro Profession ein Mittelwertindex erstellt.

Quelle: Eigene Berechnungen

Fixer Arbeitsplatz und fixe Präsenzzeiten im Schulhaus

In Tabelle 23 sind die Ergebnisse zu finden, inwiefern sich das Vertrauen oder die interprofessionelle Kooperation nach dem Vorhandensein eines fixen Arbeitsplatzes und fixen Präsenzzeiten im Schulhaus unterscheiden. Da es sich bei den Variablen um nominalskalierte Variablen handelt, wurde der Mann-Whitney-U-Test durchgeführt, um Mittelwertsunterschiede zu analysieren. Dabei zeigt sich, dass weder das Vorhandensein eines fixen Arbeitsplatzes noch fixe Präsenzzeiten das gegenseitige Vertrauen von Schulsozialarbeitenden, Schulleitenden und Lehrpersonen beeinflussen. Dieselben Ergebnisse zeigen sich in Bezug auf die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden. Somit stellt sich heraus, dass ein fixer Arbeitsplatz und fixe Präsenzzeiten keinen wesentlichen Beitrag zur Vertrauensbeziehung und zur Zusammenarbeit leisten.

Tabelle 23: Fixer Arbeitsplatz und fixe Präsenzzeiten im Schulhaus

Sichtweise	Antwortkategorie	Mittelwert	Mann-Whitney-U-Test (w)	p-value
Fixer Arbeitsplatz				
Vertrauen				
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	Ja	4.00	39670	0.347
	nein	4.17		
Lehrpersonen – Schulsozialarbeitende	Ja	4.42	14485	0.604
	nein	4.45		
Schulsozialarbeitende – Schulleitende	Ja	4.50	43594	0.469
	nein	4.42		
Schulleitende - Schulsozialarbeitende	Ja	4.76	21084	0.981
	nein	4.72		

Interprofessionelle Kooperation				
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	Ja	3.64	44823	0.312
	nein	3.61		
Lehrpersonen – Schulsozialarbeitende	Ja	3.93	14485	0.604
	nein	3.96		
Schulsozialarbeitende – Schulleitende	Ja	4.07	43482	0.657
	nein	4.11		
Schulleitende - Schulsozialarbeitende	Ja	4.36	22109	0.623
	nein	4.29		
Fixe Präsenzzeit				
Vertrauen				
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	Ja	4.00	42142	0.466
	nein	4.17		
Lehrpersonen – Schulsozialarbeitende	Ja	4.34	13941	0.247
	nein	4.39		
Schulsozialarbeitende – Schulleitende	Ja	4.34	44076	0.951
	nein	4.33		
Schulleitende - Schulsozialarbeitende	Ja	4.77	24412	0.127
	nein	4.65		
Interprofessionelle Kooperation				
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	Ja	3.64	46162	0.485
	nein	3.64		
Lehrpersonen – Schulsozialarbeitende	Ja	3.88	13941	0.247
	nein	3.90		
Schulsozialarbeitende – Schulleitende	Ja	4.07	46033	0.519
	nein	4.07		
Schulleitende - Schulsozialarbeitende	Ja	4.36	23281	0.845
	nein	4.36		

Bemerkung: Für das Vertrauen und die interprofessionelle Kooperation wurde pro Profession ein Mittelwertsindex erstellt.

Quelle: Eigene Berechnungen

8.4. Regressionsanalysen

Im Kapitel Regressionsanalysen werden zuerst die Modellvoraussetzungen für die Regressionsanalysen überprüft. Darauf folgen die einfachen Regressionsanalysen, bei denen bivariate Zusammenhänge analysiert werden. Zuerst werden jeweils die Analysen aus Sichtweise der Schulsozialarbeitenden in Bezug auf die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Schulleitenden dargestellt, danach folgen die Analysen aus den Sichtweisen der Lehrpersonen und den Schulleitenden in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeitenden. Im letzten Unterkapitel werden die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen beschrieben.

8.4.1. Überprüfung der Modellvoraussetzungen

Um die Zusammenhänge genauer zu analysieren, werden im Voraus einige Modellvoraussetzungen überprüft. Die meisten Voraussetzungen werden grafisch geprüft: Die Linearität wird mittels eines ggscatters, die Homoskedastizität mittels eines Scale-Location Plots, die Ausreisser mittels Cook's Distance Plot sowie die Normalverteilungshypothese der Residuen anhand eines QQ-Plots überprüft. Auch ist die Normalverteilung der Variablen eine Voraussetzung für lineare Regressionsanalysen. Für die Überprüfung der Normalverteilung werden die folgenden Cut offs verwendet: Für die Schiefe ist eine Abweichung von ± 2 Standardabweichungen erlaubt und für die Kurtosis eine Abweichung von ± 7 Standardabweichungen (Byrne 2013; Hair 2009). Auch ist es eine Voraussetzung, dass die Variable intervallskaliert ist. Diese Voraussetzung wurde bei allen Variablen erfüllt. Multikollinearität wird anhand des VIF-Wertes¹⁷ überprüft, der nicht über 10 sein darf. Die Multikollinearität konnte für alle Variablen ausgeschlossen werden, da kein einziger VIF-Wert grösser 10 war. Die Prädiktorvariable Vertrauen zeigt keine Abweichungen bei der Überprüfung der Modellvoraussetzung für die Regressionsanalysen. Die partizipative und transformationale Führung zeigt bei den Lehrpersonendaten bei der Normalverteilung der Residuen kleine Abweichungen. Die Lehrpersonendaten zeigen eine leichte Schiefe bei den Residuen. Bei dem Index der interprofessionellen Kooperation zeigt sich bei allen Sichtweisen, ausser der Sicht Schulsozialarbeit bezüglich der Lehrpersonen, dass die Residuen leicht schief verteilt sind. Dies bedeutet, dass die Ergebnisse

¹⁷ Variance Inflation Factor

der Lehrpersonen vorsichtig interpretiert werden müssen. Ansonsten konnten alle Modellvoraussetzungen erreicht werden.

8.4.2. Korrelationsanalysen auf organisationaler Ebene

Im folgenden Kapitel werden bivariate Zusammenhänge mittels Korrelationsanalysen untersucht. Korrelationen sind ein Mass für die Berechnung eines linearen Zusammenhangs zweier Variablen (Leonhart 2009). In den vorliegenden Berechnungen wurden bei intervallskalierten Variablen die Korrelation nach Pearson und bei ordinalskalierten Variablen die Rangkorrelation nach Spearman verwendet.

Zusammenhang der Rahmenbedingungen und organisationalen Bedingungen der Schulsozialarbeit mit der interprofessionellen Kooperation und dem Vertrauen

Unter *Rahmenbedingungen* werden in dieser Studie die Bedingungen verstanden, die für die interprofessionelle Kooperation und das Vertrauen von Schulsozialarbeit und Schule relevant sind. Untersucht wurden im Detail die Anzahl Sitzungen von Schulsozialarbeit und Schulleitung, Anzahl vorhandener Dokumente zur Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden sowie die Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung. Auch wurde untersucht, inwiefern einige *organisationale Bedingungen* im Schulhaus im Zusammenhang mit der Zusammenarbeit und dem Vertrauen von Schulsozialarbeit und Schule stehen. Es wurden die folgenden organisationalen Bedingungen untersucht: Anwesenheit der Schulsozialarbeit im Schulhaus, Trägerschaft, Anzahl zuständiger Schulhäuser, Vorhandensein eines fixen Arbeitsplatzes im Schulhaus sowie fixe Präsenzzeiten der Schulsozialarbeit im Schulhaus.

Anzahl Sitzungen von Schulsozialarbeit und Schulleitung

In Tabelle 24 sind die Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen zu finden zwischen der Anzahl Sitzungen der Schulsozialarbeit und der Schulleitung, dem gegenseitigen Vertrauen und der Zusammenarbeit. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere aus Sicht der Schulsozialarbeit und der Schulleitung, ein signifikant negativer Zusammenhang besteht zwischen der Anzahl Sitzungen und dem Vertrauen (SSA – SL: $r_s = -0.223$, $p = 0.000$, $n = 782$, SL – SSA: $r_s = -0.179$, $p = 0.000$, $n = 783$). Da die Variable Anzahl Sitzungen so codiert ist, dass mit steigender Zahl der Variablen weniger Sitzungen zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung stattfinden, deutet dieser Zusammenhang darauf hin, dass eine

zunehmende Anzahl Sitzungen von Schulleitung und Schulsozialarbeit mit einem höheren gegenseitigen Vertrauen zusammenhängt.

In Bezug auf die interprofessionelle Kooperation ist zu erkennen, dass für alle Sichtweisen, ausser für die Sichtweise der Lehrpersonen, ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der Anzahl Sitzungen von Schulsozialarbeit und Schulleitenden.

Tabelle 24: Anzahl Sitzungen von Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden

Sichtweise	r_s	p-value	n
Vertrauen			
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	-0.053	0.139	782
Lehrpersonen – Schulsozialarbeitende	-0.067	0.152	456
Schulsozialarbeitende – Schulleitende	-0.223	0.000	782
Schulleitende – Schulsozialarbeitende	-0.179	0.000	783
Interprofessionelle Kooperation			
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	-0.127	0.000	791
Lehrpersonen – Schulsozialarbeitende	-0.089	0.058	456
Schulsozialarbeitende – Schulleitende	-0.311	0.000	791
Schulleitende – Schulsozialarbeitende	-0.188	0.000	791

Bemerkung: r_s = Korrelationskoeffizient nach Spearman, p =Signifikanzniveau, n =Stichprobengrösse
Quelle: Eigene Berechnungen

Anzahl vorhandener Dokumente zur Zusammenarbeit

In Tabelle 25 sind die Ergebnisse betreffend des Vorhandenseins der Dokumente zur Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und der Schulleitung sowie dem gegenseitigen Vertrauen und der Zusammenarbeit, zu finden. Um die Anzahl der Dokumente zur Zusammenarbeit zu berechnen und für die Zusammenhangsanalysen zu verwenden, wurde ein Summenindex aus den sechs betreffenden Items aus den Angaben der Schulsozialarbeitenden erstellt. Die Regressionskoeffizienten zeigen, dass ein signifikant positiver Zusammenhang besteht zwischen den Anzahl vorhandener Dokumente der Zusammenarbeit und dem Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen, dem Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulsozialarbeitenden und dem Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitenden. Der Zusammenhang der Anzahl Dokumente zur Zusammenarbeit und dem Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeit fällt knapp nicht signifikant aus. Bei allen signifikanten Korrelationen handelt es sich um einen schwachen Effekt.

Der Zusammenhang zwischen der Anzahl Dokumente zur Zusammenarbeit zeigt sich bei der Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen, Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden, sowie Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden signifikant positiv. Bei allen signifikanten Zusammenhängen handelt es sich um schwache Effekte.

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Vorhandensein von schriftlichen Dokumenten in Bezug auf die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden für Schulsozialarbeitende sowie für Lehrpersonen, in Bezug auf das gegenseitige Vertrauen als bedeutend wahrgenommen wird. Auch für die stattfindende interprofessionelle Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden ist das Vorhandensein dieser Dokumente hilfreich.

Tabelle 25: Anzahl vorhandener Dokumente zur Zusammenarbeit

Sichtweise	r_p	p-value	n
Vertrauen			
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	0.129	0.000	780
Lehrpersonen – Schulsozialarbeitende	0.101	0.031	454
Schulsozialarbeitende – Schulleitende	0.170	0.000	781
Schulleitende - Schulsozialarbeitende	0.081	0.050	582
Interprofessionelle Kooperation			
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	0.239	0.000	789
Lehrpersonen – Schulsozialarbeitende	0.055	0.238	454
Schulsozialarbeitende – Schulleitende	0.274	0.000	789
Schulleitende - Schulsozialarbeitende	0.141	0.001	584

Bemerkung: r_p = Korrelationskoeffizient nach Pearson, p = Signifikanzniveau
 Quelle: Eigene Berechnungen

Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung

In Tabelle 26 sind die Ergebnisse zu finden betreffend die Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung. Für die Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung wurde aus drei Items ein Mittelwertsindex erstellt, um die Korrelationen mit dem Vertrauen und der interprofessionellen Kooperation zu berechnen. Die Ergebnisse zeigen alle einen signifikant positiven Zusammenhang. Dies bedeutet für alle vier Sichtweisen, dass je stärker die Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung,

umso höher ist das gegenseitige Vertrauen. Oder anders ausgedrückt; je höher das Vertrauen in die jeweils andere Profession, umso stärker ist die Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung beteiligt. Bei allen untersuchten Zusammenhängen handelt es sich um einen schwachen Effekt.

In Bezug auf die interprofessionelle Kooperation zeigen sich ebenfalls signifikant positive Zusammenhänge. Dies bedeutet, dass je stärker die Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung mitwirkt, umso höher ist die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und der Schulleitung. Oder anders ausgedrückt, je höher die interprofessionelle Kooperation, desto stärker ist die Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung beteiligt. Die Korrelationskoeffizienten der Schulsozialarbeitenden (ssa – lp: $r_p=0.297$, ssa-sl: $r_p=0.372$) weisen beide einen mittleren Effekt auf.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung mit dem gegenseitigen Vertrauen und der interprofessionellen Kooperation einen bedeutenden, positiven Zusammenhang zeigt.

Tabelle 26: Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung

Sichtweise	r_p	p-value	n
Vertrauen			
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	0.232	0.000	761
Lehrpersonen – Schulsozialarbeitende	0.121	0.011	443
Schulsozialarbeitende – Schulleitende	0.288	0.000	762
Schulleitende - Schulsozialarbeitende	0.216	0.000	561
Interprofessionelle Kooperation			
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	0.297	0.000	767
Lehrpersonen – Schulsozialarbeitende	0.106	0.025	443
Schulsozialarbeitende – Schulleitende	0.372	0.000	767
Schulleitende - Schulsozialarbeitende	0.232	0.000	761

Bemerkung: r_p = Korrelationskoeffizient nach Pearson, p = Signifikanzniveau, n = Stichprobengrösse

Quelle: Eigene Berechnungen

Anwesenheit im Schulhaus

In Tabelle 27 sind die Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen zu finden zwischen der Häufigkeit der Anwesenheit der Schulsozialarbeit im Schulhaus und dem gegenseitigen Vertrauen und der Zusammenarbeit. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere für Schulsozialarbeitende die Anwesenheit im Schulhaus einen signifikanten, wenn auch schwachen, Zusammenhang mit dem Vertrauen in die Schulleitenden aufweisen (SSA – SL: $r_s = -0.0085$, $p = 0.017$, $n = 531$). Alle anderen Korrelationen zeigen sich nicht als signifikant. In Bezug auf die interprofessionelle Kooperation zeigt sich, dass die Anwesenheit der Schulsozialarbeit im Schulhaus einen signifikant positiven Zusammenhang aufweist mit der interprofessionellen Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen, zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden sowie zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden. Alle Zusammenhänge weisen jedoch einen schwachen Effekt auf.

Tabelle 27: Anwesenheit im Schulhaus

Sichtweise	r_s	p-value	n
Vertrauen			
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	0.041	0.252	782
Lehrpersonen – Schulsozialarbeitende	-0.015	0.750	456
Schulsozialarbeitende – Schulleitende	0.085	0.017	782
Schulleitende - Schulsozialarbeitende	0.024	0.566	576
Interprofessionelle Kooperation			
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	0.101	0.004	790
Lehrpersonen – Schulsozialarbeitende	0.030	0.522	456
Schulsozialarbeitende – Schulleitende	0.125	0.001	790
Schulleitende - Schulsozialarbeitende	0.103	0.013	578

Bemerkungen: r_s = Korrelationskoeffizient nach Spearman, p = Signifikanzniveau, n = Stichprobengrösse

Quelle: Eigene Berechnungen

Anzahl zuständiger Schulhäuser

In Tabelle 28 sind die Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen zu finden zwischen der Anzahl zuständiger Schulhäuser der Schulsozialarbeit und dem gegenseitigen Vertrauen und der Zusammenarbeit. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere für die Lehrpersonen die Anzahl zuständiger Schulhäuser einen bedeutenden, wenn auch schwachen, Zusammenhang bezüglich dem Vertrauen in die Schulsozialarbeit aufweisen (LP – SSA: $r_s = -0.141$, $p = 0.003$, $n = 455$). Alle anderen Korrelationen zeigen keinen signifikanten Zusammenhang. In Bezug auf die interprofessionelle Kooperation zeigt sich wiederum für Lehrpersonen ein bedeutender negativer Zusammenhang. Somit ist es für Lehrpersonen eine wesentliche Rahmenbedingung, für wie viele Schulhäuser die Schulsozialarbeit zuständig ist, und wirkt sich somit auch auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden aus. Für Schulsozialarbeitende und Schulleitende wurde kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl zuständiger Schulhäuser und der interprofessionellen Kooperation gefunden.

Tabelle 28: Anzahl zuständiger Schulhäuser

Sichtweise	r_s	p-value	n
Vertrauen			
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	0.014	0.702	781
Lehrpersonen – Schulsozialarbeitende	-0.141	0.003	455
Schulsozialarbeitende – Schulleitende	-0.028	0.433	782
Schulleitende – Schulsozialarbeitende	-0.048	0.250	579
Interprofessionelle Kooperation			
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	-0.011	0.7556	790
Lehrpersonen – Schulsozialarbeitende	-0.163	0.000	455
Schulsozialarbeitende – Schulleitende	-0.051	0.154	790
Schulleitende – Schulsozialarbeitende	-0.074	0.075	581

Bemerkung: r_s = Korrelationskoeffizient nach Spearman, p = Signifikanzniveau,

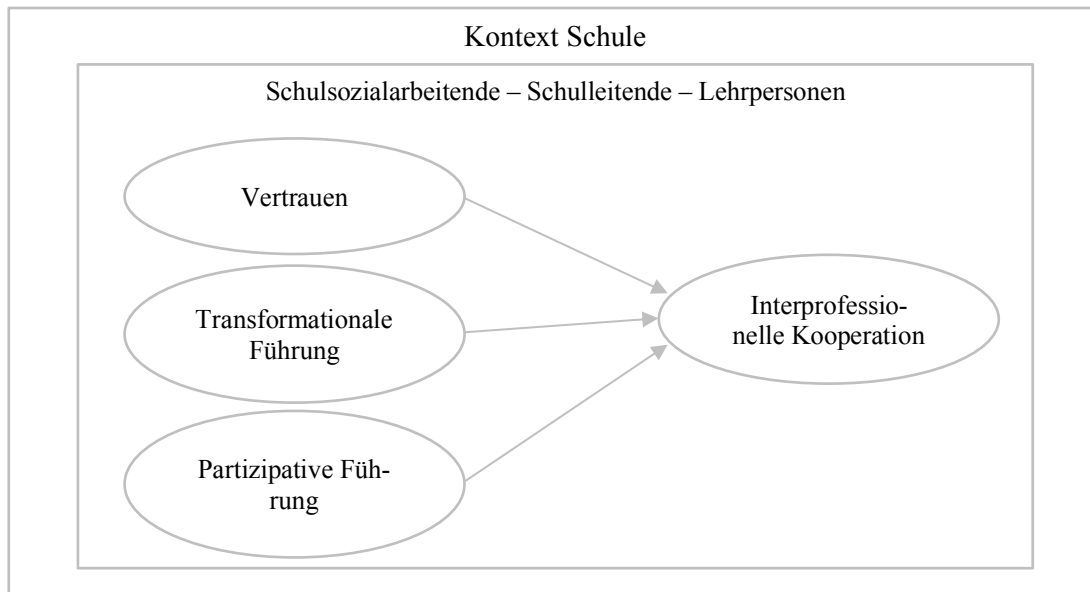
n = Stichprobengrösse

Quelle: Eigene Berechnungen

8.4.3. Einfache Regressionsanalysen

Um herauszufinden, wie die untersuchten Einflussfaktoren mit der abhängigen Variablen «interprofessionelle Kooperation» zusammenhängen, wird zuerst eine einfache, bivariate Regressionsanalyse durchgeführt. Pro Einflussvariablen werden bezüglich der interprofessionellen Kooperation jeweils vier Modelle berechnet (Abbildung 9).

Abbildung 9: Modell interprofessionelle Kooperation



Quelle: Eigene Darstellung

Sichtweise der Schulsozialarbeit zur interprofessionellen Kooperation mit Lehrpersonen und der Schulleitung

Tabelle 29 zeigt die bivariaten Zusammenhänge der interprofessionellen Kooperation und der drei Prädiktorvariablen, Vertrauen, transformationale und partizipative Führung aus Sicht der Schulsozialarbeit. Als erstes werden die Korrelationen aus Sicht der Schulsozialarbeitenden mit den Lehrpersonen beschrieben. Das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen und der interprofessionellen Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen korreliert signifikant. Wenn das Vertrauen um eine Einheit steigt, verbessert sich die interprofessionelle Kooperation um 0.662 Einheiten. Somit zeigt sich, je höher das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen ausfällt, desto höher ist auch die interprofessionelle Kooperation. Vertrauen ist ein bedeutender Einflussfaktor, da die Effektstärke mit 1.01 hoch ausfällt (vgl. Cohen 1992). Die

Einflussvariable Vertrauen klärt die interprofessionelle Kooperation zu 50.6 Prozent auf, was einen hohen Varianzanteil ausmacht.

Transformationale Führung und die interprofessionelle Kooperation mit den Lehrpersonen korreliert ebenfalls signifikant positiv. Die Steigung einer Einheit in der transformationalen Führung führt zu einer Steigerung der interprofessionellen Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen um 0.306 Einheiten. Transformationale Führung ist ein Prädiktor von starker Effektstärke (f nach Cohen = 0.50) und klärt die interprofessionelle Kooperation um 20.1 Prozent auf.

Die partizipative Führung und die interprofessionelle Kooperation korrelieren signifikant positiv. Wenn die partizipative Führung um eine Einheit steigt, bewirkt dies eine Steigerung der interprofessionellen Kooperation um 0.363 Einheiten. Auch die partizipative Führung zeigt eine hohe Effektstärke. Die interprofessionelle Kooperation wird durch die partizipative Führung um 23.8 Prozent aufgeklärt und weist mit einer Effektstärke von 0.50 einen starken Effekt auf.

Die Korrelationen aus Sicht der Schulsozialarbeitenden hinsichtlich der Kooperation mit der Schulleitung sehen wie folgt aus. Das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitung und die interprofessionelle Kooperation korrelieren signifikant positiv. Wenn das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitung um eine Einheit erhöht wird, bewirkt dies eine Steigerung der interprofessionellen Kooperation um 0.734 Einheiten. Die Effektstärke des Vertrauens fällt hoch aus und das Vertrauen erklärt die interprofessionelle Kooperation um 63.4 Prozent auf.

Die transformationale Führung und die interprofessionelle Kooperation korrelieren signifikant positiv. Die Erhöhung der transformationalen Führung um eine Einheit bewirkt in der interprofessionellen Kooperation eine Steigerung um 0.588 Einheiten. Auch klärt die transformationale Führung die interprofessionelle Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden zu 57.6 Prozent auf.

Die partizipative Führung zeigt ebenfalls eine signifikante Korrelation mit der interprofessionellen Kooperation. Wenn die partizipative Führung um eine Einheit steigt, steigt die interprofessionelle Kooperation gleichzeitig um 0.534 Einheiten an. Die Varianzaufklärung durch die partizipative Führung beträgt 40.6 Prozent. Die Effektstärke mit einem Wert von 0.828 entspricht einem starken Effekt.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass aus der Sichtweise der Schulsozialarbeitenden alle untersuchten Einflussfaktoren, sowohl in der Kooperation mit den Lehrpersonen als auch in der Kooperation mit den Schulleitenden signifikant sind. Das heisst, dass

ein höheres Vertrauen und eine Schulleitung, die transformational und partizipativ führt, bedeutend sind für eine gelingende interprofessionelle Kooperation aus der Sichtweise der Schulsozialarbeitenden.

Tabelle 29: Bivariate Regression Kooperation Schulsozialarbeit – Lehrpersonen

Prädiktorvariable	Intercept (SD)	Beta (SD)	F Statistics (df)	r² (adjusted r²)	n	d¹
Interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen						
Vertrauen	0.930*** (0.096)	0.662*** (0.023)	805.756*** (780)	0.508 (0.506)	782	1.01
Transformationale Führung	2.383*** (0.091)	0.306*** (0.022)	193.0*** (763)	0.202 (0.201)	765	0.50
Partizipative Führung	2.366*** (28.61)	0.364*** (0.024)	237.9*** (756)	0.239 (0.238)	759	0.56
Interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung						
Vertrauen	0.79411*** (0.088)	0.734*** (0.020)	1354 (781)	0.634 (0.634)	783	1.32
Transformationale Führung	1.614*** (0.075)	0.588*** (0.018)	1037 (763)	0.576 (0.576)	765	1.17
Partizipative Führung	2.148*** (0.082)	0.534*** (0.024)	517.4 (756)	0.406 (0.406)	759	0.83

Bemerkung: ¹ Cohen's d, Standardisierte Koeffizienten, Standardfehler in Klammern, Signifikanzniveau: ***p<0.001, **p<0.01, *p<0.05

Quelle: Eigene Berechnungen

Sichtweise der Lehrpersonen und der Schulleitung zur interprofessionellen Kooperation mit der Schulsozialarbeit

Tabelle 30 zeigt die Ergebnisse aus der Sicht der Lehrpersonen und der Schulleitenden bezüglich der interprofessionellen Kooperation mit den Schulsozialarbeitenden. Als erstes wird die Sichtweise der Lehrpersonen beschrieben, danach folgt die Sichtweise der Schulleitenden. Das Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulsozialarbeitenden und die interprofessionelle Kooperation mit den Schulsozialarbeitenden korrelieren signifikant positiv. Wenn das Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulsozialarbeit um eine Einheit erhöht wird, bewirkt dies eine Steigerung der interprofessionellen Kooperation um 0.695 Einheiten. Die Effektstärke des Vertrauens fällt stark aus und die interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden wird durch das Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulsozialarbeitenden um 61.3 Prozent aufgeklärt. Die

transformationale Führung und die interprofessionelle Kooperation korrelieren ebenfalls signifikant positiv miteinander. Die Erhöhung der transformationalen Führung um eine Einheit der Skala bewirkt eine Steigerung der interprofessionellen Kooperation um 0.229 Einheiten. Die interprofessionelle Kooperation aus Sicht der Lehrpersonen wird zu 7.1 Prozent durch die transformationale Führung aufgeklärt. Auch die partizipative Führung zeigt eine signifikant positive Korrelation mit der interprofessionellen Kooperation. Wenn die partizipative Führung um eine Einheit erhöht wird, steigert dies die interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und den Schulsozialarbeitenden um 0.262 Einheiten. Die partizipative Führung leistet einen Anteil von 7.9 Prozent an der Varianzaufklärung der interprofessionellen Kooperation.

Die Sichtweise der Schulleitung zeigt die folgenden bivariaten Korrelationen. Das Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeitenden korreliert signifikant positiv mit der interprofessionellen Kooperation. Wenn das Vertrauen in die Schulsozialarbeitenden um eine Einheit erhöht wird, führt dies zu einer Verbesserung der interprofessionellen Kooperation um 0.731 Einheiten. Die Effektstärke ist somit hoch und das Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeitenden klärt die interprofessionelle Kooperation um 50.0 Prozent auf. Die transformationale Führung korreliert auch bei den Schulleitenden signifikant positiv. Je stärker die Schulleitung transformational führt, umso höher fällt auch die interprofessionelle Kooperation aus. Konkret bedeutet dies, wenn die transformationale Führung um eine Einheit steigt, bewirkt dies eine Erhöhung der interprofessionellen Kooperation um 0.443 Einheiten. Die transformationale Führung ist ein bedeutender Einflussfaktor für die interprofessionelle Kooperation, da dieser eine hohe Effektstärke aufweist und die interprofessionelle Kooperation zu 16.2 Prozent aufklärt. Die interprofessionelle Kooperation und die partizipative Führung korrelieren signifikant positiv miteinander. Je stärker die Schulleitung partizipativ führt, desto höher fällt die interprofessionelle Kooperation aus, und zwar steigt die interprofessionelle Kooperation um 0.26 Einheiten, wenn die partizipative Führung um eine Einheit erhöht wird. Die partizipative Führung stellt einen mittleren Zusammenhang dar mit der interprofessionellen Kooperation. Die Varianzaufklärung beläuft sich auf 6.9 Prozent.

Tabelle 30: Bivariate Regressionen Kooperation Lehrpersonen - Schulsozialarbeitende und Schulleitende – Schulsozialarbeitende

Prädiktor- variable	Intercept (SD)	Beta (SD)	F Statistics (df)	r ² (adjusted)	n	d ¹
Interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit						
Vertrauen	0.868883*** (0.033)	0.695*** (0.008)	8480 (5393)	0.611 (0.611)	5409	1.25
Transforma- tionale Füh- rung	2.927*** (0.047)	0.229*** (0.011)	417.6 (5441)	0.071 (0.071)	5527	0.28
Partizipative Führung	2.862*** (0.048)	0.262*** (0.012)	447.3 (5183)	0.079 (0.079)	5193	0.29
Interprofessionelle Kooperation zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit						
Vertrauen	0.806*** (0.152)	0.731*** (0.032)	527.9 (529)	0.500 (0.499)	531	1.00
Transforma- tionale Füh- rung	2.381*** (0.190)	0.443*** (0.044)	101 (522)	0.162 (0.160)	524	0.44
Partizipative Führung	3.204*** (0.175)	0.260*** (0.042)	38.59 (524)	0.069 (0.067)	524	0.27

Bemerkung: ¹ Cohen's d, Standardisierte Koeffizienten, Standardfehler in Klammern, Signifikanzniveau: ***p<0.001, **p<0.01, p<0.05

Quelle: Eigene Berechnung

8.5. Multiple Regressionsanalysen

Im folgenden Kapitel wurden multiple Regressionsanalysen berechnet. Die Berechnungen wurden jeweils pro Sichtweise durchgeführt. Bei den Berechnungen wurde jeweils der Mittelwertsindex der interprofessionellen Kooperation verwendet. Anschliessend wurden multiple Regressionen für die einzelnen drei Subdimensionen «Interdependenz», «gemeinsame Aktivitäten» und «Reflexion des Arbeitsprozesses» durchgeführt.

Bei den Regressionskoeffizienten handelt es sich jeweils um standardisierte Koeffizienten (ausser bei den Variablen Geschlecht und Beschäftigungsgrad) und in Klammern sind die Standardfehler dargestellt. Bei den Daten der Lehrpersonen wurden Mehrebenenanalysen durchgeführt, was bedeutet, dass der Effekt der Schulhausbene miteinberechnet wurde.

Auch wenn die drei Einflussfaktoren alle fünfstufig erhoben wurden, zeigen sich Unterschiede in der Interpretation, respektive in der Bezeichnung der Antwortkategorien. Da durch die Standardisierung von Variablen die Einheit entfernt wird, wird nur die Stärke der Beziehung zweier Variablen relativ zur Verteilung der Variablen angegeben. Dies kann einen Stichprobenfehler hervorrufen (Yong und Pearce 2013). Da in der vorliegenden Studie jedoch ein hoher Rücklauf generiert wurde, ist das Auftreten eines Stichprobenbias eher unwahrscheinlich.

Multiple Regressionsanalysen - Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen

In Tabelle 31 sind die Ergebnisse der multiplen Regression zu finden aus der Sicht der Schulsozialarbeitenden in Bezug auf die Lehrpersonen. Im Modell «interprofessionelle Kooperation» ist die Einschätzung von Schulsozialarbeitenden in Hinblick auf die interprofessionelle Kooperation mit den Lehrpersonen ersichtlich. Dabei zeigt sich, dass das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen, die transformationale und die partizipative Führung einen signifikanten Einfluss auf die interprofessionelle Kooperation aufweisen. Das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen weist den stärksten Effekt auf. Und zwar, wenn sich das Vertrauen um eine Standardabweichung verändert, ergibt dies eine Steigerung von 0.598 Standardabweichungen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. Auch die beiden Führungsstile zeigen einen signifikant positiven Einfluss auf die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. Die partizipative Führung zeigt einen stärkeren positiven Effekt auf die interprofessionelle Kooperation als die transformationale Führung. Auch sind einige Kategorien des Beschäftigungsgrades signifikant. Schulsozialarbeitende mit einem Arbeitspensum von 20-39% zeigen im Vergleich zu Schulsozialarbeitenden mit einem Arbeitspensum von 60-79% eine signifikant tiefere interprofessionelle Kooperation. Schulsozialarbeitende mit einem Arbeitspensum von 80% und höher zeigen im Vergleich zu Schulsozialarbeitenden mit einem Arbeitspensum von 60-79% eine signifikant höhere interprofessionelle Kooperation. Dieses Regressionsmodell weist eine relativ hohe Modellgüte auf. Die interprofessionelle Kooperation wird zu 57% durch die untersuchten Prädiktoren aufgeklärt.

Im Modell «Interdependenz» ist die Einschätzung von Schulsozialarbeitenden in Hinblick auf die Dimension «Interdependenz» mit den Lehrpersonen ersichtlich. Dabei zeigt sich, dass das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen und die partizipative Führung einen signifikanten Einfluss auf die Interdependenz aufweisen. Die

transformationale Führung weist keinen signifikanten Zusammenhang auf mit der einzelnen Dimension «Interdependenz». Das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen zeigt auch in diesem Modell den stärksten Effekt ($\text{Beta}=0.687$). In Bezug auf den Beschäftigungsgrad zeigen die Ergebnisse, dass Schulsozialarbeitende, die 80% und höher arbeiten, im Vergleich zu Schulsozialarbeitenden mit einem Arbeitspensum von 60-79% eine signifikant höhere Ausprägung der Interdependenz zeigen. Dieses Modell weist eine hohe Modellgüte auf. Interdependenz wird zu 59% durch die untersuchten Prädiktoren aufgeklärt.

Im Modell «neue Aktivitäten» ist die Einschätzung von Schulsozialarbeitenden in Hinblick auf die Dimension «neue Aktivitäten» mit den Lehrpersonen dargestellt. Dabei zeigt sich, dass das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen, die transformationale Führung sowie die partizipative Führung einen signifikanten Einfluss auf die Dimension «neue Aktivitäten» aufweisen. Wie bei den vorherigen Modellen, zeigt das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen den stärksten Effekt auf ($\text{Beta}=0.407$). Zudem ist zu beobachten, dass je stärker die Schulleitung transformational oder partizipativ führt, dies einen positiven Effekt auf die Entwicklung neuer professioneller Aktivitäten von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen hat. Auch zeigt sich in Bezug auf den Beschäftigungsgrad, dass Schulsozialarbeitende, die 20-39% oder 40-59% arbeiten, im Vergleich zu Schulsozialarbeitenden mit einem Arbeitspensum von 60-79%, dies einen negativen Effekt auf die Entwicklung von neuen professionellen Aktivitäten von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen hat. Dieses Modell weist eine tiefere Modellgüte auf als die vorherigen Modelle. Die Dimension «neue Aktivitäten» wird zu 34% durch die untersuchten Prädiktoren aufgeklärt.

Im Modell «Reflexion Arbeitsprozess» ist die Einschätzung von Schulsozialarbeitenden in Hinblick auf die Reflexion und Evaluation des Arbeitsprozesses mit den Lehrpersonen dargestellt. Dabei zeigt sich, dass das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen, die transformationale Führung, die partizipative Führung sowie das Alter einen signifikant positiven Einfluss auf die Dimension «Reflexion Arbeitsprozess» aufweisen. Wie bei den vorherigen Modellen zeigt das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen den stärksten Effekt. Zudem ist zu beobachten, dass je stärker die Schulleitung transformational oder partizipativ führt, ein positiver Effekt auf die Reflexion des Arbeitsprozesses von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen zu sehen ist. In Bezug auf das Alter zeigt sich, dass je älter Schulsozialarbeitende sind, eine stärkere Reflexion des Arbeitsprozesses stattfindet. Dieses Modell weist im Vergleich mit den vorherigen

Modellen die tiefste Modellgüte auf. Die Reflexion und Evaluation des Arbeitsprozesses werden zu 23% durch die untersuchten Prädiktoren aufgeklärt.

Tabelle 31: Multiple Regression interprofessionelle Kooperation Schulsozialarbeit – Lehrpersonen

	<i>Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen</i>			
	Interprofessionelle Kooperation	Interdependenz	Neue Aktivitäten	Reflexion Arbeitsprozess
Vertrauen	0.598*** (0.027)	0.687*** (0.027)	0.407*** (0.034)	0.254*** (0.036)
Transformationale Führung	0.056* (0.032)	-0.001 (0.032)	0.063* (0.040)	0.123*** (0.043)
Partizipative Führung	0.204*** (0.032)	0.146*** (0.031)	0.207*** (0.040)	0.186*** (0.043)
Geschlecht (männlich)	0.015 (0.055)	-0.018 (0.054)	-0.041 (0.069)	0.118 (0.074)
Alter	0.032 (0.024)	0.025 (0.024)	-0.008 (0.030)	0.063* (0.033)
Beschäftigungsgrad				
Weniger als 20%	0.230 (0.253)	0.200 (0.248)	0.253 (0.313)	0.126 (0.339)
20-39%	-0.193** (0.090)	-0.076 (0.088)	-0.308** (0.112)	-0.191 (0.121)
40-59%	-0.086 (0.059)	-0.015 (0.058)	-0.153** (0.074)	-0.110 (0.080)
80% und höher	0.115* (0.067)	0.168** (0.066)	-0.025 (0.084)	0.075 (0.090)
Constant	0.019 (0.045)	-0.015 (0.044)	0.089 (0.056)	0.001 (0.061)
Observations	748	745	744	746
R ²	0.575	0.591	0.343	0.239
Adjusted R ²	0.569	0.586	0.335	0.230
Residual Std. Error	0.656 (df = 738)	0.645 (df=735)	0.813 (df=734)	0.880 (df=736)
F Statistic	110.723*** (df = 9; 738)	117.779*** (df=9; 735)	42.523*** (df=9;734)	25.735*** (df=9;736)

*Bemerkung: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01, dargestellt sind standardisierte Regressionskoeffizienten (ausser Geschlecht und Beschäftigungsgrad) und Standardfehler (SD) in Klammern. Referenzkategorie Geschlecht= weiblich, Referenzkategorie Beschäftigungsgrad= 60-79%*

Quelle: Eigene Berechnungen

Multiple Regressionsanalysen - Schulsozialarbeitende und Schulleitende

In Tabelle 32 sind die Ergebnisse der multiplen Regression dargestellt aus der Sicht der Schulsozialarbeitenden in Bezug auf die Schulleitenden. Im Modell «interprofessionelle Kooperation» ist zu beobachten, dass das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitenden, die transformationale und die partizipative Führung einen signifikanten Einfluss auf die interprofessionelle Kooperation aufweisen. Das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitenden weist den stärksten Effekt auf. Wenn sich das Vertrauen um eine Standardabweichung verändert, ergibt dies eine Steigerung von 0.470 Standardabweichungen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden. Auch die beiden Führungsstile zeigen einen signifikant positiven Einfluss auf die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden. Die transformationale Führung zeigt einen stärkeren positiven Effekt auf die interprofessionelle Kooperation als die partizipative Führung. Auch ist ein Geschlechtereffekt zu beobachten. Männliche Schulsozialarbeitende zeigen im Vergleich zu weiblichen eine signifikant höhere interprofessionelle Kooperation mit den Schulleitenden, als weibliche Schulsozialarbeitende. Zudem zeigt sich, dass Schulsozialarbeitende mit einem Arbeitspensum von 20-39% im Vergleich mit Schulsozialarbeitenden, die 60-79% arbeiten, eine signifikant tiefere interprofessionelle Kooperation mit den Schulleitenden haben. Das Modell weist eine Modellgüte von 0.714 auf, was bedeutet, dass die untersuchten Prädiktoren die interprofessionelle Kooperation mit der Schulleitung aus Sicht der Schulsozialarbeitenden zu 71 Prozent aufklären, was eine eher hohe Varianzaufklärung ist. Auch die Residual Standarderrors¹⁸ sind in diesem Modell mit 0.529 etwas tiefer, was ebenfalls einen Hinweis auf eine hohe Modellgüte gibt.

Das Modell «Interdependenz» zeigt, dass das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitenden, die transformationale und die partizipative Führung einen signifikanten Einfluss auf die Interdependenz, also die reziproke Abhängigkeit in der Zusammenarbeit, zeigt. Insbesondere manifestiert sich wiederum das Vertrauen als stärkster positiver Effekt auf die Interdependenz. Wenn sich das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitung um eine Standardabweichung verändert, ergibt dies eine Veränderung der interprofessionellen Kooperation um 0.613 Standardabweichungen. Werden die beiden Führungsstile verglichen, zeigt die transformationale Führung einen stärkeren Effekt auf

¹⁸ Residual Standard Errors sind die Standard Abweichungen der Residuen. Dabei bedeuten kleinere Residual Standard Abweichungen bessere Vorhersagen der Modelle.

die Interdependenz als die partizipative Führung. Die Varianzaufklärung des Modells «Interdependenz» beläuft sich auf 75%, was bedeutet, dass die ins Modell eingeschlossenen Einflussfaktoren die reziproke Abhängigkeit in der Zusammenarbeit zu einem eher hohen Anteil aufklärt. Auch sind in diesem Modell die Residual Standarderrors mit 0.490 relativ tief, was für eine hohe Modellgüte spricht.

Das Modell «neue Aktivitäten» zeigt, dass das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitenden, die transformationale und die partizipative Führung einen signifikant positiven Zusammenhang aufweisen mit der Dimension «neue Aktivitäten». Insbesondere manifestiert sich das Vertrauen im Vergleich mit den anderen Einflussfaktoren als stärkster positiver Einflussfaktor, auch wenn die Stärke des Effekts einem mittleren Effekt entspricht. Wenn sich das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitung um eine Standardabweichung verändert, ergibt dies eine Veränderung der interprofessionellen Kooperation um 0.310 Standardabweichungen. Werden die beiden Führungsstile verglichen, zeigt die partizipative Führung einen stärkeren Effekt auf die Entwicklung von neuen Aktivitäten als die transformationale Führung. In Bezug auf den Beschäftigungsgrad ist zu erkennen, dass Schulsozialarbeitende mit einem Arbeitspensum von 20-39% im Vergleich mit Schulsozialarbeitenden, die 60-79% arbeiten, signifikant weniger Entwicklung neuer Aktivitäten entwickeln. Die Modellgüte mit 0.423 fällt bei diesem Modell deutlich tiefer aus als bei den vorherigen Modellen und trägt somit 42% zur Varianzaufklärung bei.

Im Modell «Reflexion Arbeitsprozess» ist zu beobachten, dass das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitenden, die transformationale und die partizipative Führung einen signifikanten Einfluss auf die Evaluation und Reflexion des Arbeitsprozesses aufweisen. Die transformationale Führung weist dabei den stärksten Effekt auf. Wenn sich aus Sicht der Schulsozialarbeitenden die transformationale Führung um eine Standardabweichung verändert, ergibt dies eine Erhöhung von 0.332 Standardabweichungen in der Reflexion und Evaluation des Arbeitsprozesses zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden. Auch in diesem Modell ist ein Geschlechtereffekt zu beobachten. Männliche Schulsozialarbeitende zeigen im Vergleich zu weiblichen eine signifikant höhere Reflexion des Arbeitsprozesses mit den Schulleitenden als weibliche Schulsozialarbeitende. Zudem zeigt sich, dass Schulsozialarbeitende mit einem Arbeitspensum von 20-39% im Vergleich mit Schulsozialarbeitenden, die 60-79% arbeiten, eine signifikant tiefere Evaluation und Reflexion des Arbeitsprozesses mit den Schulleitenden zeigen. Das Modell weist eine eher tiefe Modellgüte (R^2 0.337) aus, was bedeutet, dass die

untersuchten Prädiktoren die Reflexion des Arbeitsprozesses mit der Schulleitung aus Sicht der Schulsozialarbeitenden zu 34 Prozent aufklären.

Tabelle 32: Multiple Regression interprofessionelle Kooperation Schulsozialarbeit – Schulleitung

	<i>Schulsozialarbeitende und Schulleitende</i>			
	Interprofessionelle Kooperation	Interdependenz	Neue Aktivitäten	Reflexion Arbeitsprozess
Vertrauen	0.470*** (0.030)	0.613*** (0.028)	0.310*** (0.043)	0.115** (0.046)
Transformationale Führung	0.281*** (0.032)	0.208*** (0.030)	0.199*** (0.045)	0.332*** (0.049)
Partizipative Führung	0.184*** (0.026)	0.112*** (0.024)	0.224*** (0.037)	0.188*** (0.040)
Geschlecht (männlich)	0.089** (0.044)	0.018 (0.041)	0.045 (0.064)	0.198*** (0.069)
Alter	-0.016 (0.020)	-0.022 (0.018)	-0.021 (0.028)	0.007 (0.030)
Beschäftigungsgrad	-0.090 (0.204)	-0.186 (0.189)	-0.018 (0.292)	0.063 (0.314)
Weniger als 20%				
20-39%	-0.232*** (0.073)	-0.100 (0.067)	-0.362*** (0.104)	-0.257** (0.112)
40-59%	-0.054 (0.048)	-0.029 (0.044)	-0.107 (0.068)	-0.033 (0.074)
80% und höher	0.003 (0.054)	0.011 (0.050)	-0.073 (0.078)	0.062 (0.083)
Constant	0.014 (0.036)	0.022 (0.034)	0.063 (0.052)	-0.048 (0.056)
Observations	749	745	746	748
R ²	0.717	0.753	0.430	0.345
Adjusted R ²	0.714	0.749	0.423	0.337
Residual Std. Error	0.529 (df = 739)	0.490 (df = 735)	0.757 (df = 736)	0.815 (df = 738)
F Statistic	208.104*** (df = 9; 739)	248.304*** (df = 9; 735)	61.620*** (df = 9; 736)	43.231*** (df = 9; 738)

*Bemerkung: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01, dargestellt sind standardisierte Regressionskoeffizienten (ausser Geschlecht und Beschäftigungsgrad) und Standardfehler (SD) in Klammern. Referenzkategorie Geschlecht= weiblich, Referenzkategorie Beschäftigungsgrad= 60-79%*

Quelle: Eigene Berechnungen

Multiple Regressionsanalysen - Schulleitende und Schulsozialarbeitende

In Tabelle 33 sind die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen zu finden aus der Sicht der Schulleitenden in Bezug auf die Schulsozialarbeitenden. Im Modell «interprofessionelle Kooperation» ist zu beobachten, dass das Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeitenden, die transformationale und die partizipative Führung einen signifikanten Einfluss auf die interprofessionelle Kooperation aufweisen. Das Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeitenden weist den stärksten Effekt auf. Wenn sich das Vertrauen um eine Standardabweichung verändert, ergibt dies eine Erhöhung von 0.639 Standardabweichungen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden. Auch die beiden Führungsstile zeigen einen signifikant positiven Einfluss auf die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden. Die transformationale Führung zeigt einen stärkeren positiven Effekt auf die interprofessionelle Kooperation als die partizipative Führung. Das Modell weist eine Modellgüte von 0.552 auf, was bedeutet, dass die untersuchten Prädiktoren die interprofessionelle Kooperation mit der Schulsozialarbeit aus Sicht der Schulleitenden zu 55% aufklären, was eine hohe Varianzaufklärung ist.

Das Modell «Interdependenz» zeigt, dass das Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeitenden und die transformationale Führung einen signifikant positiven Einfluss auf die «Interdependenz», also die reziproke Abhängigkeit in der Zusammenarbeit, zeigen. Insbesondere manifestiert sich das Vertrauen als stärkster positiver Effekt auf die «Interdependenz». Wenn sich das Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeitenden um eine Standardabweichung verändert, ergibt dies eine Veränderung der interprofessionellen Kooperation um 0.746 Standardabweichungen. Die transformationale Führung weist einen schwachen, aber signifikanten Zusammenhang mit der «Interdependenz» auf. Die Varianzaufklärung des Modells «Interdependenz» beläuft sich auf 61%, was bedeutet, dass die ins Modell eingeschlossenen Einflussfaktoren die reziproke Abhängigkeit in der Zusammenarbeit zu einem eher hohen Anteil aufklären.

Das Modell «neue Aktivitäten» zeigt, dass das Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeitenden, die transformationale und die partizipative Führung, sowie das Alter einen signifikanten Zusammenhang aufweisen mit der Dimension «neue Aktivitäten». Insbesondere manifestiert sich das Vertrauen im Vergleich mit den anderen Einflussfaktoren als stärkster Einflussfaktor. Wenn sich das Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeitenden um eine Standardabweichung verändert, ergibt dies eine Veränderung der Dimension «neue Aktivitäten» um 0.445 Standardabweichungen. Werden die

beiden Führungsstile verglichen, zeigt die transformationale Führung einen stärkeren Effekt auf die Entwicklung von neuen Aktivitäten als die partizipative Führung. Das Alter zeigt einen signifikant negativen Zusammenhang mit der Entwicklung von neuen Aktivitäten zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden. Dies bedeutet, je älter Schulleitende sind, desto weniger Entwicklungen von neuen Aktivitäten zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden ergeben sich. Die Modellgüte mit 0.304 fällt bei diesem Modell tiefer aus als bei den vorherigen Modellen und trägt somit 30% zur Varianzaufklärung bei. Auch die Residual Standard Errors sind in diesem Modell relativ hoch (0.841), was auf eine eher tiefere Modellgüte hindeutet.

Im Modell «Reflexion Arbeitsprozess» ist zu beobachten, dass das Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeitenden, die transformationale und die partizipative Führung sowie das Alter einen signifikanten Einfluss auf die Evaluation und Reflexion des Arbeitsprozesses aufweisen. Dabei zeigt sich das Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeitenden als der stärkste Effekt. Wenn sich das Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeitenden um eine Standardabweichung verändert, ergibt dies eine Steigerung von 0.259 Standardabweichungen in der Reflexion und Evaluation des Arbeitsprozesses zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden. Im Vergleich zeigt die transformationale Führung zur partizipativen Führung einen stärkeren Effekt auf die Reflexion des Arbeitsprozesses zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden. Das Alter zeigt einen signifikant positiven Zusammenhang mit der Evaluation und Reflexion des Arbeitsprozesses zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden. Dies bedeutet, je älter Schulleitende sind, desto stärker findet eine Reflexion des Arbeitsprozesses zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden statt. Das Modell weist eine eher tiefe Modellgüte von 0.216 aus, was bedeutet, dass die untersuchten Prädiktoren die Reflexion des Arbeitsprozesses mit der Schulleitung aus Sicht der Schulsozialarbeitenden zu 22% aufklären.

Tabelle 33: Multiple Regression interprofessionelle Kooperation Schulleitende – Schulsozialarbeit

<i>Schulleitende und Schulsozialarbeitende</i>				
	Interprofessionelle Kooperation	Interdependenz	Neue Aktivitäten	Reflexion Arbeitsprozess
Vertrauen	0.639*** (0.031)	0.746*** (0.029)	0.445*** (0.038)	0.259*** (0.040)
Transformationale Führung	0.211*** (0.034)	0.111*** (0.033)	0.212*** (0.044)	0.216*** (0.045)
Partizipative Führung	0.079** (0.034)	-0.010 (0.032)	0.071* (0.043)	0.150*** (0.044)
Geschlecht (männlich)	0.004 (0.062)	-0.080 (0.058)	0.045 (0.078)	0.077 (0.081)
Alter	-0.015 (0.030)	-0.041 (0.028)	-0.087** (0.038)	0.084** (0.039)
Beschäftigungsgrad Weniger als 20%	-0.133 (0.675)	-0.135 (0.631)	-0.263 (0.848)	0.042 (0.882)
20-39%	-0.015 (0.182)	-0.162 (0.171)	0.163 (0.229)	0.056 (0.238)
40-59%	-0.042 (0.112)	-0.035 (0.105)	0.092 (0.140)	-0.121 (0.146)
80% und höher	-0.093 (0.079)	-0.078 (0.075)	-0.122 (0.100)	-0.036 (0.103)
Constant	0.069 (0.075)	0.108 (0.071)	0.034 (0.094)	0.003 (0.098)
Observations	514	509	509	512
R ²	0.560	0.615	0.316	0.230
Adjusted R ²	0.552	0.608	0.304	0.216
Residual Std. Error	0.670 (df = 504)	0.626 (df = 499)	0.841 (df = 499)	0.875 (df = 502)
F Statistic	71.366*** (df = 9; 504)	88.528*** (df = 9; 499)	25.660*** (df = 9; 499)	16.664*** (df = 9; 502)

*Bemerkung: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01, dargestellt sind standardisierte Regressionskoeffizienten (außer Geschlecht und Beschäftigungsgrad) und Standardfehler (SD) in Klammern. Referenzkategorie Geschlecht= weiblich, Referenzkategorie Beschäftigungsgrad= 60-79%*

Quelle: Eigene Berechnungen

Multiple Regressionsanalysen - Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende

In Tabelle 34 sind die Ergebnisse der multiplen Regression dargestellt aus der Sicht der Lehrpersonen in Bezug auf die Schulsozialarbeitenden. Für das Modell «interprofessionelle Kooperation» ist die Analyse eines Effekts auf Ebene Schulhaus relevant, da 18.6% der Varianz der interprofessionellen Kooperation auf Schulhausebene aufgeklärt wird. Im Modell «interprofessionelle Kooperation» ist zu beobachten, dass Vertrauen, transformationale und partizipative Führung, sowie Geschlecht einen signifikanten Zusammenhang zeigen mit der interprofessionellen Kooperation. Das Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulsozialarbeit zeigt einen positiven, signifikanten Zusammenhang mit der interprofessionellen Kooperation. Wenn sich das Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulsozialarbeit um eine Einheit erhöht, verbessert sich die interprofessionelle Kooperation um 0.665 Einheiten. Auch die beiden Führungsstile weisen einen signifikant positiven Effekt auf die interprofessionelle Kooperation auf. Wenn die Schulleitung aus Sicht der Lehrpersonen um eine Einheit stärker transformational führt, bewirkt dies in der interprofessionellen Kooperation eine Erhöhung um 0.026 Einheiten und bei einer partizipativen Führung um 0.070 Einheiten. Auch das Geschlecht weist einen signifikanten Effekt auf die interprofessionelle Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden. Männliche Lehrpersonen weisen eine etwas tiefere interprofessionelle Kooperation (0.061 Einheiten) mit den Schulsozialarbeitenden auf, als weibliche Lehrpersonen. Dieses Modell erklärt 63% der Gesamtvarianz der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden.

Für das Modell «Interdependenz» ist die Analyse eines Effekts auf Ebene Schulhaus relevant, da 18.7% der Varianz der «Interdependenz» auf Schulhausebene aufgeklärt wird. Im Modell «Interdependenz» ist zu beobachten, dass Vertrauen, partizipative Führung, Geschlecht und Alter einen signifikanten Zusammenhang zeigen mit der «Interdependenz». Das Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulsozialarbeit zeigt einen positiven, signifikanten Zusammenhang mit der Interdependenz. Wenn sich das Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulsozialarbeit um eine Einheit erhöht, verbessert sich die interprofessionelle Kooperation um 0.734 Einheiten. Wenn die Schulleitung aus Sicht der Lehrpersonen um eine Einheit stärker partizipativ führt, bewirkt dies in der «Interdependenz» eine Erhöhung um 0.027 Einheiten. Auch ist ein Geschlechtereffekt zu beobachten. Männliche Lehrpersonen weisen eine etwas tiefere «Interdependenz», respektive reziproke Abhängigkeit (-0.032 Einheiten) mit den Schulsozialarbeitenden auf als weibliche

Lehrpersonen. Zudem zeigt sich ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem Alter und der «Interdependenz». Je älter Lehrpersonen sind, desto tiefer manifestiert sich die Interdependenz zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden. Dieses Modell erklärt 69% der Gesamtvarianz der «Interdependenz» zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden.

Für das Modell «neue Aktivitäten» ist die Analyse eines Effekts auf Ebene Schulhaus relevant, da 13.8% der Varianz «neue Aktivitäten» auf Schulhausebene aufgeklärt wird. Im Modell «neue Aktivitäten» ist zu beobachten, dass Vertrauen, partizipative Führung, Geschlecht und Alter einen signifikanten Zusammenhang zeigen mit der Entwicklung neuer Aktivitäten von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden. Das Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulsozialarbeitenden zeigt einen positiven, signifikanten Zusammenhang mit der Dimension «neue Aktivitäten». Wenn sich das Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulsozialarbeitenden um eine Einheit erhöht, verbessert sich die Entwicklung neuer Aktivitäten um 0.629 Einheiten. Wenn die Schulleitung aus Sicht der Lehrpersonen um eine Einheit stärker partizipativ führt, bewirkt dies in der Entwicklung neuer Aktivitäten eine Erhöhung um 0.101 Einheiten. Auch ist ein Geschlechtereffekt zu beobachten. Männliche Lehrpersonen weisen eine etwas tiefere Entwicklung von neuen Aktivitäten (-0.125 Einheiten) mit den Schulsozialarbeitenden auf als weibliche Lehrpersonen. Zudem zeigt sich ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem Alter und der Dimension «neue Aktivitäten». Je älter Lehrpersonen sind, desto tiefer manifestiert sich die Entwicklung neuer Aktivitäten zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden. Dieses Modell erklärt 14% der Gesamtvarianz der Entwicklung von neuen Aktivitäten zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden.

Für das Modell «Reflexion Arbeitsprozess» ist die Analyse eines Effekts auf Ebene Schulhaus relevant, da 10.3% der Varianz der Dimension «Reflexion Arbeitsprozess» auf Schulhausebene aufgeklärt wird. Im Modell «Reflexion Arbeitsprozess» ist zu beobachten, dass Vertrauen, transformationale und partizipative Führung, Geschlecht und Alter sowie einige Kategorien des Beschäftigungsgrades einen signifikanten Zusammenhang zeigen mit der Reflexion des Arbeitsprozesses von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden. Das Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulsozialarbeitenden zeigt einen positiven, signifikanten Zusammenhang mit der Dimension «Reflexion Arbeitsprozess». Wenn sich das Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulsozialarbeitenden um eine Einheit erhöht, verbessert sich die Reflexion des Arbeitsprozesses um 0.526 Einheiten. Wenn die Schulleitung aus Sicht der Lehrpersonen um eine Einheit stärker transformational führt,

bewirkt dies in der Evaluation und Reflexion des Arbeitsprozesses eine Erhöhung um 0.075 Einheiten. Wenn die Schulleitung aus Sicht der Lehrpersonen um eine Einheit stärker partizipativ führt, bewirkt dies in der Reflexion des Arbeitsprozesses eine Erhöhung um 0.151 Einheiten. Auch ist ein Geschlechtereffekt zu beobachten. Männliche Lehrpersonen weisen eine etwas tiefere Reflexion in Hinblick auf den Arbeitsprozess (-0.079 Einheiten) mit den Schulsozialarbeitenden auf als weibliche Lehrpersonen. Zudem zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem Alter und der Dimension «Reflexion Arbeitsprozess». Je älter Lehrpersonen sind, desto höher fällt die Reflexion und Evaluation des Arbeitsprozesses zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden aus. In Bezug auf den Beschäftigungsgrad zeigt sich, dass Lehrpersonen mit einem Arbeitspensum von weniger als 20%, sowie Lehrpersonen mit einem Beschäftigungsgrad von 20-39% in Vergleich mit Lehrpersonen, die 60-79% arbeiten, eine höhere Reflexion des Arbeitsprozesses haben. Dieses Modell erklärt 10% der Gesamtvarianz der Feedbackkultur zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden.

Tabelle 34: Multiple Regression interprofessionelle Kooperation Lehrpersonen – Schulsozialarbeit

	<i>Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende</i>			
	Interprofessionelle Kooperation	Interdependenz	Neue Aktivitäten	Reflexion Arbeitsprozess
Vertrauen	0.665*** (0.009)	0.734*** (0.008)	0.629*** (0.014)	0.526*** (0.019)
Transformationale Führung	0.026* (0.010)	0.011 (0.010)	0.011 (0.016)	0.075*** (0.023)
Partizipative Führung	0.070*** (0.011)	0.027** (0.010)	0.101*** (0.017)	0.151*** (0.025)
Geschlecht (männlich)	-0.061*** (0.014)	-0.032* (0.013)	-0.125*** (0.099)	-0.079** (0.031)
Alter	-0.001 (0.000)	-0.177*** (0.001)	-0.004*** (0.000)	0.005*** (0.001)
Beschäftigungsgrad				
Weniger als 20%	0.112 (0.063)	-0.057 (0.059)	0.111 (0.099)	0.557*** (0.140)
20-39%	0.160 (0.026)	-0.047* (0.024)	0.007 (0.040)	0.193*** (0.057)
40-59%	0.001 (0.019)	-0.015 (0.018)	0.004 (0.030)	0.041 (0.042)

80% und höher	0.002 (0.015)	0.021 (0.014)	-0.027 (0.024)	-0.019 (0.033)
Constant	0.675*** (0.052)	1.010*** (0.048)	0.923*** (0.08)	-0.494*** (0.115)
Observations	4489	4489	4489	4489
Groups	434	434	434	434
AIC	3970.33	3338.77	7966.44	11090.04
BIC	4047.24	3415.68	8043.36	11166.96
Log Likelihood	-1973.16	-1657.38	-3971.22	-5533.02
Varianz Schulid (intercept)	0.01	0.00	0.01	0.04
Varianz Residuals	0.13	0.12	0.33	0.65

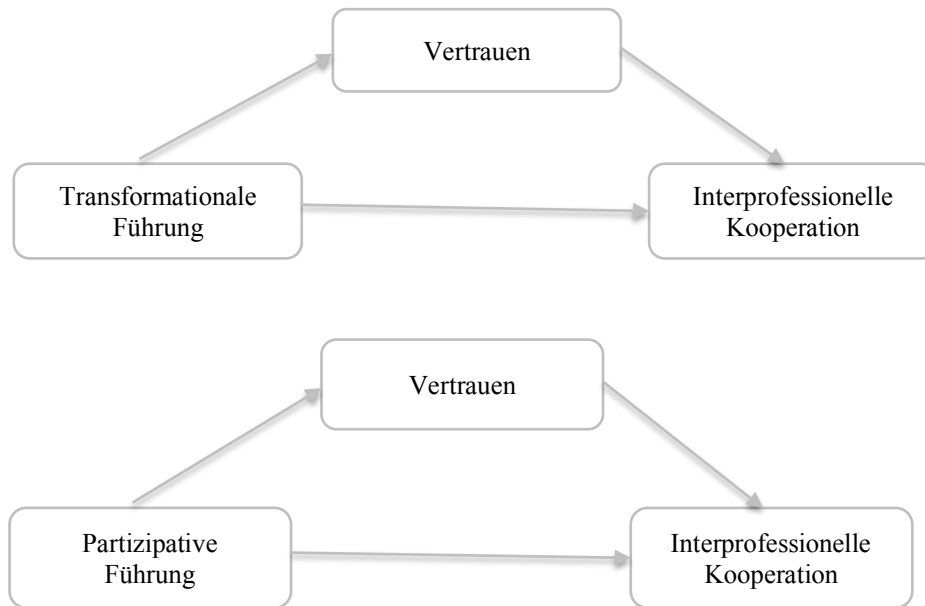
*Bemerkung: * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$, dargestellt sind standardisierte Regressionskoeffizienten (ausser Geschlecht und Beschäftigungsgrad) und Standardfehler (SD) in Klammern. Referenzkategorie Geschlecht= weiblich, Referenzkategorie Beschäftigungsgrad= 60-79%*

Quelle: Eigene Berechnungen

8.6. Mediatoranalysen

Für alle vier Sichtweisen wurden neben den multiplen Regressionsanalysen auch Mediatoranalysen durchgeführt. Mediatoranalysen werden angewendet, wenn vermutet wird, dass der Zusammenhang von zwei Variablen durch eine dritte Variable vermittelt wird (Baron und Kenny 1986; Leonhart 2009). In der vorliegenden Untersuchung wird vermutet, dass im theoretischen Modell (Abbildung 10) das gegenseitige Vertrauen als Mediatorvariable wirkt.

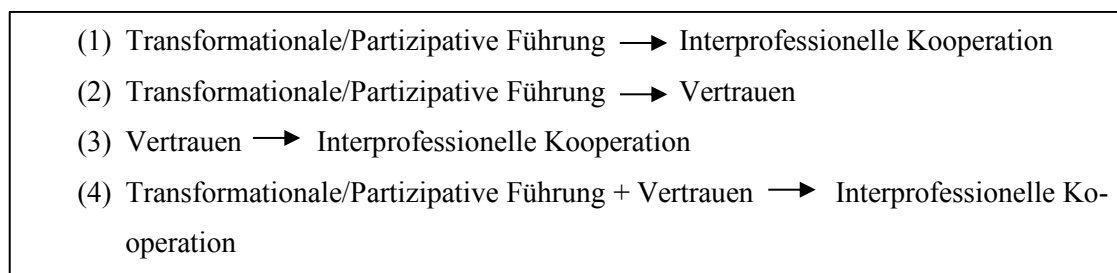
Abbildung 10: Mediatoranalyse



Quelle: Eigene Darstellung

Dies bedeutet, dass der Zusammenhang von transformationaler sowie partizipativer Führung und der interprofessionellen Kooperation durch das gegenseitige Vertrauen vermittelt werden könnte. Inwiefern Vertrauen als Mediationsvariable wirkt, wurde für alle vier Perspektiven wie folgt vorgenommen (Abbildung 11). Als erstes wurde überprüft, ob der Zusammenhang zwischen transformationaler/partizipativer Führung und der interprofessionellen Kooperation signifikant ausfällt (1). Als zweiter Schritt wurde überprüft, ob ein signifikanter Zusammenhang vorliegt, zwischen der transformationalen/partizipativen Führung und dem Vertrauen (2). Fällt der zweite Schritt signifikant aus, wird ein Mediatoreffekt erwartet. Drittens wird der Zusammenhang von Vertrauen (Mediator) und der interprofessionellen Kooperation untersucht (3). Als letzter Schritt wird überprüft, inwiefern der Zusammenhang von transformationaler/ partizipativer Führung und interprofessioneller Kooperation über das Vertrauen vermittelt wird (4). Beim letzten Schritt ist es wichtig zu überprüfen, dass der Regressionskoeffizient der partizipativen und transformationalen Führung kleiner ist, als bei der einfachen linearen Regression (Schritt 1). Falls alle diese Bedingungen signifikant sind, ergibt dies ein Hinweis darauf, dass das gegenseitige Vertrauen als vermittelnde Variable wirkt (Baron et al. 1986).

Abbildung 11: Schritte der Mediatoranalysen



Quelle: Eigene Darstellung

In der Tabelle 35 sind die Ergebnisse der Mediatoranalysen dargestellt. Alle Schritte wie in Abbildung 11 dargestellt, weisen einen signifikanten Zusammenhang vor. Dies spricht dafür, dass bei allen vier Perspektiven also bei Schulsozialarbeitenden, Schulleitenden sowie Lehrpersonen das gegenseitige Vertrauen als Mediator wirkt. Dies bedeutet konkret, dass der Effekt der transformationalen Führung auf die interprofessionelle Kooperation über das gegenseitige Vertrauen vermittelt wird. Auch der Zusammenhang der partizipativen Führung und der interprofessionellen Kooperation wird über das gegenseitige Vertrauen vermittelt.

Tabelle 35: Regressionsschritte Mediatoranalysen

Regressionsschritte	SSA – LP	SSA – SL	SL – SSA	LP – SSA
Transformationale Führung → Interprofessionelle Kooperation	0.306*** (0.022)	0.588*** (0.018)	0.443*** (0.044)	0.223*** (0.011)
Transformationale Führung → Vertrauen	0.314*** (0.024)	0.624*** (0.020)	0.266*** (0.046)	0.132** (0.042)
Partizipative Führung → Interprofessionelle Kooperation	0.364*** (0.024)	0.534*** (0.025)	0.260*** (0.042)	0.262*** (0.012)
Partizipative Führung → Vertrauen	0.325*** (0.027)	0.519*** (0.027)	0.137** (0.043)	0.144** (0.050)
Vertrauen → Interprofessionelle Kooperation	0.662*** (0.023)	0.734*** (0.020)	0.731*** (0.032)	0.695*** (0.008)

Bemerkung: Unstandardisierte Regressionskoeffizienten, SD in Klammern, : * $p < 0.1$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$

Quelle: Eigene Berechnungen

9. Diskussion

Im folgenden Kapitel werden zuerst die zentralsten Ergebnisse der Studie zusammengefasst. Anschliessend werden diese Ergebnisse mit den Resultaten anderer Studien verglichen. Im dritten Unterkapitel werden die Ergebnisse inhaltlich diskutiert und die Fragestellungen und Hypothesen beantwortet. Weiter werden die vier Messinstrumente interprofessionelle Kooperation, Vertrauen, transformationale Führung sowie partizipative Führung diskutiert. Anschliessend folgt die Implikation für die Praxis und die Forschung. Zudem werden die Grenzen der Studie aufgezeigt, bevor ein Fazit der Studie folgt.

9.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse zu den Hintergrundinformationen der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz zeigen folgendes Bild: Etwas weniger als ein Drittel der Schulsozialarbeitenden (32.2%) ist genau für ein Schulhaus zuständig. 58.0% der Schulsozialarbeitenden ist mindestens die Hälfte der Woche im Schulhaus anwesend. Die Mehrheit der befragten Schulsozialarbeitenden (83.8%) haben zudem einen Arbeitsplatz oder ein Büro im Schulhaus.

In Bezug auf die Trägerschaft zeigt sich, dass etwas mehr als ein Drittel der Schulsozialarbeitenden (35.8%) der öffentlichen Sozialverwaltung unterstellt ist, 43.5% der Schule oder der Schulverwaltung und 9.67 % einer geteilten Unterstellung.

In Bezug auf die professionellen Merkmale der Schulsozialarbeitenden zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten (66.3%) einen Fachhochschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss angegeben haben. 47.4% der Schulsozialarbeitenden absolvierte die Ausbildung in der Richtung Soziale Arbeit. Eine Weiterbildung (CAS) in Schulsozialarbeit haben 43.4% der Schulsozialarbeitenden abgeschlossen, während mehr als die Hälfte (52.0%) keinen CAS in Schulsozialarbeit abgeschlossen hat.

In Bezug auf die Rahmenbedingungen zeigen sich die folgenden Ergebnisse. 31.1% der Schulsozialarbeitenden haben angegeben, dass sie mindestens einmal in der Woche eine Sitzung mit der Schulleitung haben. Auch die Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung wird jeweils von über 30% der Schulsozialarbeitenden bejaht. Auf die Frage, inwiefern schriftliche Dokumente vorhanden sind in Bezug auf die interprofessionelle Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule, ist aufgefallen, dass über 82.4% der Schulsozialarbeitenden angegeben hat, dass schriftliche Informationen für Lehrpersonen

zu den Aufgaben und Angeboten der Schulsozialarbeit existieren. Auch ist der Einbezug der Schulsozialarbeit durch die Lehrpersonen, bei rund 62% der befragten Schulsozialarbeitenden, schriftlich festgehalten. Im Durchschnitt sind an den untersuchten Schulhäusern 3.0 Dokumente (MW) vorhanden, die Abläufe, Aufgaben oder Verbindlichkeiten in Bezug auf die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Schule definieren.

Ob genügend Zeit für den interprofessionellen Austausch vorhanden ist, wurde von den Professionen unterschiedlich eingeschätzt. So zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen (-0.67 , 95%-CI $[-0.76, -0.58]$). Schulleitende haben im Vergleich zu den Lehrpersonen mehr Zeit für die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit.

In Bezug auf die Einflussfaktoren der interprofessionellen Kooperation ist es insbesondere interessant auf die Unterschiede der Mittelwertsindizes nach Sichtweisen einzugehen. Das Vertrauen zeigt gruppenspezifische Unterschiede ($\text{Chi-Quadrat}(3)=482.53$, $p<.000$). Lehrpersonen und Schulleitende zeigen durchschnittlich ein signifikant höheres Vertrauen in die Schulsozialarbeit als umgekehrt. Zudem zeigte sich, dass Lehrpersonen im Schnitt weniger Vertrauen in die Schulsozialarbeit zeigten als Schulleitende. Auch zeigte sich das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitenden im Schnitt höher, als das Vertrauen in die Lehrpersonen.

Die transformationale Führung verwies ebenfalls auf gruppenspezifische Unterschiede ($\text{Chi-Quadrat}(2)=16.287$, $p<.000$). Insgesamt schätzte die Schulleitung die transformationale Führung am höchsten ein. Dies gilt für die Vergleiche sowohl mit den Schulsozialarbeitenden als auch mit den Lehrpersonen. Lehrpersonen schätzen im Vergleich zu den Schulsozialarbeitenden die transformationale Führung etwas höher ein. Auch für die partizipative Führung zeigen sich signifikante Mittelwertsunterschiede ($\text{Chi-Quadrat}(2)=328$, $p<.000$). Dabei zeigen sich ähnliche Tendenzen wie bei der transformationalen Führung. Schulleitende schätzen im Vergleich mit Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden die partizipative Führung jeweils etwas höher ein. Wird die Perspektive von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden verglichen, schätzen Lehrpersonen die transformationale Führung tendenziell höher ein als Schulsozialarbeitende.

Deskriptive Ergebnisse zur interprofessionellen Kooperation

Die deskriptiven Ergebnisse der interprofessionellen Kooperation zeigten, dass die Zusammenarbeit je nach Profession unterschiedlich wahrgenommen wird. Wird der Gesamtindex der interprofessionellen Kooperation betrachtet, ist zu erkennen, dass die

Schulleitung im Vergleich zu den anderen Professionen die höchsten Mittelwerte zeigte. Dies bedeutet, dass für die Schulleitung im Vergleich zu den Lehrpersonen und den Schulsozialarbeitenden, die Zusammenarbeit als am höchsten wahrgenommen wurde. Hinsichtlich der Einschätzung der Professionen bezüglich der drei Dimensionen zeigt sich, dass die Dimension «Interdependenz» von allen Professionen und im Vergleich mit den anderen beiden Dimensionen am höchsten bewertet wurde, also die gegenseitige Unterstützung und Wertschätzung in der interprofessionellen Kooperation von allen Professionen am höchsten eingeschätzt wurde. Hinsichtlich der Sichtweisen ist, unabhängig der Dimensionen, aufgefallen, dass die Schulleitenden tendenziell im Vergleich zu Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen jeweils die höchsten Mittelwerte zeigten. Auch zeigten Schulsozialarbeitende bezüglich der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen jeweils die tiefsten Mittelwerte. Die Dimension «neue gemeinsame Aktivitäten» wird ähnlich wie der Gesamtindex der interprofessionellen Kooperation eingeschätzt. Auch hier zeigt sich wiederum, dass die Schulleitung die höchsten Mittelwerte vertritt. Die Dimension «Reflexion des Arbeitsprozesses» zeigt hingegen im Vergleich zu den anderen Dimensionen ein anderes Antwortverhalten. Diese Dimension wurde im Vergleich mit den anderen Dimensionen von allen Professionen am tiefsten bewertet. Gleichzeitig handelt es sich um diejenige Dimension mit den stärksten Streuungen innerhalb der Berufsgruppen. Die Reflexion und Evaluation des Arbeitsprozesses im Rahmen der Zusammenarbeit wird von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen durchschnittlich tiefer als die Mittelkategorie eingeschätzt (MW=2.8). Auch zeigte sich, dass Lehrpersonen im Vergleich zu Schulleitenden signifikant weniger stark der Ansicht sind, dass eine Reflexion bezüglich der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit vorherrscht. Zudem sind Schulsozialarbeitende der Ansicht, dass die Reflexion und Evaluation mit der Schulleitung in Bezug auf ihre Zusammenarbeit tendenziell höher ist als mit Lehrpersonen.

Deskriptive Ergebnisse der organisationalen Merkmale der Schulsozialarbeit in Zusammenhang mit der interprofessionellen Kooperation und dem Vertrauen

Deskriptiv untersucht wurden auch einzelne organisationale Merkmale und es wurde überprüft, inwiefern sich diese professionsspezifisch unterscheiden in Bezug auf das gegenseitige Vertrauen und die interprofessionelle Kooperation. Hinsichtlich des Vertrauens unterscheidet sich nur eine Sichtweise signifikant nach Trägerschaft. Und zwar zeigten Schulsozialarbeitende, die der Schule unterstellt waren, durchschnittlich ein etwas höheres Vertrauen in die Schulleitung, als Schulsozialarbeitende, die der

Sozialverwaltung unterstellt waren. In Bezug auf die interprofessionelle Kooperation zeigte sich ebenfalls ein signifikanter professionsspezifischer Unterschied. Aus Sicht der Schulsozialarbeitenden, die der Schule unterstellt sind, zeigt sich eine etwas höhere Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, als bei Schulsozialarbeitenden, die der Sozialverwaltung unterstellt sind.

Die beiden organisationalen Merkmale fixer Arbeitsplatz sowie fixe Präsenzzeiten der Schulsozialarbeit im Schulhaus zeigten beide keine bedeutenden Unterschiede in Bezug auf das gegenseitige Vertrauen oder die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden.

Korrelationsanalysen auf organisationaler Ebene

Die Korrelationsanalysen der organisationalen Merkmale zeigten, dass die Anzahl Sitzungen von Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden insbesondere für das Vertrauensverhältnis von Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden bedeutend ist (SSA – SL: $r_s = -0.223$, $p = 0.000$, $n = 782$, SL – SSA: $r_s = -0.179$, $p = 0.000$, $n = 783$). Auch für die interprofessionelle Kooperation zeigt sich die Anzahl Sitzungen von Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden als signifikante Korrelation, ausser bei der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden.

Das Vorhandensein von Dokumenten zur Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und der Schulleitung zeigt einen signifikant positiven Zusammenhang in Bezug auf das Vertrauen von Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen, auf das Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulsozialarbeitenden, sowie auf das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitenden. Das Vorhandensein von Dokumenten zur Zusammenarbeit wirkt sich positiv auf alle Kooperationen aus, ausser auf dasjenige von Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden ($p = 0.050$). Zusammenfassend zeigt sich also, dass je mehr Dokumente zur interprofessionellen Kooperation im Schulhaus vorhanden sind, dies ein höheres Vertrauen und eine höhere Kooperation generiert.

Die Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung und an Schulkonferenzen zeigte für alle vier Sichtweisen einen signifikant positiven Zusammenhang mit dem gegenseitigen Vertrauen, sowie der interprofessionellen Kooperation. Konkret bedeutet dies, dass je höher die Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung, umso höher ist das gegenseitige Vertrauen, oder anders ausgedrückt, je höher das Vertrauen, umso höher ist die Partizipation der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung. Für die interprofessionelle Kooperation bedeutet dies: Je höher die Mitwirkung der

Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung, desto höher ist die interprofessionelle Kooperation. Auch dieser Zusammenhang könnte in die umgekehrte Richtung interpretiert werden: je höher die interprofessionelle Kooperation, desto stärker ist die Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung beteiligt. Auffallend bei diesen Ergebnissen ist die Bedeutsamkeit des Zusammenhangs der Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung und der interprofessionellen Kooperation der Schulsozialarbeitenden mit den Lehrpersonen und den Schulleitenden. Beide Korrelationskoeffizienten weisen einen mittleren Effekt auf (SSA – SL: $r_p = 0.372$, $p < 0.000$), SSA – LP: $r_p = 0.297$, $p < 0.000$).

Die Anwesenheit der Schulsozialarbeit im Schulhaus ist für das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitenden bedeutsam, auch wenn es sich um einen schwachen Zusammenhang handelt (SSA – SL: $r_s = -0.085$, $p = 0.017$). Für die interprofessionelle Kooperation zeigen die Ergebnisse für alle Sichtweisen, ausser für die interprofessionelle Kooperation aus Sicht der Lehrpersonen mit den Schulsozialarbeitenden einen signifikanten Zusammenhang, wenn auch die Zusammenhänge einen schwachen Effekt zeigten (SSA – SL: $r_s = 0.0125$, $p < 0.001$); SSA – LP: $r_s = 0.101$, $p = 0.001$; SL – SSA: $r_s = 0.103$, $p = 0.013$).

Die Anzahl zuständiger Schulhäuser der Schulsozialarbeit zeigte sich insbesondere für Lehrpersonen als relevant. Somit ist lediglich aus der Sichtweise der Lehrpersonen die Anzahl zuständiger Schulhäuser der Schulsozialarbeit für das gegenseitige Vertrauen und die interprofessionelle Kooperation bedeutend (Vertrauen LP – SSA: $r_s = -0.141$, $p = 0.003$; interprofessionelle Kooperation LP – SSA: $r_s = -0.163$, $p = 0.000$).

Einfache Regressionsanalysen

In den Berechnungen der einfachen Regressionsanalysen wurden alle Einflussfaktoren der interprofessionellen Kooperation einzeln untersucht. Dabei zeigte sich, dass für Schulsozialarbeitende in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, sowie mit den Schulleitenden, alle untersuchten Einflussfaktoren bedeutend sind. Dies sagt aus, dass je höher das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen und in die Schulleitenden ist, umso höher ist auch die interprofessionelle Kooperation. Auch zeigte sich, dass je stärker aus der Perspektive der Schulsozialarbeitenden die Schulleitung transformational und/oder partizipativ führt, desto höher fällt die interprofessionelle Kooperation aus. Insbesondere zeigte sich das Vertrauen als bedeutender Faktor für die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden mit den Lehrpersonen sowie mit den Schulleitenden. Das

Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen klärt die interprofessionelle Kooperation zu 50.6% auf und das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitenden zu 63.4%, was einen hohen Varianzanteil darstellt.

Aus der Perspektive der Lehrpersonen und der Schulleitenden zeigen sich ähnliche Resultate wie aus der Perspektive der Schulsozialarbeitenden: Je höher das Vertrauen der Lehrpersonen und der Schulleitenden in die Schulsozialarbeitenden ist, umso höher ist auch die interprofessionelle Kooperation. Und je stärker aus der Perspektive der Lehrpersonen und der Schulleitenden die Schulleitung transformational und/oder partizipativ führt, desto höher fällt die interprofessionelle Kooperation aus. Auch bei diesen beiden Perspektiven fällt auf, dass das Vertrauen ein bedeutender Faktor ist für die interprofessionelle Kooperation. Erstens ist dies an der hohen Varianzaufklärung zu erkennen mit 61.1% bei den Lehrpersonen und mit 50% bei den Schulleitenden, sowie zweitens an der Effektstärke, die jeweils höher eins ist.

Multiple Regressionsanalysen

In den multiplen Regressionsanalysen wurden pro Perspektive jeweils vier Modelle berechnet. Dabei wurden jeweils die drei Dimensionen «Interdependenz», «Neue Aktivitäten» und «Reflexion Arbeitsprozess» sowie der Gesamtindex «Interprofessionelle Kooperation» einzeln als abhängige Variable analysiert.

Perspektive Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen

Die multiplen Regressionsanalysen aus Sicht der Schulsozialarbeitenden mit den Lehrpersonen zeigten folgende Ergebnisse. Im Modell «interprofessionelle Kooperation» zeigen alle drei Einflussfaktoren – Vertrauen, transformationale Führung, partizipative Führung – einen signifikant positiven Einfluss auf die Zusammenarbeit. Das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen zeigte dabei den stärksten Effekt. Die partizipative Führung zeigte im Vergleich mit der transformationalen Führung einen stärkeren positiven Effekt auf die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. Insgesamt wies dieses Modell eine Varianzaufklärung von 57% auf, was eine relativ hohe Modellgüte bedeutet.

Im Modell «Interdependenz» zeigen die Einflussfaktoren Vertrauen und partizipative Führung einen signifikant positiven Einfluss auf die interprofessionelle Kooperation. Die transformationale Führung weist in diesem Modell keinen bedeutenden Zusammenhang auf mit der interprofessionellen Kooperation von Schulsozialarbeitenden und

Lehrpersonen. Das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen ist auch in diesem Modell der gewichtigste Faktor in der Zusammenarbeit. Das Modell «Interdependenz» weist mit 59% einen hohen Anteil an der Varianzaufklärung aus.

Im Modell «neue Aktivitäten» » zeigen alle drei Einflussfaktoren einen signifikant positiven Einfluss auf die interprofessionelle Kooperation. Wie in den vorherigen Modellen, zeigt das Vertrauen den stärksten Effekt auf die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. Das Modell «neue Aktivitäten» weist im Vergleich mit den vorherigen Modellen eine tiefere Varianzaufklärung aus mit 34.0%.

Im Modell «Reflexion Arbeitsprozess» » zeigen ebenfalls alle drei Einflussfaktoren einen signifikant positiven Einfluss auf die interprofessionelle Kooperation. Wie in den vorherigen Modellen, zeigt das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Lehrpersonen den stärksten Effekt auf die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. Auch das Alter weist einen signifikanten Einfluss aus. Je älter Schulsozialarbeitende sind, desto mehr Reflexion des Arbeitsprozesses findet statt. Das Modell «Reflexion Arbeitsprozess» weist im Vergleich mit den vorherigen Modellen, mit 23.0%, die tiefste Varianzaufklärung auf.

Perspektive Schulsozialarbeitende – Schulleitende

Die multiplen Regressionsanalysen aus Sicht der Schulsozialarbeitenden mit den Schulleitenden zeigten folgende Ergebnisse: Im Modell «Interprofessionelle Kooperation» zeigen alle drei Einflussfaktoren – Vertrauen, transformationale Führung, partizipative Führung – einen signifikant positiven Einfluss auf die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden. Das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitenden zeigte dabei den stärksten Effekt. Werden die beiden Führungsstile verglichen, zeigte die transformationale Führung einen stärkeren positiven Effekt auf die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden als die partizipative Führung. In diesem Modell ist ein Geschlechtereffekt zu beobachten. Männliche Schulsozialarbeitende zeigen im Vergleich zu weiblichen Schulsozialarbeitenden eine signifikant höhere interprofessionelle Kooperation mit den Schulleitenden als weibliche Schulsozialarbeitende. Das Modell weist eine Modellgüte von 0.714 (adjusted R^2) auf, was bedeutet, dass die untersuchten Prädiktoren die interprofessionelle Kooperation mit der Schulleitung aus Sicht der Schulsozialarbeitenden zu 71 Prozent aufklären, was eine eher hohe Varianzaufklärung ist.

Im Modell «Interdependenz» zeigen alle drei Einflussfaktoren – Vertrauen, transformationale Führung, partizipative Führung – einen signifikant positiven Einfluss auf die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden. Das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitenden zeigte dabei wiederum den stärksten Effekt. Werden die beiden Führungsstile verglichen, zeigte die transformationale Führung einen stärkeren positiven Effekt auf die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden als die partizipative Führung. Die Varianzaufklärung des Modells «Interdependenz» beläuft sich auf 75%, was bedeutet, dass die ins Modell eingeschlossenen Einflussfaktoren die reziproke Abhängigkeit in der Zusammenarbeit zu einem eher hohen Anteil aufklärt.

Im Modell «neue Aktivitäten» zeigen alle drei Einflussfaktoren einen signifikant positiven Einfluss auf die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden. Das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in die Schulleitenden zeigte dabei wiederum den stärksten Effekt in der Entwicklung von neuen Aktivitäten von Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden. Werden die beiden Führungsstile verglichen, zeigte die partizipative Führung einen stärkeren positiven Effekt auf die Entwicklung von neuen Aktivitäten zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden als die transformationale Führung. Die Varianzaufklärung des Modells «neue Aktivitäten» beläuft sich auf 42%.

Im Modell «Reflexion Arbeitsprozess» zeigen alle drei Einflussfaktoren – Vertrauen, transformationale Führung, partizipative Führung – einen signifikant positiven Einfluss auf die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden. Bei diesem Modell weist die transformationale Führung den stärksten Effekt auf die Reflexion des Arbeitsprozesses zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden. In diesem Modell ist ein Geschlechtereffekt zu beobachten. Männliche Schulsozialarbeitende zeigen im Vergleich zu weiblichen Schulsozialarbeitenden eine signifikant höhere Reflexion des Arbeitsprozesses mit den Schulleitenden als weibliche Schulsozialarbeitende. Die untersuchten Prädiktoren tragen 34% zur Varianzaufklärung der Reflexion des Arbeitsprozesses bei.

Perspektive Schulleitende – Schulsozialarbeitende

Die multiplen Regressionsanalysen aus Sicht der Schulleitenden mit den Schulsozialarbeitenden zeigten folgende Ergebnisse. Im Modell «interprofessionelle Kooperation» zeigen alle drei Einflussfaktoren – Vertrauen, transformationale Führung, partizipative

Führung – einen signifikant positiven Einfluss auf die Zusammenarbeit zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden. Das Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeit zeigte dabei den stärksten Effekt. Werden die beiden Führungsstile verglichen, zeigte die transformationale Führung einen stärkeren positiven Effekt auf die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden, als die partizipative Führung. Die Varianzaufklärung des Modells «interprofessionelle Kooperation» beläuft sich auf 55%.

Im Modell «Interdependenz» zeigen die Einflussfaktoren Vertrauen und transformationale Führung einen signifikant positiven Einfluss auf die «Interdependenz» zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden. Das Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeit zeigte dabei im Vergleich mit den anderen Einflussfaktoren den stärksten Effekt. Die Varianzaufklärung des Modells «Interdependenz» beläuft sich auf 61%, was bedeutet, dass die ins Modell aufgenommenen Faktoren die reziproke Abhängigkeit in der Zusammenarbeit von Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden zu einem eher hohen Anteil aufklären.

Im Modell «neue Aktivitäten» zeigen alle Einflussfaktoren – Vertrauen, transformationale Führung, partizipative Führung – einen signifikant positiven Einfluss auf die Entwicklung neuer Aktivitäten zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden. Das Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeit zeigte dabei im Vergleich mit den anderen Einflussfaktoren den stärksten Effekt. Zudem zeigte sich, dass je älter Schulleitende sind, umso weniger neue Aktivitäten von Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden wurden entwickelt. Die Varianzaufklärung des Modells «neue Aktivitäten» beläuft sich auf 30%, was bedeutet, dass die ins Modell aufgenommenen Faktoren die Entwicklung von neuen Aktivitäten im Rahmen der Zusammenarbeit von Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden zu 30% aufklären.

Im Modell «Reflexion Arbeitsprozess» zeigen alle Einflussfaktoren – Vertrauen, transformationale Führung, partizipative Führung – einen signifikant positiven Einfluss auf die Reflexion des Arbeitsprozesses zwischen Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden. Das Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeit zeigte dabei im Vergleich mit den anderen Einflussfaktoren den stärksten Effekt. Werden die Führungsstile verglichen, stellt sich heraus, dass die transformationale Führung einen stärkeren Effekt auf die Reflexion des Arbeitsprozesses zeigt als die partizipative Führung. In Bezug auf das Alter zeigte sich, dass je älter Schulleitende sind, umso stärker findet eine Reflexion des Arbeitsprozesses von Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden statt. Die

Varianzaufklärung des Modells «Reflexion Arbeitsprozess» beläuft sich auf 22%, was bedeutet, dass die ins Modell aufgenommenen Faktoren die Reflexion des Arbeitsprozesses im Rahmen der Zusammenarbeit von Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden zu 22% aufklären.

Perspektive Lehrpersonen – Schulsozialarbeitende

Die Mehrebenenanalysen, die für die Lehrpersonendaten berechnet wurden, zeigten folgende Ergebnisse. Im Modell «interprofessionelle Kooperation» zeigen alle drei Einflussfaktoren – Vertrauen, transformationale Führung, partizipative Führung – einen signifikant positiven Einfluss auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden. Zudem ist ein Geschlechtereffekt zu beobachten. Männliche Lehrpersonen weisen eine tiefere interprofessionelle Kooperation mit den Schulsozialarbeitenden vor, als weibliche Lehrpersonen. Dieses Modell erklärt 63% der Gesamtvarianz der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden. Zudem wird 18.6% der Varianz des Modells «Interprofessionelle Kooperation» auf Schulhausbene aufgeklärt.

Im Modell «Interdependenz» zeigen die Einflussfaktoren Vertrauen und partizipative Führung einen signifikant positiven Einfluss auf die «Interdependenz» zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden. Zudem ist ein Geschlechtereffekt zu beobachten. Männliche Lehrpersonen weisen eine etwas tiefere reziproke Abhängigkeit mit den Schulsozialarbeitenden vor als weibliche Lehrpersonen. Auch zeigt sich, je älter Lehrpersonen sind, desto tiefer manifestiert sich auch die Interdependenz zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden. Dieses Modell erklärt 69% der Gesamtvarianz der Interdependenz zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden. Zudem wird 18.7% der Varianz des Modells «Interdependenz» auf Schulhausbene aufgeklärt.

Im Modell «neue Aktivitäten» zeigen die Einflussfaktoren Vertrauen und partizipative Führung einen signifikant positiven Einfluss auf die Entwicklung neuer Aktivitäten zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden. Auch ist ein Geschlechtereffekt zu beobachten. Männliche Lehrpersonen weisen eine etwas tiefere Entwicklung neuer Aktivitäten mit den Schulsozialarbeitenden auf als weibliche Lehrpersonen. Zudem zeigt sich, je älter Lehrpersonen sind, desto tiefer manifestiert sich auch die Entwicklung neuer Aktivitäten zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden. Dieses Modell erklärt 14% der Gesamtvarianz der Entwicklung neuer Aktivitäten zwischen Lehrpersonen und

Schulsozialarbeitenden, was einen eher tiefen Wert darstellt. Zudem wird 13.8% der Varianz des Modells «neue Aktivitäten» auf Schulhausebene aufgeklärt.

Im Modell «Reflexion Arbeitsprozess» zeigen alle drei Einflussfaktoren – Vertrauen, transformationale Führung und partizipative Führung – einen signifikant positiven Einfluss auf die Reflexion des Arbeitsprozesses zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden. Auch ist ein Geschlechtereffekt zu beobachten. Männliche Lehrpersonen weisen eine etwas tiefere Feedbackkultur in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeitenden auf als weibliche Lehrpersonen. Zudem zeigt sich, je älter Lehrpersonen sind, desto höher ist die Reflexion des Arbeitsprozesses im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden. Dieses Modell erklärt 10% der Gesamtvarianz der Entwicklung neuer Aktivitäten zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden, was ein eher tiefer Wert darstellt. Zudem wird 10.3% der Varianz des Modells Reflexion des Arbeitsprozesses auf Schulhausebene aufgeklärt.

Mediatoranalysen

Neben den multiplen Regressionsanalysen wurden Mediatorsanalysen für alle vier Perspektiven berechnet. Dabei wurde vermutet, dass zwischen den Führungsstil-Variablen (partizipative und transformationale Führung), das Vertrauen als Mediatorvariable wirkt. Die Ergebnisse der Mediatoranalysen haben gezeigt, dass für alle vier Perspektiven und bei beiden Modellen, also dem Zusammenhang von partizipativer Führung und der interprofessionellen Kooperation, sowie dem Zusammenhang von transformationaler Führung und interprofessioneller Kooperation das Vertrauen als Mediator, folglich als vermittelnde Variable wirkt.

9.2. Vergleich mit anderen Studien

Im folgenden Unterkapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit den Erkenntnissen aus anderweitigen Studien verglichen und in Zusammenhang gesetzt. Der Fokus wird dabei auf Ergebnisse in Bezug auf die interprofessionelle Kooperation gelegt, sowie auf die untersuchten Einflussfaktoren Vertrauen, partizipative Führung und transformationale Führung.

Interprofessionelle Kooperation

Bronstein (2003) konstruierte ein Messinstrument der interprofessionellen Kooperation mittels den fünf Dimensionen «Interdependenz», «neue gemeinsame Aktivitäten», «Flexibilität», «gemeinsame Ziele» und «Evaluation der Zusammenarbeit». Die Faktorenanalyse hat gezeigt, dass für die interprofessionelle Kooperation von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen sowie Schulleitenden in der Deutschschweiz dieses Modell nicht identisch ist. Für die vorliegenden Daten wurde ein Modell mit drei Faktoren berechnet, wobei die drei Faktoren «Interdependenz», «Gemeinsame Ziele» und «Flexibilität» zu einem Faktor vereint wurden und neu den Namen «Interdependenz» trägt. Gemäss Bronstein (2003) bedeutet Interdependenz die gegenseitige Abhängigkeit der Beteiligten im Rahmen der Zusammenarbeit. Konkret werden bei dieser Dimension die gegenseitige Unterstützung, Wertschätzung und der gegenseitige Respekt verstanden. Der zweite Faktor, «gemeinsame Ziele», umfasst den Austausch über die gemeinsam definierten Ziele sowie deren Zielerreichung. Flexibilität bedeutet Offenheit in der Zusammenarbeit. Idealerweise wird die Perspektive der anderen Profession eingenommen und manchmal auch Aufgaben ausserhalb des eigenen Aufgabenbereichs übernommen. Für die vorliegende Untersuchung bedeutet das Zusammenfassen der drei Faktoren konkret, dass unter «Interdependenz» die gegenseitige Abhängigkeit der Kooperationspartnerinnen und -partner verstanden wird, aber auch, dass diese Abhängigkeit auf Wertschätzung, Respekt und Unterstützung basiert, sowie die Perspektive der anderen Profession eingenommen werden kann, damit auch gemeinsame Zielsetzungen erreicht werden können.

In der Literatur (z.B. (Baier 2011a; Olk et al. 2012; Speck 2020) wird häufig auf die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule verwiesen. Die Resultate der vorliegenden Studie haben jedoch aufgezeigt, dass die interprofessionelle Kooperation in den untersuchten Schulhäusern mit dem Angebot Schulsozialarbeit relativ hoch ausfällt. In vielen Untersuchungen wird darauf verwiesen (Baier et al. 2011a; Speck 2020), dass der Erfolg der Schulsozialarbeit insbesondere von der Kooperation mit den Lehrpersonen zusammenhängt. Die vorliegenden Ergebnisse weisen auf eine mehrheitlich gelingende interprofessionelle Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden hin, und dies aus beiden Perspektiven, was eine zentrale Voraussetzung für den Erfolg der Schulsozialarbeit ist. Speck (2020) weist darauf hin, dass es für die interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden förderlich ist, wenn insbesondere Lehrpersonen ein breites Aufgabenverständnis zeigen. Dies wird unter anderem auch innerhalb der Dimension «Interdependenz» gemessen. Die

Interdependenz zeigt die gegenseitige Wertschätzung und Unterstützung im Prozess der Zusammenarbeit. Dabei ist die gegenseitige Perspektivenübernahme ein zentrales Element, damit auch gemeinsam definierte Ziele erreicht werden können. Die Dimension «Interdependenz» weist bei beiden Professionen Mittelwerte über der Mittelkategorie auf, was bedeutet, dass ein erhöhtes Bewusstsein vorhanden ist, die Perspektive der jeweils anderen Person einzunehmen und auch Aufgaben ausserhalb des eigenen Aufgabenbereichs zu übernehmen.

Insbesondere in der Sekundäranalyse von Baier et al. (2011a) wurde herausgefunden, dass durch die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen Prozessabläufe definiert werden, die zum Gelingen der Schulsozialarbeit beitragen. Diese Befunde weisen Ähnlichkeiten auf mit der Dimension «Reflexion Arbeitsprozess». Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigten, wenn diese Reflexion des Arbeitsprozesses, die zur Verbesserung von Abläufen und der Zusammenarbeit beitragen, nicht stattfindet, wirkt sich dies negativ auf die Kooperation aus, wodurch auch der Erfolg der Schulsozialarbeit betroffen ist.

Vertrauen

Vertrauensbeziehungen wurden in der bisherigen Forschung vor allem zwischen zwei Akteurinnen und Akteuren untersucht (z.B. Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende). In der vorliegenden Untersuchung wurde das gegenseitige Vertrauen aus der Sicht von drei Professionen, respektive aus vier Perspektiven untersucht und konnten entsprechend verglichen werden. Die vorliegenden Resultate zeigen bei allen vier Sichtweisen, dass je höher das Vertrauen der Lehrpersonen in die Schulsozialarbeit, das Vertrauen der Schulleitung in die Schulsozialarbeit, das Vertrauen der Schulsozialarbeit in die Schulleitung, das Vertrauen der Schulsozialarbeit in die Lehrpersonen, desto höher ist die interprofessionelle Kooperation. Zudem zeigte sich bei allen multiplen Regressionsmodellen, dass das Vertrauen als der bedeutendste Einflussfaktor der interprofessionellen Kooperation identifiziert werden konnte. Diese Ergebnisse entsprechen den Resultaten aus anderweitigen Studien (Bartmann et al. 2014; Fabel-Lamla 2012; Tschannen-Moran et al. 2000). Insbesondere Fuller et al. (2008) verweisen in ihrem Literaturreview darauf, dass ein hohes Vertrauen in die Schulleitung zentral ist für eine gelingende Kooperation, aber auch für eine gelingende Kommunikation und Koordination.

Fabel-Lamla (2012), die mittels eines ethnographischen Ansatzes das Vertrauen zwischen Lehrpersonen und Sozialpädagoginnen untersuchte, resümiert, dass das Vertrauen in die

Kompetenzen der jeweils anderen Profession, sowie in den gemeinsamen Arbeitsprozess durch die Zusammenarbeit zentral sind für den Erfolg der Zusammenarbeit. Auch erwähnt Fabel-Lamla (2012), dass Reflexionsgefäße förderlich sind für eine gelingende Kooperation. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung unterstreichen genau diese Erkenntnisse. Gegenstand der Untersuchung war das spezifische Vertrauen, das insbesondere das Vertrauen in die fachlichen Kompetenzen respektive in die Person im Rahmen ihrer Funktion als bedeutend herauskristallisierte. Die gemeinsamen Arbeitsprozesse sowie die Reflexionsgefäße wurden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung hingegen nicht als Gelingensbedingungen oder Einflussfaktoren analysiert, sondern wurden als fester Bestandteil der stattfindenden Kooperation, respektive als einige der definierten Dimensionen der interprofessionellen Kooperation identifiziert.

Bryk et al. (2002) beobachteten in ihrer Studie, dass innerhalb von Schulen, bei denen das Vertrauen der Kooperationspartnerinnen und – partner hoch war, Entscheidungen kollektiv getroffen wurden. Der partizipative Führungsstil ist ein Führungsinstrument, das darauf abzielt, dass ein Team kollektiv Entscheidungen trifft und die Teammitglieder aktiv teilnehmen an den Entscheidungsprozessen. In den Analyseschritten der Mediatoranalyse wurde der Zusammenhang von partizipativer Führung und dem Vertrauen untersucht. Es zeigte sich, je stärker die Schulleitung partizipativ führt, desto höher war das gegenseitige Vertrauen oder umgekehrt. Die Ergebnisse der Studie bestätigen somit die Ergebnisse von Bryk et al. (2002).

In derselben Studie konnte ein Zusammenhang belegt werden, dass je höher das Vertrauen der Kooperationspartnerinnen und – partner, umso stärker wurden diese auch in die Schulentwicklung miteinbezogen. Die vorliegenden Resultate zeigen denselben Effekt. Es besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung und dem gegenseitigen Vertrauen. Dieser Effekt zeigte sich für alle vier Sichtweisen, respektive alle vier Vertrauensverhältnisse. Ob nun das Vertrauen die Mitwirkung an der Schulentwicklung beeinflusst oder eine intensivere Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung das Vertrauen erhöht, kann mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Die Argumentation von Bryk et al. (2002) lässt auf die Argumentation schliessen, dass ein höheres gegenseitiges Vertrauen die Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung begünstigt.

Führungsstile

In der vorliegenden Untersuchung wurden der partizipative und der transformationale Führungsstil untersucht, da diese beiden Führungsstile zu einer gelingenden interprofessionellen Kooperation beitragen können. Die Resultate der Untersuchung haben gezeigt, dass alle Professionen, sowie die Schulleitung selbst, jeweils finden, dass die Schulleitung transformational als auch partizipativ führt. Auch zeigten die Ergebnisse, dass je stärker die Schulleitung partizipativ und transformational führt, desto höher fällt die interprofessionelle Kooperation bei allen Professionen aus. Die partizipative Führung hat sich insbesondere bei den Lehrpersonen und den Schulsozialarbeitenden als gewichtigeren Einflussfaktor für die interprofessionelle Kooperation als der transformationale Führungsstil erwiesen. Dies bedeutet also, dass es für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit zentral ist, dass diese in den Entscheidungsprozess eingebunden werden, der Entscheid folglich vom Team getroffen wird und somit den Zusammenhalt stärker fördert (Bush 1995; Leithwood et al. 1999). Bei der Zusammenarbeit von Schulleitungen und Schulsozialarbeitenden zeigt sich im Vergleich der transformationale Führungsstil als der gewichtigere. Für eine gelingende Kooperation von Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden ist es in Bezug auf die Führung der Schulleitung wichtig, dass die Schulleitung den Schulsozialarbeitenden Verantwortung übergibt, eine gemeinsame Vision für die Schulsozialarbeit vertritt, und somit die Motivation für die Zusammenarbeit fördert.

In der Literatur wurde darauf verwiesen, dass ein partizipativer Führungsstil bei den Lehrpersonen den Zusammenhalt stärker fördert, da dieser Führungsstil als gemeinsames oder geteiltes Führungsverhalten wahrgenommen wird. Auch führe ein partizipativer Führungsstil bei den Lehrpersonen dazu, dass Entscheidungen einfacher akzeptiert und implementiert werden, da Lehrpersonen direkt in den Entscheidungsprozess einbezogen werden (Bush 1995; Copland 2001). Da Schulsozialarbeitende als neue Profession im System Schule handeln und dadurch mit den Lehrpersonen Neuverhandlungen bezüglich Arbeitsprozesse, Aufgaben und weitere Bereiche stattfinden, kann ein partizipativer Führungsstil förderlich sein für eine gelingende Kooperation.

9.3. Interpretation der Ergebnisse

Die Daten und die Analysen erlauben es, alle drei Fragestellungen zu beantworten. Die Fragestellung I «*Wie ist die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz organisiert und strukturiert?*» wurde mittels deskriptiver Analysen beantwortet, wodurch ein Überblick über einige Merkmale der Struktur und der Organisation der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz gegeben werden konnte. In den folgenden Abschnitten wird auf die zentralsten Erkenntnisse eingegangen.

In der Fachliteratur wurde die Anbindung der Schulsozialarbeit häufig thematisiert, sowie ausführliche Erörterungen über Vor- und Nachteile der Trägerformen geführt (Baier 2013; Gschwind 2014; Hollenstein 2000). Hervorzuheben in dieser Diskussion ist, dass in der Fachliteratur empfohlen wird, dass die Schulsozialarbeit der Sozialverwaltung angegliedert wird. Ein Vorteil hierbei liegt darin, dass durch diese Trägerform die Schulsozialarbeit als unabhängige und gleichberechtigte Partnerin gegenüber der Schule, und somit insbesondere in der Zusammenarbeit mit der Schulleitung und den Lehrpersonen autonom auftreten kann. Ein Nachteil bei dieser Trägerform ist die Distanz, die dadurch zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen /Schulleitenden entstehen kann. Zusätzlich wird ein Mehraufwand hinsichtlich der Ziele und der Kommunikation sowie der Organisation wahrgenommen (Speck 2006). Im Rahmen der vorliegenden Studie konnte festgestellt werden, dass Schulsozialarbeitende am häufigsten der Schule oder der Schulverwaltung angebunden sind, am zweithäufigsten der öffentlichen Sozialverwaltung und erst anschliessend einer geteilten Unterstellung. Die Zusammenhangsanalysen zeigten lediglich signifikante Zusammenhänge mit dem Vertrauen und der interprofessionellen Kooperation: Schulsozialarbeitende, die der Schule unterstellt waren, zeigten im Vergleich zu Schulsozialarbeitenden, die der Sozialverwaltung unterstellt waren, ein durchschnittlich höheres Vertrauen in die Schulleitung und eine durchschnittlich höhere Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen.

In der Fachliteratur werden einige organisatorische und strukturelle Merkmale oder Rahmenbedingungen identifiziert, die zu einer erschwerenden Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden sowie Lehrpersonen, beiträgt. Insbesondere wirkt sich ein Informationsdefizit negativ auf die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen aus. Vor allem in den Bereichen Aufgaben, Struktur und rechtlichen Grundlagen sind diese Informationsdefizite vorhanden (Speck 2020; Vogel 2006). Die Resultate der vorliegenden Untersuchung haben gezeigt, dass

sich Schulleitende und Schulsozialarbeitende regelmässig treffen und auch mittels den in der Schule verwendeten Kommunikationsplattformen und –mitteln eingebunden sind. Inwiefern die interprofessionelle Kooperation schriftlich festgehalten ist, ist je nach Schule unterschiedlich. Was aber ausgesagt werden kann, dass in den untersuchten Schulhäusern, pro Schulhaus durchschnittlich 3.0 Dokumente (MW) vorhanden waren, die Abläufe, Aufgaben oder Verbindlichkeiten in Bezug auf die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Schule festhalten. Insbesondere fiel auf, dass über 82.4% der Schulsozialarbeitenden angegeben haben, dass schriftliche Informationen für Lehrpersonen zu den Aufgaben und Angeboten der Schulsozialarbeit existieren. 62% der Schulsozialarbeitenden haben zudem angegeben, dass der Einbezug der Schulsozialarbeit durch die Lehrpersonen schriftlich festgehalten ist. Auch zeigen die Korrelationsanalysen, dass das Vorhandensein dieser Dokumente sich positiv auf das gegenseitige Vertrauen von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen, das Vertrauen der Schulsozialarbeitenden in Lehrpersonen als auch auf die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen sowie Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden (Sichtweise Schulsozialarbeitende) auswirkt.

Die Mitwirkung der Schulsozialarbeit in der Schulentwicklung ist im Leitbild der Schulsozialarbeit (AvenirSocial 2016) unter «Zielen der Schulsozialarbeit» sowie unter «Aufgaben der Schulsozialarbeit» festgehalten. Dabei steht geschrieben, dass die Schulsozialarbeit die Schule aktiv unterstützen soll und somit bei der Schulentwicklung mitwirkt. Gemäss Venzi (2018) zeigt sich die Mitwirkung der Schulsozialarbeit in die Schulentwicklung unterschiedlich, mancherorts bleibt sie ausgeschlossen. Die vorliegenden Ergebnisse haben aufgezeigt, dass knapp ein Drittel der befragten Schulsozialarbeitenden der Meinung ist, dass sie oft bis sehr oft in die Schulentwicklung einbezogen werden. Zudem zeigte sich, dass die Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung einen signifikanten Zusammenhang aufweist mit dem gegenseitigen Vertrauen sowie der interprofessionellen Kooperation. Insbesondere zeigte sich der Zusammenhang der Mitwirkung der Schulsozialarbeit bei der Schulentwicklung und der interprofessionellen Kooperation aus Sicht der Schulsozialarbeitenden, als mittelstarker Zusammenhang. Holtbrink und Kastirke (2013) argumentieren, dass die Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung vom Kooperationsverhältnis der Schulsozialarbeitenden mit den Lehrpersonen und der Schulleitung beeinflusst wird. Dies würde für die Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie bedeuten, dass je höher die

interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden ist, desto stärker ist die Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung beteiligt.

Die Schulsozialarbeit kann ihren Auftrag lediglich unter der Gewährleistung einiger Rahmenbedingungen erfüllen. Um diese Rahmenbedingungen zu bestimmen, haben Fachverbände gewisse Empfehlungen ausgearbeitet (vgl. AvenirSocial und SSAV (2010b)). Da es sich bei diesen Bestimmungen aber um Empfehlungen handelt, variieren diese auf kantonaler und kommunaler Ebene. Im Kanton Bern beispielsweise wird empfohlen, dass bei einem integrierten Schulsozialarbeitsangebot und bei einer Vollzeitstelle ein bis maximal drei Schulhäuser versorgt werden, bei einem ambulanten Angebot nicht mehr als vier bis fünf Schulhäuser (Pfiffner, Hofer und Iseli 2013). Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die Anzahl versorgter Schulhäuser insbesondere für Lehrpersonen eine wichtige Rolle spielen. Für Lehrpersonen ist die Anzahl versorgter Schulhäuser durch die Schulsozialarbeit wichtig für das Vertrauensverhältnis sowie für die interprofessionelle Kooperation.

Die zweite Fragestellung *«Welche Merkmale beinhalten die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden und inwiefern zeigen sich Unterschiede zwischen den Professionen»* konnte wie folgt beantwortet werden: Interprofessionelle Kooperation wird anhand der drei Faktoren «Interdependenz», «neue gemeinsame Aktivitäten» und «Reflexion des Arbeitsprozesses» definiert. «Interdependenz» bedeutet die reziproke Abhängigkeit aller Kooperationspartnerinnen und -partner, aber auch die gegenseitige Unterstützung, Wertschätzung, gemeinsame Zielfindung und gegenseitige Perspektivenübernahme. Unter «neue gemeinsame Aktivitäten» wird das Entstehen von neuen Angeboten, Outputs oder Strategien verstanden, die jede Profession alleine nicht entwickeln könnte und somit erst durch die Kooperation entstehen konnte. «Reflexion des Arbeitsprozesses» bezieht sich auf die Reflexion und Evaluation der gemeinsamen Arbeitsprozesse im Rahmen der interprofessionellen Kooperation und auf die daraus resultierenden Optimierungsstrategien.

Unterschiede hinsichtlich der vier Perspektiven zeigen sich insbesondere darin, dass die Schulleitung über alle Dimensionen betrachtet (inklusive Gesamtindex), jeweils immer den höchsten Mittelwert pro Dimension zeigte im Vergleich mit den anderen Professionen. Die Einschätzungen der Schulsozialarbeitenden bezüglich der einzelnen Dimensionen in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen fallen jeweils durchschnittlich etwas

tiefer aus als bei den Lehrpersonen. Werden die Sichtweisen von Lehrpersonen und Schulleitenden verglichen, schätzen Lehrpersonen die einzelnen Dimensionen, sowie den Gesamtindex jeweils durchschnittlich tiefer ein als Schulleitende. Eine Erklärung könnte sein, dass gemäss den Angaben von Lehrpersonen teilweise nicht genügend Zeit vorhanden ist für den Austausch mit den Schulsozialarbeitenden. Auch zeigte sich im direkten Vergleich, dass Schulleitende durchschnittlich mehr Zeit für den interprofessionellen Austausch zur Verfügung haben, als Lehrpersonen und sich auch regelmässiger Treffen. In Bezug auf die einzelnen Dimensionen war zu beobachten, dass die Reflexion des Arbeitsprozesses deutlich am tiefsten bewertet wurde im Vergleich mit den anderen Dimensionen. Eine Argumentation könnte auch hierfür sein, dass insbesondere für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden gemäss den Ergebnissen, eher weniger Zeit für den Austausch vorhanden ist. Auch ein Grund für die eher weniger stark vertretene Reflexion des Arbeitsprozesses könnte sein, dass zu wenig Austauschgefässe vorhanden sind und in der Profession der Lehrpersonen die Supervision wenig verankert ist im Vergleich zu den Schulsozialarbeitenden und den Schulleitenden.

Die dritte Fragestellung «*Welchen Einfluss haben Vertrauen, partizipative Führung und transformationale Führung auf die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden*» wurde mittels Regressionsanalysen beantwortet. Alle drei Hypothesen konnten für alle vier Sichtweisen (respektive je nach Fragestellung drei Sichtweisen) erhärtet werden.

H I: Je höher das spezifische Vertrauen, desto höher ist die interprofessionelle Kooperation.

H II: Je stärker die Schulleitung transformational führt, desto höher ist die interprofessionelle Kooperation.

H III: Je stärker die Schulleitung partizipativ führt, desto höher ist die interprofessionelle Kooperation.

Die Kooperationspartnerinnen und -partner befinden sich in der interprofessionellen Kooperation in einem Abhängigkeitsverhältnis (Axelrod 2009). Das Grundproblem in der Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen liegt vor allem darin, dass im Vornherein zwar Regelungen, Abmachungen, Ziele und Aufgaben klar definiert werden, es aber keine Garantie gibt, dass der Kooperationspartner oder die

-partnerin auch nach diesen handelt. In diesem Zusammenhang ist das gegenseitige Vertrauen ein relevanter Faktor, der dazu beiträgt, dass fehlende Informationen, die aufgrund unterschiedlicher Fähigkeiten und Kompetenzen entstehen, kompensiert werden. Lehrpersonen, Schulsozialarbeitende und Schulleitende weisen nicht dieselben Fähigkeiten und Kompetenzen auf, was bei der jeweils anderen Profession fehlende Informationen und Unsicherheit bedeutet. Mittels Vertrauen als Instrument der Komplexitätsreduktion können diese Unsicherheitsmomente fehlender Informationen überbrückt werden, was sich positiv auf die Zusammenarbeit auswirkt.

Die Analysen selbst weisen darauf hin, dass das spezifische Vertrauen ein bedeutender Faktor in der interprofessionellen Kooperation von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden ist. Beispielsweise zeigten die Regressionsanalysen, dass die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen durch das Vertrauen zu 50.6% aufgeklärt wurde und die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden durch das Vertrauen zu 63.4%, was beides hohe Varianzanteile sind.

Eine Argumentation für die umgekehrte Wirkungsrichtung ist ebenfalls denkbar. Je höher die interprofessionelle Kooperation, desto höher ist das gegenseitige Vertrauen. Diese Argumentation legt den Fokus darauf, dass durch die Zusammenarbeit mit den anderen Professionen das Vertrauen in die Fähigkeiten, Kompetenzen und Fertigkeiten erhöht werden. Im Rahmen der Zusammenarbeit können die Professionellen ihre Fähigkeiten beweisen, wodurch sie das Vertrauen der anderen Profession gewinnen, respektive erhöhen können. Für diese Argumentation wäre es hilfreich gewesen, die Teilnehmenden zu fragen, wie lange die Zusammenarbeit bereits besteht, damit ein Effekt der Dauer der Zusammenarbeit kontrolliert werden könnte.

Auch die beiden untersuchten Führungsstile, der partizipative sowie der transformationale Führungsstil, weisen einen positiven Effekt auf die interprofessionelle Kooperation auf. Werden die multiplen Regressionsanalysen genauer betrachtet, ist zu beobachten, dass insbesondere bei der Dimension «Interdependenz» der partizipative Führungsstil einen bedeutenden Zusammenhang zeigt, mit der interprofessionellen Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. Der transformationale Führungsstil zeigt hingegen keinen signifikanten Einfluss. Dies bedeutet, dass insbesondere das aktive Einbeziehen von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden in Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse sowie genügend Entfaltungsmöglichkeiten, das «Commitment» fördert für die reziproke Abhängigkeit in der interprofessionellen Kooperation.

Auch der transformationale Führungsstil zeigt sich förderlich für eine gelingende interprofessionelle Kooperation. Der transformationale Führungsstil motiviert Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende zu Selbständigkeit, generiert durch die Vorbildfunktion der Führungsperson Vertrauen und Respekt, fördert Mitarbeitende und motiviert Mitarbeitende durch eine klare Kommunikation für eine gemeinsame Vision. Die Daten haben zudem gezeigt, dass insbesondere für Schulsozialarbeitende dieser Führungsstil in Bezug auf die Reflexion des Arbeitsprozesses der gewichtigste Faktor ist für eine gelingende interprofessionelle Kooperation mit der Schulleitung.

Die umgekehrte Argumentationslogik in Bezug auf die beiden Führungsstile, nämlich, dass die interprofessionelle Kooperation die partizipative und die transformationale Führung beeinflusst, ist wenig schlüssig. Die interprofessionelle Kooperation ist ein Outcome, das durch ein bewusstes Führungsverhalten beeinflusst werden kann.

Die Mediatoranalysen weisen auf eine weitere Argumentationslinie in Bezug auf die Wirkungsrichtung der untersuchten Zusammenhänge hin. Die Analysen haben aufgezeigt, dass die beiden Führungsstile (partizipative Führung sowie transformationale Führung) einen positiven Zusammenhang auf die interprofessionelle Kooperation zeigen und das Vertrauen dabei vermittelnd wirkt.

9.4. Diskussion der Messinstrumente

Im folgenden Kapitel werden die Messinstrumente diskutiert. Da bei der vorliegenden Studie die originalen Messinstrumente jeweils angepasst wurden, kann bei keinem der Messinstrumente ein direkter Vergleich gezogen werden. Es können lediglich Aussagen über die Reliabilität der Skalen getroffen werden.

Interprofessionelle Kooperation

Um die interprofessionelle Kooperation zu messen, wurde am Konzept der interprofessionellen Kooperation von Bronstein (2003) orientiert. Da ein Messinstrument für mehrere Professionen konzipiert werden musste, und an den Kontext der Schule angepasst wurde, wurde das Konstrukt von Bronstein (2003) mit einigen Fragen aus der Weiterentwicklung von Mellin et al. (2011) sowie Ødegård (2006) ergänzt. Da am vorliegenden Messinstrument Ergänzungen vorgenommen wurden, ist kein direkter Vergleich zum originalen Instrument nach Bronstein (2003) oder der Weiterentwicklung von Mellin et al. (2011) möglich.

Es kann aber ausgesagt werden, dass die einzelnen Dimensionen alle einen «Cronbach Alpha» Wert über 0.7 zeigen, was eine akzeptable Reliabilität ist. Die Dimension «neue gemeinsame Aktivitäten» wies die tiefste Reliabilität auf und es wurden bei dieser Dimension bei der Faktorenanalyse einige zusätzliche Spezifikationen (Measurement Invariances) vorgenommen. Dies weist darauf hin, dass man bei der Interpretation dieser Dimension vorsichtig sein muss.

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein Modell der interprofessionellen Kooperation konzipiert, das für alle vier Sichtweisen angewendet werden konnte. Weiterführende Analysen könnten für jede Profession, oder jede Perspektive ein eigenständiges Modell der interprofessionellen Kooperation berechnen, die dann entsprechend verglichen werden könnten.

Vertrauen

In der Untersuchung von Tschannen-Moran (2000) testeten die Autoren ein Vertrauenskonzept, bestehend aus den fünf Merkmalen «benevolence» «reliability», «competence», «honesty» und «openness» und konnten dieses für alle untersuchten Schulen identifizieren. In der vorliegenden Untersuchung wurde aus zeitlichen Ressourcen der Befragten eine Kurzskala verwendet. Pro Merkmal wurde ein Item ausgewählt. Bei allen Sichtweisen konnte eine gute Validität des Instruments («Cronbach Alpha» jeweils ≥ 0.9) festgestellt werden. Trotz der hohen Validität des Instruments ist anzumerken, dass es sich beim vorliegenden Instrument um eine erste Testung der Kurzskala handelt. Ein direkter Vergleich mit der Omnibus T-Scale von Tschannen-Moran et al. (2000) ist folglich nicht möglich. Es kann lediglich ausgesagt werden, dass die Kurzskala, wie diese in der vorliegenden Studie verwendet wird, eine gute Validität aufweist.

Transformationale Führung

Um die transformationale Führung zu messen, hat man sich am deutschsprachigen Messinstrument des Multifactor Leadership Questionnaire 5 x Short (MLQ) (Felfe 2006) orientiert. Aus zeitökonomischen Gründen wurde wiederum eine Kurzskala der Dimension «transformationale Führung» verwendet. Es wurde ein Item pro Subdimension ausgewählt. Die konzipierte Kurzskala konnte mittels der Daten der Studie von Windlinger et al. (2014) auf ihre Reliabilität überprüft werden. Alle Items wiesen einen Trennschärfe-Koeffizienten ≥ 0.5 auf, was auf eine akzeptable Reliabilität der Skala hinwies. Die

Ergebnisse der vorliegenden Daten zeigten für die Kurzskala der transformationalen Führung für alle Sichtweisen jeweils einen «Cronbach Alpha» Wert grösser 0.7. Diese Werte weisen auf eine hohe Reliabilität der Skalen hin. Da auch diese Skalen Kurzskalen sind, ist ein direkter Vergleich mit der Originalskala von Felfe (2006) nicht möglich. Es kann lediglich ausgesagt werden, dass die Kurzskalen für alle Sichtweisen eine gute Validität zeigen.

Partizipative Führung

Die Skala der partizipativen Führung wurde basierend auf der Skala von Warwas (2012) angewandt. Für die vorliegende Untersuchung wurde nicht die originale Antwortskala verwendet («sehr selten», «selten», «eher selten», «manchmal», «oft», «fast immer»), sondern der Einheitlichkeit des gesamten Fragebogens folgend, die fünfstufige Antwortskala «trifft gar nicht zu», «trifft eher nicht zu», «teils/teils», «trifft eher zu» und «trifft voll zu». Ein direkter Vergleich mit der Originalskala ist somit nicht möglich. Einzig können Aussagen über die Reliabilität der drei Skalen gemacht werden. Die Skalen der Schulsozialarbeitenden und der Lehrpersonen weisen beide einen «Cronbach Alpha» Wert >0.7 auf, während die Reliabilität der Skala der Schulleitenden mit einem «Cronbach Alpha» Wert von 0.6 tiefer ausfällt. Für zukünftige Untersuchungen ist zu überlegen, ob eine Selbsteinschätzung der Schulleitung bei der partizipativen Führung sinnvoll ist.

9.5. Implikationen für Praxis und Forschung

Im Forschungsstrang rund um Themen um die Schulsozialarbeit entstanden primär Evaluationsstudien und Fallanalysen, wodurch ein Verallgemeinerungsdefizit existierte. Mit der vorliegenden Untersuchung wurde eine Standortbestimmung der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz generiert, wodurch ein Verallgemeinerungsdefizit der Implementations- und Evaluationsstudien geschlossen werden konnte. Somit konnten Resultate publiziert werden, die für die gesamte Deutschschweiz gültig sind und für die Weiterentwicklung des Angebots Schulsozialarbeit einen Beitrag leisten.

Bisherige Untersuchungen folgten vor allem einer deskriptiven Vorgehensweise, wodurch Zusammenhänge in Verbindung mit der interprofessionellen Kooperation und Schulsozialarbeitenden in der Schweiz bisher eher selten bis gar nicht analysiert wurden. Die vorliegende Untersuchung weist ein hypothesenprüfendes Vorgehen auf, wodurch

neue wissenschaftliche Erkenntnisse bezüglich der Kooperation von Schulleitenden, Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit generiert wurden. Zudem wurde ein Modell der interprofessionellen Kooperation entwickelt, das im Berufsalltag eine Orientierungshilfe für eine gelingende Zusammenarbeit für Schulsozialarbeitende, Schulleitende und Lehrpersonen darstellen kann. Die drei Professionen verfügen über das Wissen, dass die interprofessionelle Kooperation definiert wird, durch die drei Merkmale «Interdependenz», «neue gemeinsame Aktivitäten» sowie «Reflexion des Arbeitsprozesses».

Durch das hypothesengeleitete Vorgehen konnten einige Erfolgsfaktoren für die interprofessionelle Kooperation identifiziert werden. Für die Schulleitung ist es hilfreich zu wissen, dass der partizipative sowie der transformationale Führungsstil ein förderliches Führungsverhalten ist, für eine gelingende interprofessionelle Kooperation. Auch zeigte sich, dass das Vertrauen einen bedeutenden Einfluss hat auf die interprofessionelle Kooperation. Somit können sich Schulsozialarbeitende, Lehrpersonen und Schulleitende im Arbeitsalltag vermehrt darauf fokussieren, wie zentral die Beziehungsarbeit, respektive das Vertrauen in die Kompetenzen und Fertigkeiten der jeweils anderen Profession sind. Insbesondere ist es hilfreich zu wissen, dass die interprofessionelle Kooperation von Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden positiv durch einen partizipativen und transformationalen Führungsstil beeinflusst wird, und durch das gegenseitige Vertrauen bestärkt wird.

Auch konnten im Rahmen der Studie einige Rahmenbedingungen und organisationale Bedingungen überprüft werden, die sich förderlich auf die interprofessionelle Kooperation auswirken. Für die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden sind aus Sicht der Schulsozialarbeitenden die folgenden Bedingungen bedeutend: regelmässige Sitzungen mit der Schulleitung, schriftliche Vereinbarungen in Bezug auf die Zusammenarbeit, Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung, sowie Präsenz der Schulsozialarbeit im Schulhaus. Für die Zusammenarbeit von Schulleitenden und Schulsozialarbeitenden sind aus Sicht der Schulleitenden die folgenden Bedingungen wichtig: regelmässige Sitzungen mit der Schulsozialarbeit, schriftliche Vereinbarungen in Bezug auf die Zusammenarbeit, Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung sowie die Präsenz der Schulsozialarbeit im Schulhaus.

Für die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen zeigen sich aus Sicht der Schulsozialarbeitenden die folgenden Rahmenbedingungen als bedeutend: Trägerschaft, regelmässige Sitzungen mit der Schulleitung, schriftliche Vereinbarungen in Bezug auf die Zusammenarbeit, Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der

Schulentwicklung, sowie Präsenz der Schulsozialarbeit im Schulhaus. Für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden zeigen sich aus Sicht der Lehrpersonen die folgenden Rahmenbedingungen als bedeutend: Mitwirkung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung, sowie die Zuständigkeit der Schulsozialarbeit für eine gewisse Anzahl Schulhäuser.

9.6. Grenzen der Studie

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Querschnittstudie. Dies bedeutet, dass sich die Ergebnisse auf eine Momentaufnahme beziehen und daher Ursache-Wirkung-Aussagen eher schwierig sind. Argumentationslinien für eine Kausalbeziehung wurden deshalb aufgrund von theoretischen Annahmen, Ergebnissen aus publizierten Studien oder den vorliegenden Daten selbst abgeleitet und jeweils beide Wirkungsrichtungen kritisch betrachtet.

Die verschiedenen untersuchten Regressionsmodelle tragen zu einer Varianzaufklärung der interprofessionellen Kooperation zwischen 56% und 71% bei, was eine hohe Varianzaufklärung zeigt. Im Rahmen der Studie konnten nicht alle Faktoren in das theoretische Modell einbezogen werden, die zur Aufklärung der interprofessionellen Kooperation nötig wären. Weitere Einflussfaktoren, die zur Erklärung der interprofessionellen Kooperation von Schulleitenden, Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden beitragen, sind beispielsweise in der Publikation von Hostettler et al. (2020) zu finden.

In der vorliegenden Studie wurden, insbesondere bei den Konstrukten aufgrund von zeitökonomischen Gründen, validierte Messinstrumente in Form von Kurzskalen verwendet. Dies bedeutet, dass die Messinstrumente in der vorliegenden Studie zum ersten Mal in Form von Kurzskalen getestet wurden. Dadurch sind direkte Vergleiche der Ergebnisse mit den Originalinstrumenten nicht möglich. Für zukünftige Untersuchungen ist es zentral, die im Rahmen dieser Studie verwendeten Kurzskalen weiter zu überprüfen, respektive weiterzuentwickeln.

Die Mehrheit der Fragen bezieht sich auf Einschätzungen und die subjektive Wahrnehmung der Befragten. Dies bedeutet, dass die Antworten der Befragten Selbstauskünfte sind. Die Selbstauskünfte könnten durch die soziale Erwünschtheit beeinflusst worden sein. Aufgrund des bereits relativ grossen Umfangs der Fragebogen konnten keine zusätzlichen Skalen zur Überprüfung der sozialen Erwünschtheit integriert werden. Um dem Effekt der sozialen Erwünschtheit entgegenzuwirken, wurde bei der Formulierung

der Fragen darauf geachtet, dass diese neutral formuliert wurden. Zudem wurden die Teilnehmenden darauf verwiesen, dass das Projektteam die Daten vertraulich behandelt und die Daten in anonymisierter Form publiziert werden.

9.7. Fazit

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde untersucht, welche Merkmale die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden umreissen, inwiefern sich diese zwischen den Professionen unterscheiden und welcher Zusammenhang zwischen dem spezifischen Vertrauen, der partizipativen Führung sowie der transformationalen Führung und der interprofessionellen Kooperation besteht. Für eine gelingende interprofessionelle Zusammenarbeit ist es zentral, dass sich jede Profession der gegenseitigen Abhängigkeit bewusst ist, auf die gegenseitigen Perspektiven eingegangen werden kann, neue definierte Arbeitsprozesse durch die Kooperation entwickelt werden und über diese Arbeitsprozesse auch evaluiert und reflektiert wird. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Reflexion des gemeinsamen Arbeitsprozesses im Rahmen der interprofessionellen Kooperation Optimierungspotenzial aufweist. Es stellt sich die Frage, ob für diesen Austausch Aspekte wie zeitliche Ressourcen oder zur Verfügung gestellte Austauschgefässe vorhanden sind und den Bedürfnissen der Kooperationspartnerinnen und -partnern entsprechen. Dieses Ergebnis tiefer zu analysieren, respektive den Grund für den eher geringen Austausch über den gemeinsamen Arbeitsprozess zu erfahren, ist hilfreich, um eine gelingende Kooperation zu unterstützen.

Der Führungsstil der Schulleitung ist ein wesentlicher Faktor einer erfolgreichen Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit, Lehrpersonen und der Schulleitung. Für Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende ist die Kommunikation von gemeinsamen und nachhaltigen Visionen und Zielen wichtig. Auch ist es wichtig, dass Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen aktiv in die Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden und somit Einfluss nehmen können auf die Zusammenarbeit.

Zudem hat sich herausgestellt, dass das spezifische Vertrauen, also das gegenseitige Vertrauen der Professionen in ihre Kompetenzen und Fähigkeiten, einer der bedeutendsten Gelingensfaktoren ist für die interprofessionelle Kooperation. Für Lehrpersonen, Schulsozialarbeitende und Schulleitende ist es hilfreich, auch in Zukunft in eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung zu investieren, um somit eine gute Basis zu erstellen für eine gelingende Zusammenarbeit.

10. Bibliographie

- Aarburg, Hans-Peter von, Astrid Mattig, David Zeder und Simone Ambord. 2013. Pilotprojekt Schulsozialarbeit Naters Brig-Glis Visp: Schlussbericht Der Evaluation. HES SO Wallis, Siders.
- Ahmed, Sabrina. 2011. Schulsozialarbeit Im Übergang Von Der Schule Zum Beruf. Pp. 287–98 in *Praxisbuch Schulsozialarbeit*, edited by F. Baier und U. Deinet. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Amabile, Teresa M. 1983. The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of personality and social psychology* 45(2):357.
- Amanchukwu, Rose Ngozi, Gloria Jones Stanley und Nwachukwu Prince Ololube. 2015. A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management* 5(1):6-14.
- Ambord, Simone, Ueli Hostettler, Monique Brunner und Roger Pfiffner. 2018. Interprofessionelle Kooperation Zwischen Lehrpersonen Und Schulsozialarbeit – Die Rolle Der Subjektiven Sozialen Belastung Bei Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36(1):50–62.
- AvenirSocial und SSAV. 2010a. Qualitätsrichtlinien Für Die Schulsozialarbeit. Bern.
- AvenirSocial und SchulsozialarbeiterInnen Verband SSAV. 2010b. Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit. Bern.
- Axelrod, Robert. 2009. *Die Evolution Der Kooperation*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Baier, Florian. 2008. Schulsozialarbeit. in *Schulische Und Schulnahe Dienste*, edited by F. Baier und S. Schnurr. Bern: Haupt.
- Baier, Florian. 2010. Clear Box: Hilfeprozesse Als Wirkungschronologien. *SozialAktuell* (12):26–27.
- Baier, Florian. 2011a. Schulsozialarbeit in Der Schweiz. Pp. 62–79 in *Praxisbuch Schulsozialarbeit*, edited by F. Baier und U. Deinet. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian. 2011b. Schulsozialarbeit in Kooperation Mit Schule. Pp. 357–66 in *Praxisbuch Schulsozialarbeit*, edited by F. Baier und U. Deinet. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian. 2011c. Theorie-Praxis-Transfer: Bildungstheoretische Elemente in Ihrer Bedeutung Für Die Praxis. Pp. 103–14 in *Praxisbuch Schulsozialarbeit*, edited by F. Baier und U. Deinet. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian. 2013. Neue Orientierungen Für Die Praxis: Von Der Präventions- Zur Bildungsarbeit. *Special*. Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Baier, Florian und Stefan Schnurr, eds. 2008. *Schulische Und Schulnahe Dienste: Angebote, Praxis Und Fachliche Perspektiven*. Bern: Haupt.
- Baier, Florian und Rahel Heeg. 2011a. *Praxis Und Evaluation Von Schulsozialarbeit: Sekundäranalysen Von Forschungsdaten Aus Der Schweiz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baier, Florian und Ulrich Deinet. 2011b. Konzeptionelle Verortung: Schulsozialarbeit Im Spektrum Lokaler Bildungs- Und Hilfelandschaften. Pp. 97–102 in *Praxisbuch Schulsozialarbeit*, edited by F. Baier und U. Deinet. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baron, Reuben M. und David A. Kenny. 1986. The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology* 51(6):1173–82.

- Bartmann, Sylke, Melanie Fabel-Lamla, Nicolle Pfaff und Nicole Welter, eds. 2014. *Vertrauen: In Der Erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bass, Bernard M. 1985. *Leadership and Performance Beyond Expectations*: Collier Macmillan.
- Bass, Bernard M. 1995. Theory of Transformational Leadership Redux. *The Leadership Quarterly* 6(4):463–78. doi: 10.1016/1048-9843(95)90021-7.
- Bass, Bernard M. und Bruce J. Avolio. 1995. *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City. CA: Mind Garden.
- Bauer und Anne. 2015. *Lehrer-Erzieher-Teams an Ganztägigen Grundschulen: Kooperation Als Differenzierung Von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, Ulrich, Anthony Giddens und Scott Lash. 2014. *Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, Peter und Jochen Schirp, eds. 2001. *Jugendhilfe Und Schule: Zwei Handlungsrationitäten Auf Dem Weg Zu Einer?* Münster: Votum.
- Behr-Heintze, Andrea und Jens Lipski. 2005. *Schulkooperationen Stand Und Perspektiven Der Zusammenarbeit Zwischen Schulen Und Ihren Partnern: Ein Forschungsbericht Des Dji*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Blandow, Jürgen. 2001. Zielgruppen Und Zugangswege Für Hilfen Der Erziehung. Pp. 103–27 in *Handbuch Erziehungshilfen*, edited by V. Birtsch, K. Münstermann und W. Trede. Münster: Votum.
- Bolay, Eberhard, Carola Flad und Heiner Gutbrod. 2003. *Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit: Eine Empirische Studie Zur Kooperation Von Jugendhilfe Und Schule*. Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern.
- Böse, Susanne, Marko Neumann, Michael Becker, Kai Maaz und Jürgen Baumert. 2018. Kooperationsbereit Oder Innovationsgegner? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21(6):1157-86.
- Bretländer, Bettina. 2017. Schulsozialarbeit, Jugendhilfe in Der Schule, Jugendsozialarbeit, Sozialpädagogische Unterstützung in Schulen – Oder Wie Auch Immer Das Kind Genannt Wird, Es Sollte Mitspielen (Dürfen). Pp. 195–202 in *Leistung Inklusive? Inklusion in Der Leistungsgesellschaft. 1. Menschenrechtliche, Sozialtheoretische Und Professionsbezogene Perspektiven*, edited by K. Lütje, Birgit, Boger, A. Mai, Hopmann, Benedikt, Neumann und Phillip. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bronstein, Laura R. 2002. Index of Interdisciplinary Collaboration. *Social Work Research* 26(2):113–26. doi: 10.2307/42659491.
- Bronstein, Laura R. 2003. A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work* 48(3):297–306. doi: 10.2307/23721052.
- Brunner, Monique und Simone Ambord. 2018a. Professionalisierung Und Geschlecht in Der Sozialen Arbeit. Pp. 116–23 in *Jahrbuch Denknetz 2018: Bildung Und Emanzipation*, edited by Denknetz. Zürich: Edition 8.
- Brunner, Monique, Roger Pfiffner, Simone Ambord und Ueli Hostettler. 2018b. Wie Schulsozialarbeit Und Schule Kooperieren: Fünf Merkmale Interdisziplinärer Zusammenarbeit Zwischen Schulsozialarbeitenden Und Lehrpersonen. Pp. 38–47 in *Soziale Arbeit Im Kontext Schule*, edited by E. Chiapparini, R. Stohler und E. Bussmann. Opladen: Budrich.
- Bryk, Anthony S. und Barbara L. Schneider. 2002. *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

- Bühner, Markus. 2011. *Einführung in Die Test- Und Fragebogenkonstruktion*. München; Boston [u.a.]: Pearson Studium.
- Bush, Tony. 1995. *Theories of Educational Management*: Paul Chapman Educational Publishing.
- Byrne, Barbara M. 2013. *Structural Equation Modeling with Mplus: Basic Concepts, Applications, and Programming*: routledge.
- Chen, Fang Fang. 2007. Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal* 14(3):464-504.
- Chiapparini, Emanuela, Renate Stohler und Esther Busmann, eds. 2018. *Soziale Arbeit Im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis Und Forschung in Der Schweiz*. Opladen: Budrich.
- Coelen, Thomas. 2008. Wirkungen Von Jugendarbeit in Kooperation Mit Schulen. Pp. 918–28 in *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch*, edited by T. Coelen und H.-U. Otto. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cohen, Jacob. 1992. A Power Primer. *Psychological bulletin* 112(1):155–59.
- Copland, Michael A. 2001. The Myth of the Superprincipal. *Phi Delta Kappan* 82(7):528-33.
- D'Amour, Danielle, Marcela Ferrada-Videla, Leticia San Martin Rodriguez und Marie-Dominique Beaulieu. 1999. The Conceptual Basis for Interprofessional Collaboration: Core Concepts and Theoretical Frameworks. *Journal of Interprofessional Care* 19(Supplement 1):116–31.
- Deinet, Ulrich. 2011. Schulsozialarbeit–Ein Expandierendes Feld an Der Schwierigen Schnittstelle Zwischen Schule Und Jugendhilfe. *LWL-Landesjugendamt Westfalen*:15–18.
- Dewe, Bernd und Hans-Uwe Otto. 2012. Reflexive Sozialpädagogik. Pp. 197–217 in *Grundriss Soziale Arbeit: Ein Einführendes Handbuch*, edited by W. Thole. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diekmann, Andreas. 2007. *Empirische Sozialforschung: Grundlagen Methoden Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowolth Verlag GmbH.
- Dithmar, Ute, Helga Meier-Warnke und Lotte Rose. 1999. Und Konnten Zusammen Nicht Kommen...? Knotenpunkte Im Kooperationsaufbau Zwischen Schule Und Jugendarbeit Und Ihre Lösungen.
- Drilling, Matthias. 2004. *Schulsozialarbeit: antworten Auf Veränderte Lebenswelten*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Drilling, Matthias. 2008. Modelle Für Das Aufwachsen in Öffentlicher Verantwortung. Pp. 38–51 in *Gewalt an Schulen*, edited by M. Drilling, S. Olivier und E. D. Miryam: Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Drilling, Matthias. 2009. *Schulsozialarbeit: Antworten Auf Veränderte Lebenswelten*. Bern: Haupt Verlag.
- Drilling, Matthias und Carlo Fabian. 2010. Schulsozialarbeit in Der Schweiz Und Lichtenstein. Pp. 155–68 in *Forschung Zur Schulsozialarbeit. Stand Und Perspektiven*, edited by K. Speck und T. Olk. Weinheim: Juventa.
- Drilling, Matthias, Caroline Müller und Carlo Fabian. 2006. Schulsozialarbeit Im Fürstentum Liechtenstein: Abschlussbericht Der Evaluation. Im Auftrag Des Schulamtes Des Fürstentum Liechtenstein. FHNW - Hochschule für Soziale Arbeit, Basel.
- Dubs, Rolf. 2005. *Die Führung Einer Schule: Leadership Und Management*: Franz Steiner Verlag.

- Eberhard, Jakob, Vera Hermann, Elena Zafarana, Katrin Mühlemann, Stéphane Cappelli, Elisabeth Pastor Cardinet und Sylvie Oeuvery. 2016. Personal Von Bildungsinstitutionen: Ausgabe 2016. Neuchâtel.
- Endress, Martin. 2012. Vertrauen Und Misstrauen - Soziologische Überlegungen. Pp. 81–102 in *Vertrauen Und Kooperation in Der Arbeitswelt*, edited by C. Schilcher, M. Will-Zocholl und M. Ziegler. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fabel-Lamla, Melanie. 2012. Vertrauen in Der Interprofessionellen Kooperation Zwischen Lehrern Und Sozialpädagogen. Pp. 195–213 in *Vertrauen Und Kooperation in Der Arbeitswelt*, edited by C. Schilcher, M. Will-Zocholl und M. Ziegler. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fabel-Lamla, Melanie und Fetzer Janina. 2014. Vertrauen in Schule(N) – Ein Überblick. Pp. 251–72 in *Vertrauen*, edited by S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff und N. Welter. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Fabel-Lamla, Melanie, Sandra Tiefel und Maren Zeller. 2012. Vertrauen Und Profession. Eine Erziehungswissenschaftliche Perspektive Auf Theoretische Ansätze Und Empirische Analysen. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(6):799–811.
- Fabian, Carlo, Caroline Müller und Jutta Guhl. 2007. Früherkennung Und Frühintervention in Der Schule. *SuchtMagazin* (2):3–8.
- Felfe, Jörg. 2006. Validierung Einer Deutschen Version Des “Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ Form 5 X Short) Von Bass Und Avolio (1995). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O* 50(2):61–78. doi: 10.1026/0932-4089.50.2.61.
- Franzen, Axel und Markus Freitag. 2007. *Sozialkapital: Grundlagen Und Anwendungen*: Springer-Verlag.
- Fuller, Edward J., Meredith Richards und Rebecca Cohen. 2008. Conflict or Congruence? The Intersection of Faculty, Parent, and Student Trust in the Principal. *Journal of School Public Relations* 29(2):112–42.
- Gelman, Andrew und Jennifer Hill. 2006. *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*: Cambridge university press.
- Giddens, Anthony. 1995. *Konsequenzen Der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giddens, Anthony. 1996. *Introduction to Sociology*. New York: Norton.
- Gräsel, Cornelia, Kathrin Fußangel und Christian Pröbstel. 2006. Lehrkräfte Zur Kooperation Anregen - Eine Aufgabe Für Sisyphe? *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2):205–19.
- Graßhoff, Gunther, Davina Höblich, Bernhard Stelmaszyk und Heiner Ullrich. 2006. Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen Als Biografische Passungsverhältnisse. Fallstudien Zum Verhältnis Von Lehrer-Schüler-Interaktionen Und Selbstverständnis Der Lehrerschaft an Waldorfschulen. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(4):571-90.
- Greese, Dieter. 2004. Zusammenarbeit Von Schule Und Asd. Pp. 449–57 in *Handbuch Kooperation Von Jugendhilfe Und Schule: Ein Leitfaden Für Praxisreflexionen, Theoretische Verortungen Und Forschungsfragen*, edited by I. B. Hartnuss und S. Maykus. Frankfurt a.M.: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Grossmann, Wilma. 1987. *Aschenputtel Im Schulalltag: Historische Entwicklungen Und Perspektiven Von Schulsozialarbeit*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Gschwind, Kurt, ed. 2014. *Soziale Arbeit in Der Schule: Definition Und Standortbestimmung*. Luzern: interact - Hochschule für Soziale Arbeit.
- Hafen, Martin. 2003. Kann Soziale Arbeit Die Probleme Der Schule Lösen? *SuchtMagazin* (2):3–13.
- Hair, Joseph F. 2009. *Multivariate Data Analysis*.

- Harazd, Bea und Stefanie van Ophuysen. 2011. Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz Des "Multifactor Leadership Questionnaire" (Mlq 5 X Short). *Journal for educational research online* 3(1):141–67.
- Hartnuss, I. Birger und Stephan Maykus, eds. 2004. *Handbuch Kooperation Von Jugendhilfe Und Schule: Ein Leitfaden Für Praxisreflexionen, Theoretische Verortungen Und Forschungsfragen*. Frankfurt a.M.: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Henson, Robin K. und J. Kyle Roberts. 2006. Use of Exploratory Factor Analysis in Published Research: Common Errors and Some Comment on Improved Practice. *Educational and Psychological measurement* 66(3):393–416.
- Hering, Sabine und Richard Münchmeier. 2014. *Geschichte Der Sozialen Arbeit: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Herriger, Norbert. 1995. Empowerment Und Das Modell Der Menschenstärken. Bausteine Für Ein Verändertes Menschenbild Der Sozialen Arbeit. *Soziale Arbeit* 5(1995):155-62.
- Hirschfeld, Gerrit, von Brachel und Ruth. 2014. Multiple-Group Confirmatory Factor Analysis in R-a Tutorial in Measurement Invariance with Continuous and Ordinal Indicators. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 19(7).
- Hollenstein, Erich. 2000. Kooperation in Der Schulsozialarbeit. Über Grenzbereiche in Der Schul- Und Sozialpädagogik. *Die Deutsche Schule* 3:355–67.
- Holtbrink, Laura und Nicole Kastirke. 2013. Schulsozialarbeit Im Kontext Von Schulentwicklung. Pp. 99-116 in *Schulsozialarbeit in Der Bildungslandschaft*: Springer.
- Hostettler, Ueli, Roger Pfiffner, Simone Ambord und Monique Brunner. 2020. *Schulsozialarbeit in Der Schweiz. Angebots-, Kooperations-Und Nutzungsformen*: hep Verlag.
- Hoy, Wayne K. und Megan Tschannen-Moran. 2007. The Conceptualization and Measurement of Faculty Trust in Schools: The Omnibus T-Scale. Pp. 87–114 in *Essential Ideas for the Reform of American Schools, Research and Theory in Educational Administration*, edited by W. K. Hoy und M. F. DiPaola. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Hu, Li-tze und Peter M Bentler. 1999. Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal* 6(1):1-55.
- Huber, Stephan Gerhard. 2016. Switzerland: The School Leadership Research Base in Switzerland. Pp. 421-42 in *A Decade of Research on School Principals*: Springer.
- Iseli, Daniel und Simone Grossenbacher. 2013. Schulsozialarbeit, Leitfaden Zur Einführung Und Umsetzung, 3. Überarbeitete Auflage. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Bern.
- Klopp, Eric. 2010. Explorative Faktorenanalyse.
- Kugler, Manfred. 2012. *Schulsozialarbeit in Kooperativer Vernetzung: Erfahrungsstudien Und Handlungsorientierte Analysen Zur Grundschule*. München: Utz.
- Kuhn, Elisabeth und Petra Koller. 2018. Von Der Hochschule Ins Berufsleben. Ergebnisse Zur Schweizer Hochschulabsolventenbefragung Der Abschlussjahrgänge 2012 Und 2016. Vol. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Leithwood, Ken, Doris Jantzi und Rosanne Steinbach. 1999. *Changing Leadership for Changing Times*: McGraw-Hill Education (UK).
- Leithwood, Kenneth, Alma Harris und David Hopkins. 2008. Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School leadership and management* 28(1):27-42.
- Leonhart, Rainer. 2009. *Lehrbuch Statistik*. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.

- Luhmann, Niklas. 1981. Handlungstheorie Und Systemtheorie. Pp. 50-66 in *Soziologische Aufklärung 3*: Springer.
- Luhmann, Niklas. 2014. *Vertrauen: Ein Mechanismus Der Reduktion Sozialer Komplexität*. UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Maykus, Stephan. 2011. *Kooperation Als Kontinuum. Erweiterte Perspektive Einer Schulbezogenen Kinder- Und Jugendhilfe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mellin, Elizabeth A., Dawn Anderson-Butcher und Laura Bronstein. 2011. Strengthening Interprofessional Team Collaboration: Potential Roles for School Mental Health Professionals. *Advances in school mental health promotion* 4(2):51–60.
- Mörschner, Marika. 1988. *Sozialpädagogik Und Schule: Zur Entwicklung Ihrer Beziehung*. München; Basel: Reinhardt.
- Munsch, Chantal. 1998. *Schulsozialarbeit.: Mit Zwei Beispielen Aus Genf Und Lausanne*. Bern: Soziothek.
- Muthen, Bengt O und Albert Satorra. 1995. Complex Sample Data in Structural Equation Modeling. *Sociological methodology*:267-316.
- Neuenschwander, Peter, Daniel Iseli und Renate Stohler. 2007. Bestandesaufnahme Der Schulsozialarbeit Im Kanton Bern. BFH Soziale Arbeit, Bern.
- Nido, Miriam, Kurt Ackermann, Ulich Eberhard, Ernst Trachsler und Susanne Brügglen. 2008. Arbeitsbedingungen, Belastungen Und Ressourcen Von Lehrpersonen Und Schulleitungen Im Kanton Aargau 2008: Ergebnisse Der Untersuchung Im Auftrag Des Departements Bildung, Kultur Und Sport (Bks, Kanton Aargau). Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung, Zürich.
- O'Reilly, Charles A. und Jennifer Chatman. 1986. Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification, and Internalization on Prosocial Behavior. *Journal of applied psychology* 71(3):492.
- Ødegård, Atle. 2006. Exploring Perceptions of Interprofessional Collaboration in Child Mental Health Care. *International Journal of Integrated Care* 6.
- Oelerich, Gertrud. 2010. Sozialpädagogische Nutzerforschung Und Schulsozialarbeit. Pp. 9–20 in *Forschung Zur Schulsozialarbeit. Stand Und Perspektiven*, edited by K. Speck und T. Olk. Weinheim: Juventa.
- Oevermann, Ulrich. 2008. Profession Contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven Zum Verhältnis Von Organisation Und Profession In Der Schule. Pp. 55–77 in *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen Am Beispiel Der Schule*, edited by W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich und R.-T. Kramer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olk, Thomas. 2005. Kooperation Zwischen Jugendhilfe Und Schule. Pp. 9–100 in *Kooperationen Zwischen Jugendhilfe Und Schule*, edited by S. Z. K. u. Jugendbericht. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Olk, Thomas und Karsten Speck. 2001. Lehrerinnen Und Schulsozialarbeiterinnen– Institutionelle Und Berufskulturelle Bedingungen Einer „Schwierigen“ Zusammenarbeit. Pp. 46–85 in *Jugendhilfe Und Schule: Zwei Handlungsrationaltäten Auf Dem Weg Zu Einer?*, edited by P. Becker und J. Schirp. Münster: Votum.
- Olk, Thomas und Karsten Speck. 2012. Kooperation Von Jugendhilfe Und Schule. Pp. 355–60 in *Grundriss Soziale Arbeit: Ein Einführendes Handbuch*, edited by W. Thole. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Olk, Thomas, Gustav-Wilhelm Bathke und Birger Hartnuss. 2000. *Jugendhilfe Und Schule: Empirische Befunde Und Theoretische Reflexionen Zur Schulsozialarbeit*. Weinheim: Juventa.
- Parsons, Talcott. 1939. The Professions and Social Structure. *Social Forces* 17(4):457–67. doi: 10.2307/2570695.
- Pelz, Waldemar. 2016. Transformationale Führung–Forschungsstand Und Umsetzung in Der Praxis. Pp. 93-112 in *Wirksame Und Nachhaltige Führungsansätze*: Springer.
- Pfiffner, Roger, Susanna Lienhard und Peter Neuenschwander. 2011. *Evaluation Des Projekts Schulsozialarbeit Thun*. Bern: BFH Soziale Arbeit.
- Pfiffner, Roger, Katrin Hofer und Daniel Iseli. 2013. Schulsozialarbeit Im Kanton Bern: Monitoring 2012. Berner Fachhochschule Soziale Arbeit, Bern.
- Raab, Erich, Hermann Rademacker und Gerda Winzen. 1987. *Handbuch Schulsozialarbeit: Konzeption Und Praxis Sozialpädagogischer Förderung Von Schülern*. Weinheim: Juventa.
- Rüegg, René, Roger Pfiffner und Stephanie Disler. 2018. Wird Schulsozialarbeit Selektiv Genutzt? Empirische Befunde Über Nutzenförderliche Und Nutzenhemmende Faktoren Für Lehrpersonen Aus 25 Berner Gemeinden. *Revue suisse de travail social* 21:31–47.
- Schäfer, Martin und BE Mirchel. 2004. Schulleitung Und Schulentwicklung. *Die Wirkung des Führungsverhaltens von Schulleitungen auf Aspekte organisationalen Lernens*. Inauguraldissertation der Philosophischhistorischen Fakultät der Universität Bern.
- Schermer, Franz J. 2010. Lehrkräfte Als Potenzielle Und Tatsächliche Nutzer Von Schulsozialarbeit. Pp. 169–81 in *Forschung Zur Schulsozialarbeit. Stand Und Perspektiven*, edited by K. Speck und T. Olk. Weinheim: Juventa.
- Schmocker, Beat. 2017. Notizen Zur Geschichte Der Sozialen Arbeit Schweiz. *Eine Profession und Disziplin–Soziale Arbeit–und drei Berufsfelder–Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation*. URL: http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Notizen_zur_Geschichte_der_Sozialen_Arbeit_Schweiz.pdf [Zugriffsdatum: 11.04.2021].
- Schweer, Martin und Barbara Thies. 2003. *Vertrauen Als Organisationsprinzip: Perspektiven Für Komplexe Soziale Systeme*. Bern: Huber.
- Seiterle, Nicolette. 2014. Schulsozialarbeit in Der Deutschschweiz. Eine Standortbestimmung. Pp. 82–147 in *Soziale Arbeit in Der Schule*, edited by K. Gschwind. Luzern: interact - Hochschule für Soziale Arbeit.
- Seithe, Mechthild. 1998. *Abschlussbericht Der Wissenschaftlichen Begleitung Des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“*. Jena: Unverlegt.
- Sergiovanni, Thomas J. 1984. Leadership and Excellence in Schooling. *REPORT NO PUB DATE NOTE AVAILABLE FROM* 41:45.
- Speck, Karsten. 2006. *Qualität Und Evaluation in Der Schulsozialarbeit: Konzepte, Rahmenbedingungen Und Wirkungen*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Speck, Karsten. 2009. *Schulsozialarbeit: Eine Einführung*. München: Reinhardt.
- Speck, Karsten. 2020. *Schulsozialarbeit: Eine Einführung*, Vol. 2929: utb GmbH.
- Speck, Karsten und Thomas Olk. 2010. Stand Und Perspektiven Der Wirkungs- Und Nutzerforschung Zur Schulsozialarbeit Im Deutschsprachigen Raum. Pp. 309–46 in *Forschung Zur Schulsozialarbeit. Stand Und Perspektiven*, edited by K. Speck und T. Olk. Weinheim: Juventa.
- Spies, Anke. 2013. *Schulsozialarbeit in Der Bildungslandschaft: Möglichkeiten Und Grenzen Des Reformpotentials*. Wiesbaden: Springer VS.

- Spies, Anke und Nicole Pötter. 2011. *Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in Das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staub-Bernasconi, Silvia. 2009. Soziale Arbeit Als Handlungswissenschaft. Pp. 131-46 in *Die Sozialarbeitswissenschaft Und Ihre Theorie (N)*, edited by B. Birgmeier und E. Mührel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinert, Brigitte, Marius Gerecht, Eckhard Klieme und Peter Döbrich, eds. 2003. *Skalen Zur Schulqualität: Dokumentation Der Erhebungsinstrumente. Arbeitsplatzuntersuchung (Apu), Pädagogische Entwicklungsbilanzen (Peb)*. Frankfurt a.M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Stickelmann, Bernd und Hans-Dieter Will. 2004. Schulsozialarbeit Und Erziehungshilfe. Pp. 410–33 in *Handbuch Kooperation Von Jugendhilfe Und Schule: Ein Leitfaden Für Praxisreflexionen, Theoretische Verortungen Und Forschungsfragen*, edited by I. B. Hartnuss und S. Maykus. Frankfurt a.M.: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Tettenborn, Annette. 2010. Die Klassenlehrperson Im Fokus Verschiedener Ansprüche – Erster Versuch Einer Neubestimmung. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung* 28(3):416–27.
- Thiersch, Hans, Klaus Grunwald und Stefan Köngeter. 2012. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Pp. 175–96 in *Grundriss Soziale Arbeit: Ein Einführendes Handbuch*, edited by W. Thole. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, Werner, ed. 2012. *Grundriss Soziale Arbeit: Ein Einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tiefel, Sandra und Maren Zeller. 2014. Differenzierung Des Vertrauensbegriffs - Empirische Analysen Aus Der Perspektive Von Adressat/Innen Der Sozialen Arbeit. Pp. 335–55 in *Vertrauen*, edited by S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff und N. Welter. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Tillmann, Klaus-Jürgen, ed. 1982. *Schulsozialarbeit: Problemfelder U. Erfahrungen Aus D. Praxis*. München: Juventa-Verlag.
- Tomasello, Michael und Henriette Zeidler. 2010. *Warum Wir Kooperieren*: Suhrkamp.
- Tschannen-Moran, Megan. 2000. Collaboration and the Need for Trust. *Journal of Educational Administration* 39(4):308–31.
- Tschannen-Moran, Megan und Wayne K. Hoy. 2000. A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research* 70(4):547–93. doi: 10.2307/1170781.
- Venzi, Aldo. 2018. Schulsozialarbeit Und Schulentwicklung–Eine Betrachtung Aus Der Perspektive Der Schulsozialarbeit. *Soziale Arbeit im Kontext Schule*:148.
- Vogel, Christian. 2006. Schulsozialarbeit Eine Institutionsanalytische Untersuchung Von Kommunikation Und Kooperation. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Retrieved from Ris.
- Vögeli-Mantovani, Urs und Silvia Grossenbacher. 2005. *Die Schulsozialarbeit Kommt An!* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Wagenblass, Sabine. 2004. *Vertrauen in Der Sozialen Arbeit: Theoretische Und Empirische Ergebnisse Zur Relevanz Von Vertrauen Als Eigenständiger Dimension*. Weinheim: Juventa.
- Wagner, Petra und Johannes Kletzl. 2013. Schulsozialarbeit: Wie Kann Kooperation Im Schulischen Umfeld Gelingen? *soziales_kapital* 10(1):1–16.
- Warwas, Julia. 2012. *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung Und Bewältigung in Der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer VS.

- West, Michael A und Wieby MM Altink. 1996. Innovation at Work: Individual, Group, Organizational, and Socio-Historical Perspectives. *European journal of work and organizational psychology* 5(1):3-11.
- Windlinger, Regula, Ueli Hostettler und Roger Kirchhofer. 2014. Schulleitungshandeln, Schulkontext Und Schulqualität: Eine Quantitative Untersuchung Der Komplexen Beziehungen Am Beispiel Des Deutschsprachigen Teils Des Kantons Bern. Institut für Weiterbildung, Bern.
- Windlinger, Regula, Julia Warwas und Ueli Hostettler. 2019. Dual Effects of Transformational Leadership on Teacher Efficacy in Close and Distant Leadership Situations. *School leadership & management* 13(6):1–24. doi: 10.1080/13632434.2019.1585339.
- Windlinger, Regula, Julia Warwas und Ueli Hostettler. 2020. Dual Effects of Transformational Leadership on Teacher Efficacy in Close and Distant Leadership Situations. *School leadership & management* 40(1):64-87.
- Wulfers, Wilfried. 1996. *Schulsozialarbeit: Ein Beitrag Zur Öffnung, Humanisierung Und Demokratisierung Der Schule*. Hamburg: AOL Verlag.
- Yong, An Gie und Sean Pearce. 2013. A Beginner's Guide to Factor Analysis: Focusing on Exploratory Factor Analysis. *Tutorials in quantitative methods for psychology* 9(2):79-94.
- Yukl, Gary. 1999. An Evaluation of Conceptual Weaknesses in Transformational and Charismatic Leadership Theories. *The Leadership Quarterly* 10(2):285-305.

11. Anhang

11.1. Herleitung Messinstrumente

Tabelle 36: Items interprofessionelle Kooperation

Item	Quelle	SSA	SL	LP
Interdependenz				
Ich finde, dass die Schulleitung bereit ist, mir zuzuhören, wenn ich Probleme habe.	Bronstein 2003	x		
Ich finde, dass Lehrpersonen bereit sind, mir zuzuhören, wenn ich Probleme habe.		x		
Ich finde, dass die Schulsozialarbeit bereit ist, mir zuzuhören, wenn ich Probleme habe.			x	x
Ich finde, dass ich von der Schulleitung geschätzt werde.	Odegard 2006	x		
Ich finde, dass ich von den Lehrpersonen geschätzt werde.		x		
Ich finde, dass ich von der Schulsozialarbeit geschätzt werde.			x	x
Schulleitung und Schulsozialarbeit unterstützen sich gegenseitig in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern.	Mellin /Bronstein 2010	x		
Schulleitung und Schulsozialarbeit unterstützen sich gegenseitig in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern.			x	
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit unterstützen sich gegenseitig in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern.		x		x
Meine Erfahrung ist, dass ich von der Schulleitung Hilfe und soziale Unterstützung erhalte.	Odegard 2006	x		
Meine Erfahrung ist, dass ich von den Lehrpersonen Hilfe und soziale Unterstützung erhalte.		x		
Meine Erfahrung ist, dass ich von der Schulsozialarbeit Hilfe und soziale Unterstützung erhalte.			x	x
Gemeinsame Ziele				
Schulleitung und Schulsozialarbeit teilen gemeinsame Zielvorstellungen.	Eigene Formulierung	x		
Schulleitung und Schulsozialarbeit teilen gemeinsame Zielvorstellungen.			x	
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit teilen gemeinsame Zielvorstellungen.		x		x
Schulleitung und Schulsozialarbeit tauschen sich regelmässig über ihre Ziele aus.	Eigene Formulierung	x		
Schulleitung und Schulsozialarbeit tauschen sich regelmässig über ihre Ziele aus.			x	
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit tauschen sich regelmässig über ihre Ziele aus.		x		x

Schulleitung und Schulsozialarbeit sind sich einig über die Prioritäten bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern.	Odegard 2006	x		
Schulleitung und Schulsozialarbeit sind sich einig über die Prioritäten bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern.			x	
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit sind sich einig über die Prioritäten bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern.		x		x
Ich mache die Erfahrung, dass die Ziele der Schulleitung denjenigen der Schulsozialarbeit widersprechen.	Odegard 2006		x	
Ich mache die Erfahrung, dass die Ziele der Schulleitung denjenigen der Schulsozialarbeit widersprechen.		x		
Ich mache die Erfahrung, dass die Ziele der Lehrpersonen denjenigen der Schulsozialarbeit widersprechen.		x		x
Neue gemeinsame Aktivitäten				
Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung führt zu Ergebnissen, welche die Schulsozialarbeit alleine nicht erreichen kann.	Bronstein 2003	x		
Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen führt zu Ergebnissen, welche die Schulsozialarbeit alleine nicht erreichen kann.		x		
Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit führt zu Ergebnissen, welche Lehrpersonen alleine nicht erreichen kann.				x
Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit führt zu Ergebnissen, welche die Schulleitung alleine nicht erreichen kann.			x	
Durch die Zusammenarbeit mit der Schulleitung werden den Schülerinnen und Schülern neue Formen der Unterstützung angeboten.	Bronstein/Mellin 2010	x		
Durch die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen werden den Schülerinnen und Schülern neue Formen der Unterstützung angeboten.		x		
Durch die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit werden den Schülerinnen und Schülern neue Formen der Unterstützung angeboten.			x	x
Aufgrund verschiedener Ideen von Schulleitung und Schulsozialarbeit können neue Praktiken im Umgang mit Schülerinnen und Schülern entstehen.	Bronstein/Mellin 2010	x		
Aufgrund verschiedener Ideen von Schulleitung und Schulsozialarbeit können neue Praktiken im Umgang mit Schülerinnen und Schülern entstehen.			x	
Aufgrund verschiedener Ideen von Lehrpersonen und Schulsozialarbeit können neue Praktiken im Umgang mit Schülerinnen und Schülern entstehen.		x		x
Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung, die eine andere Perspektive hat, führt zu neuen Angeboten, um den Schülerinnen und den Schülern zu helfen.	Bronstein/Mellin 2010	x		

Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, die eine andere Perspektive haben, führt zu neuen Angeboten, um den Schülerinnen und den Schülern zu helfen.		x		
Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, die eine andere Perspektive hat, führt zu neuen Angeboten, um den Schülerinnen und den Schülern zu helfen.			x	x
Flexibilität				
Schulleitung und Schulsozialarbeit sind offen gegenüber neuen Ideen, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.	Mellin/Bronstein 2010	x		
Schulleitung und Schulsozialarbeit sind offen gegenüber neuen Ideen, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.			x	
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit sind offen gegenüber neuen Ideen, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.		x		x
Schulleitung und Schulsozialarbeit respektieren einander, auch wenn sie unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.	Mellin/Bronstein 2010	x		
Schulleitung und Schulsozialarbeit respektieren einander, auch wenn sie unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.			x	
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit respektieren einander, auch wenn sie unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.		x		x
Schulleitung und Schulsozialarbeit übernehmen Aufgaben ausserhalb ihrer Rolle, wenn es nötig ist		x		
Schulleitung und Schulsozialarbeit übernehmen Aufgaben ausserhalb ihrer Rolle, wenn es nötig ist.	Mellin/Bronstein 2010		x	
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit übernehmen Aufgaben ausserhalb ihrer Rolle, wenn es nötig ist.		x		x
Schulleitung und Schulsozialarbeit bemühen sich eher die Perspektive der andern Seite einzunehmen, als die eigene Meinung zu verteidigen.		x		
Schulleitung und Schulsozialarbeit bemühen sich eher die Perspektive der andern Seite einzunehmen, als die eigene Meinung zu verteidigen.	Mellin/Bronstein 2010		x	
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit bemühen sich eher die Perspektive der andern Seite einzunehmen, als die eigene Meinung zu verteidigen.		x		x
Reflexion des Arbeitsprozesses				
Schulleitung und Schulsozialarbeit evaluieren ihre Zusammenarbeit regelmässig.	Mellin/Bronstein 2010	x		

Schulleitung und Schulsozialarbeit evaluieren ihre Zusammenarbeit regelmässig.			x	
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit evaluieren ihre Zusammenarbeit regelmässig.		x		x
Schulleitung und Schulsozialarbeit verwenden Feedbacks, um die Effektivität der Teamarbeit zu steigern.	In Anlehnung an Odegard 2006	x		
Schulleitung und Schulsozialarbeit verwenden Feedbacks, um die Effektivität der Teamarbeit zu steigern.			x	
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit verwenden Feedbacks, um die Effektivität der Teamarbeit zu steigern.		x		x
Schulleitung und Schulsozialarbeit besprechen regelmässig Strategien zur Verbesserung ihrer Arbeitsbeziehung.	Mellin/Bronstein 2010	x		
Schulleitung und Schulsozialarbeit besprechen regelmässig Strategien zur Verbesserung ihrer Arbeitsbeziehung.			x	
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit besprechen regelmässig Strategien zur Verbesserung ihrer Arbeitsbeziehung.		x		x
Schulleitung und Schulsozialarbeit sprechen sich ab, inwieweit sie je in der Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern involviert werden sollen.	Mellin/Bronstein 2010	x		
Schulleitung und Schulsozialarbeit sprechen sich ab, inwieweit sie je in der Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern involviert werden sollen.			x	
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit sprechen sich ab, inwieweit sie je in der Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern involviert werden sollen.		x		x

Tabelle 37: Items Vertrauen

Item	SSA	SL	LP
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit an dieser Schule achten aufeinander.	x		x
Schulleitung und Schulsozialarbeit an dieser Schule achten aufeinander.	x	x	
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit an dieser Schule vertrauen einander.	x		x
Schulleitung und Schulsozialarbeit an dieser Schule vertrauen einander.	x	x	
Auch in schwierigen Situationen können sich Lehrpersonen und Schulsozialarbeit aufeinander verlassen.	x		x
Auch in schwierigen Situationen können sich Schulleitung und Schulsozialarbeit aufeinander verlassen.	x	x	
Lehrpersonen und Schulsozialarbeit sind überzeugt von der gegenseitigen Integrität in diesem Schulhaus.	x		x
Schulleitung und Schulsozialarbeit sind überzeugt von der gegenseitigen Integrität in diesem Schulhaus/ dieser Schule.	x	x	
Die Schulleitung macht ihre Arbeit gut.	x		
Lehrpersonen machen ihre Arbeit gut.	x		
Die Schulsozialarbeit macht ihre Arbeit gut.	x	x	x
Schulleitung und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus pflegen einen offenen Umgang.	x	x	

Lehrpersonen und Schulsozialarbeit in dieser Schule pflegen einen offenen Umgang.	x		x
---	---	--	---

Tabelle 38: Items transformationale Führung

Item	SSA	SL	LP
Die Schulleitung handelt in einer Weise, die bei mir Respekt erzeugt.	x		x
Ich handle in einer Weise, die bei der Schulsozialarbeit und den Lehrpersonen Respekt erzeugt.		x	
Die Schulleitung betont die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis.	x		x
Ich betone die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis.		x	
Die Schulleitung formuliert eine überzeugende Zukunftsvision.	x		x
Ich formuliere eine überzeugende Zukunftsvision.		x	
Die Schulleitung sucht bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven.	x		x
Ich suche bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven.		x	
Die Schulleitung erkennt meine individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele.	x		x
Ich erkenne die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele der Schulsozialarbeitenden und der Lehrpersonen.		x	

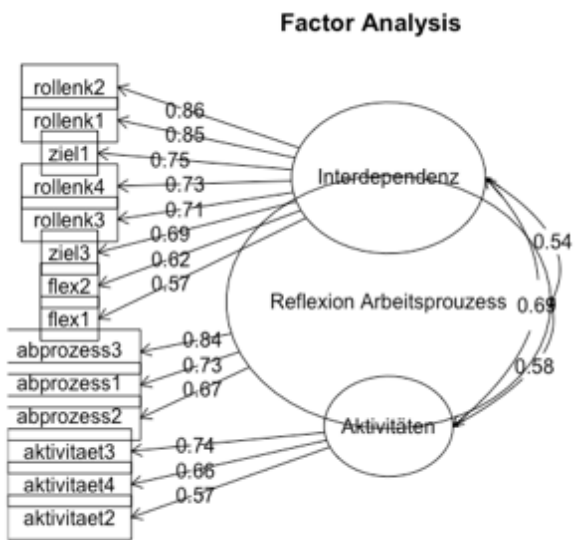
Tabelle 39: Items partizipative Führung

Item	SSA	SL	LP
Ich erhalte die Möglichkeit, mich aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen.	x		x
Ich als SchulleiterIn gebe den Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit die Möglichkeit, sich aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen.		x	
An unserer Schule legen wir Wert auf die Mitwirkung von Schülerinnen / Schülern und Eltern bei der Erfüllung schulischer Aufgaben.	x		x
Ich als SchulleiterIn lege Wert auf die Mitwirkung von Schülerinnen, Schülern und Eltern bei der Erfüllung schulischer Aufgaben.		x	
Die Schulleitung berät wichtige Entscheidungen zuerst eingehend mit Expertinnen und Experten aus dem Kollegium.	x		x
Ich als SchulleiterIn berate wichtige Entscheidungen zuerst eingehend mit Expertinnen und Experten in der Schule.		x	
Ich werde von der Schulleitung in verantwortungsvolle Führungsaufgaben eingebunden.	x		x
Ich als SchulleiterIn binde die Schulsozialarbeit und die Lehrpersonen in verantwortungsvolle Führungsaufgaben ein.		x	

Tabelle 40: Cronbach Alpha's

Sichtweise	Cronbachs Alpha
Interdependenz	
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	0.90
Lehrpersonen	0.92
Schulsozialarbeitende - Schulleitende	0.93
Schulleitende	0.89
Neue gemeinsame Aktivitäten	
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	0.71
Lehrpersonen	0.80
Schulsozialarbeitende - Schulleitende	0.77
Schulleitende	0.72
Reflexion des Arbeitsprozesses	
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	0.78
Lehrpersonen	0.83
Schulsozialarbeitende - Schulleitende	0.80
Schulleitende	0.78
Vertrauen	
Schulsozialarbeitende – Lehrpersonen	0.89
Lehrpersonen	0.94
Schulsozialarbeitende - Schulleitende	0.93
Schulleitende	0.94
Transformationale Führung	
Schulsozialarbeitende	0.91
Lehrpersonen	0.89
Schulleitende	0.73
Partizipative Führung	
Schulsozialarbeitende	0.71
Lehrpersonen	0.74
Schulleitende	0.58

Abbildung 12: Diagramm Faktorenanalyse interprofessionelle Kooperation



11.2. Deskriptive Angaben der Variablen

Tabelle 41: Deskriptive Angaben Fragebogen Schulsozialarbeitende

Variablenname	Item	Antwortskala	n	mean	sd	median	min	max
anzschulh	Für wie viele Schulhäuser (exkl. Kindergärten respektive die ersten beiden Jahre der Eingangsstufe) sind Sie zuständig?	- 0 - 1 - 2	798	3.5	1.6	3	2	8
anzkg	Für wie viele Schulhäuser der Kindergärten respektive der beiden ersten Jahre der Eingangsstufe sind Sie zuständig?	- 3 - 4 - 5 - 6 - 7 und mehr	795	3.7	2.3	3	1	8
ressourcessa	Wie oft pro Woche sind Sie durchschnittlich im Schulhaus anwesend?	- weniger als 0.5 Tage - 0.5 bis 1 Tag - 1.5 bis 2 Tage - 2.5 bis 3 Tage - 3.5 bis 4 Tage - 4.5 bis 5 Tage	794	3.7	1.3	4	1	6
sitzung	Wie häufig treffen Sie sich mit der Schulleitung für eine Sitzung?	- Mehrmals in der Woche - Einmal in der Woche - 2-3 Mal im Monat - Einmal im Monat - 2-5 Mal im Schulhalbjahr - Einmal pro Schulhalbjahr - Seltener - Nie	795	3.3	1.3	3	1	8

arbplatz	Ich verfüge über ein/en Büro/Arbeitsplatz im Schulhaus	- Ja - nein	795	1.2	0.4	1	1	2
fixanw	Ich bin zu fixen Zeiten im Schulhaus anwesend	- Ja - nein	794	1.2	0.4	1	1	2
traeger	Wem ist die Schulsozialarbeit fachlich und administrativ unterstellt (Trägerschaft)?	- Öffentliche Sozialverwaltung - Schule/Schulverwaltung - Geteilte Unterstellung - Andere	793	2.0	1.0	2	1	4
dokumkoop1	Schriftliche Informationen für Lehrpersonen über Aufgaben und Angebote der Schulsozialarbeit	- Ja - Nein - Geplant - Weiss nicht	788	1.3	0.7	1	1	4
dokumkoop2	Schriftliche Beschreibung zum Einbezug der Schulsozialarbeit durch Lehrpersonen (z.B. Ablaufschema, Stufenmodell, Leitfaden, Früherfassung, etc.)		790	1.6	0.8	1	1	4
dokumkoop3	Schriftliches Dokument zur Rollen- und Aufgabenteilung von Speziallehrkräften (z.B. Integrative Förderung) und Schulsozialarbeit.		785	1.9	1.0	2	1	4
dokumkoop4	Schriftliches Dokument zur Zusammenarbeit mit schulexternen Fach- und Beratungsstellen.		788	1.8	1.0	2	1	4
dokumkoop5	Präventionskonzept der Schule, das die Rolle und Aufgaben der Schulsozialarbeit festhält.		789	2.0	1.0	2	1	4
dokumkoop6	Schriftlich festgehaltene Ziele der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit, Schulleitung und Lehrpersonen.		788	1.8	0.9	2	1	4
unterstvorg1	Ich erhalte genug Unterstützung von meiner/m direkten Vorgesetzten.	- Trifft gar nicht zu - Trifft eher nicht zu - Teils/teils - Trifft eher zu	789	4.3	0.9	5	1	5
unterstvorg2	Ich tausche mich regelmässig mit meiner/m direkten Vorgesetzten aus.		789	4.1	1.1	5	1	5
unterstvorg3	Ich kann mich auf meine/n direkten Vorgesetzte/n verlassen, wenn es bei der Arbeit schwierig wird.		788	4.5	0.9	5	1	5

unterstvorg4	Mein/e direkte/r Vorgesetzte/r kümmert sich wenig um mich.	- Trifft voll zu	789	4.2	1.1	5	1	5
rollenk1	Ich finde, dass Lehrpersonen bereit sind, mir zuzuhören, wenn ich Probleme habe.	- Trifft gar nicht zu - Trifft eher nicht zu - Teils/teils - Trifft eher zu - Trifft voll zu	787	3.9	0.9	4	1	5
rollenksl1	Ich finde, dass die Schulleitung bereit ist, mir zuzuhören, wenn ich Probleme habe.		788	4.5	0.9	5	1	5
rollenk2	Ich finde, dass ich von Lehrpersonen geschätzt werde.		790	4.3	0.7	4	1	5
rollenksl2	Ich finde, dass ich von der Schulleitung geschätzt werde.		790	4.6	0.7	5	1	5
ziel1	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit teilen gemeinsame Zielvorstellungen.		790	3.6	0.8	4	1	5
zielsl1	Schulleitung und Schulsozialarbeit teilen gemeinsame Zielvorstellungen.		791	4.1	0.8	4	1	5
ziel2	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit tauschen sich regelmässig über ihre Ziele aus.		788	3.1	1.1	3	1	5
zielsl2	Schulleitung und Schulsozialarbeit tauschen sich regelmässig über ihre Ziele aus.		790	3.8	1.1	4	1	5
ziel3	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit sind sich einig über die Prioritäten bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern.		788	3.5	0.8	3	1	5
zielsl3	Schulleitung und Schulsozialarbeit sind sich einig über die Prioritäten bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern.		788	4.0	0.8	4	1	5
ziel4	Ich mache die Erfahrung, dass die Ziele der Lehrpersonen denjenigen der Schulsozialarbeit widersprechen.		790	3.6	0.8	4	1	5
zielsl4	Ich mache die Erfahrung, dass die Ziele der Schulleitung denjenigen der Schulsozialarbeit widersprechen.		791	4.0	0.9	4	1	5
aktivitaet1	Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen führt zu Ergebnissen, welche die Schulsozialarbeit alleine nicht erreichen kann.		790	4.1	0.9	4	1	5

aktivitaetsl1	Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung führt zu Ergebnissen, welche die Schulsozialarbeit alleine nicht erreichen kann.		790	4.2	1.0	4	1	5
rollenk3	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit unterstützen sich gegenseitig in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern.		791	4.1	0.7	4	2	5
rollenksl3	Schulleitung und Schulsozialarbeit unterstützen sich gegenseitig in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern.		791	4.3	0.8	4	1	5
rollenk4	Lehrpersonen Hilfe und soziale Unterstützung erhalten.		787	3.7	0.9	4	1	5
rollenksl4	Meine Erfahrung ist, dass ich von der Schulleitung Hilfe und soziale Unterstützung erhalte.		788	4.1	0.9	4	1	5
abprozess1	Schulleitung und Schulsozialarbeit evaluieren ihre Zusammenarbeit regelmässig.		791	2.7	1.1	3	1	5
abprozesssl1	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit verwenden Feedbacks, um die Effektivität der Teamarbeit zu steigern.		791	3.4	1.2	4	1	5
flex1	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit sind offen gegenüber neuen Ideen, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.		791	3.8	0.8	4	1	5
flexsl1	Schulleitung und Schulsozialarbeit sind offen gegenüber neuen Ideen, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.		791	4.2	0.8	4	1	5
flex2	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit respektieren einander, auch wenn sie unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.		791	4.3	0.7	4	2	5
flexsl2	Schulleitung und Schulsozialarbeit respektieren einander, auch wenn sie unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.		790	4.6	0.7	5	1	5
aktivitaet2	Durch die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen werden den Schülerinnen und Schülern neue Formen der Unterstützung angeboten		788	4.1	0.8	4	1	5

aktivitaetsl2	Durch die Zusammenarbeit mit der Schulleitung werden den Schülerinnen und Schülern neue Formen der Unterstützung angeboten.		788	4.1	0.8	4	1	5
abprozess2	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit verwenden Feedbacks, um die Effektivität der Teamarbeit zu steigern.		787	3.0	1.1	3	1	5
abprozesssl2	Schulleitung und Schulsozialarbeit verwenden Feedbacks, um die Effektivität der Teamarbeit zu steigern.		787	3.4	1.2	4	1	5
abprozess3	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit besprechen regelmässig Strategien zur Verbesserung ihrer Arbeitsbeziehung.		790	2.6	1.0	3	1	5
abprozesssl3	Schulleitung und Schulsozialarbeit besprechen regelmässig Strategien zur Verbesserung ihrer Arbeitsbeziehung.		791	3.2	1.2	3	1	5
abprozess4	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit sprechen sich ab, inwieweit sie je in der Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern involviert werden sollen.		791	4.0	0.8	4	1	5
abprozesssl4	Schulleitung und Schulsozialarbeit sprechen sich ab, inwieweit sie je in der Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern involviert werden sollen.		791	4.1	0.9	4	1	5
flex3	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit übernehmen Aufgaben ausserhalb ihrer Rolle, wenn es nötig ist.		789	3.3	0.9	3	1	5
flexsl3	Schulleitung und Schulsozialarbeit übernehmen Aufgaben ausserhalb ihrer Rolle, wenn es nötig ist		789	3.4	1.1	3	1	5
aktivitaet3	Aufgrund verschiedener Ideen von Lehrpersonen und Schulsozialarbeit können neue Praktiken im Umgang mit Schülerinnen und Schülern entstehen.		789	3.6	0.9	4	1	5
aktivitaetsl3	Aufgrund verschiedener Ideen von Schulleitung und Schulsozialarbeit können neue Praktiken im Umgang mit Schülerinnen und Schülern entstehen.		790	3.7	0.9	4	1	5
flex4	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit bemühen sich eher die Perspektive der andern Seite einzunehmen, als die eigene Meinung zu verteidigen.		787	3.1	0.9	3	1	5

flexsl4	Schulleitung und Schulsozialarbeit übernehmen Aufgaben ausserhalb ihrer Rolle, wenn es nötig ist.		787	3.4	1.0	3	1	5
aktivitaet4	Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, die eine andere Perspektive haben, führt zu neuen Angeboten, um den Schülerinnen und den Schülern zu helfen.		786	3.3	0.9	3	1	5
aktivitaetsl4	Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung, die eine andere Perspektive hat, führt zu neuen Angeboten, um den Schülerinnen und den Schülern zu helfen.		786	3.5	1.0	4	1	5
zeit1	Es gibt genügend Möglichkeiten, um sich mit den Lehrpersonen abzusprechen.	- Trifft gar nicht zu	789	3.6	1.0	4	1	5
zeit2	Es ist genügend Zeit vorhanden für die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Lehrpersonen.	- Trifft eher nicht zu	789	3.2	1.0	3	1	5
zeit3	Die Lehrpersonen sind während der Arbeitszeit gut erreichbar, wenn ich sie brauche.	- Teils/teils - Trifft eher zu	789	3.7	0.9	4	1	5
zeit4	Ich habe häufig zu wenig Zeit, um mit den Lehrpersonen zusammenzuarbeiten.	- Trifft voll zu	789	3.3	1.0	3	1	5
mailverteiler	Die Schulsozialarbeit erhält durch den Mailverteiler alle für sie wichtigen Informationen.	- Trifft gar nicht zu - Trifft eher nicht zu - Teils/teils - Trifft eher zu - Trifft voll zu	789	4.2	0.9	4	1	5
ablage	Gibt es an der Schule ein allgemeines Ablagesystem (Laufwerk) oder eine elektronische Kommunikationsplattform (z.B. Educenet)?	- Ja - Nein	783	1.2	0.4	1	1	2
zugangablage	Die Schulsozialarbeit hat Zugang auf die für die Arbeit relevanten Daten des allgemeinen Ablagesystems (Laufwerk) oder der elektronischen Kommunikationsplattformen (z.B. Educenet)	- Ja - nein	655	1.2	0.4	1	1	2
trustteam1	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus achten aufeinander.	- Trifft gar nicht zu	789	4.1	0.8	4	2	5
trustteams11	Schulleitung und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus achten aufeinander.	- Trifft eher nicht zu	789	4.3	0.8	4	1	5

trustteam2	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus vertrauen einander.	<ul style="list-style-type: none"> - Teils/teils - Trifft eher zu - Trifft voll zu 	789	4.0	0.7	4	1	5
trustteams12	Schulleitung und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus vertrauen einander.		789	4.3	0.8	5	1	5
trustteam3	Auch in schwierigen Situationen können sich Lehrpersonen und Schulsozialarbeit aufeinander verlassen.		786	4.1	0.7	4	2	5
trustteams13	Auch in schwierigen Situationen können sich Schulleitung und Schulsozialarbeit aufeinander verlassen.		788	4.4	0.8	5	1	5
trustteam4	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit sind überzeugt von der gegenseitigen Integrität in diesem Schulhaus.		787	4.0	0.8	4	1	5
trustteams14	Schulleitung und Schulsozialarbeit sind überzeugt von der gegenseitigen Integrität in diesem Schulhaus.		787	4.3	0.8	4	1	5
trustteam5	Lehrpersonen machen ihre Arbeit gut.		787	4.2	0.7	4	2	5
trustteams15	Schulleitung machen ihre Arbeit gut.		787	4.4	0.8	5	1	5
trustteam6	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus pflegen einen offenen Umgang.		787	4.0	0.8	4	1	5
trustteams16	Schulleitung und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus pflegen einen offenen Umgang.		787	4.3	0.8	4	1	5
transformation1	Die Schulleitung handelt in einer Weise, die bei mir Respekt erzeugt.	<ul style="list-style-type: none"> - Nie - Selten - Hin und wieder - Oft - Fast immer 	771	4.2	0.8	4	1	5
transformation2	Die Schulleitung betont die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis.		770	4.1	1.0	4	1	5
transformation3	Die Schulleitung formuliert eine überzeugende Zukunftsvision.		768	3.8	1.1	4	1	5
transformation4	Die Schulleitung sucht bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven.		770	4.0	1.0	4	1	5
transformation5	Die Schulleitung erkennt meine individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele.		767	4.0	0.9	4	1	5
partizipativ1	Ich erhalte die Möglichkeit, mich aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen.	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft gar nicht zu 	770	3.5	1.1	4	1	5

partizipativ2	An unserer Schule legen wir Wert auf die Mitwirkung von Schülerinnen Schülern und Eltern bei der Erfüllung schulischer Aufgaben.	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft eher nicht zu - Teils/teils - Trifft eher zu - Trifft voll zu 	768	3.6	1.0	4	1	5
partizipativ3	Die Schulleitung berät wichtige Entscheidungen zuerst eingehend mit Expertinnen und Experten in der Schule.		763	3.6	0.9	4	1	5
partizipativ4	Ich werde von der Schulleitung in verantwortungsvolle Führungsaufgaben eingebunden.		763	2.9	1.2	3	1	5
sex	Nennen Sie bitte Ihr Geschlecht.	<ul style="list-style-type: none"> - Weiblich - Männlich 	768	1.3	0.5	1	1	2
age	Nennen Sie bitte Ihren Jahrgang.	Textfeld	767	43.5	8.9	43	24	71
bgrad	Nennen Sie bitte Ihren Gesamt-Beschäftigungsgrad als SchulsozialarbeiterIn.	<ul style="list-style-type: none"> - Weniger als 20% - 20-39% - 40-59% - 60-79% - 80% und höher 	768	3.7	0.9	4	1	5
berufserf1	Wie lange sind Sie gesamthaft (inkl. Stellenwechsel) als SchulsozialarbeiterIn tätig?	<ul style="list-style-type: none"> - Weniger als 1 Jahr - 1 bis weniger als 3 Jahre - 3 bis weniger als 5 Jahre - 5 bis weniger als 7 Jahre - 7 bis weniger als 9 Jahre - 9 und mehr Jahre 	768	3.7	1.6	4	1	6
abschluss	Welches ist der höchste Schulabschluss, den Sie erworben haben?	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrabschluss - Matura / Berufsmatura - Höhere Fachschule 	768	3.9	0.7	4	1	6

		<ul style="list-style-type: none"> - Universität - Andere Abschlüsse 						
ausb	In welcher Richtung haben Sie Ihre Ausbildung gemacht?	<ul style="list-style-type: none"> - Soziale Arbeit - Sozialpädagogik - Soziokulturelle Animation - Psychologie - Pädagogik - Andere Ausbildungsausrichtung 	768	1.9	1.2	2	1	6
weiterbildung	Haben Sie eine Weiterbildung im Bereich Schulsozialarbeit (CAS) gemacht?	<ul style="list-style-type: none"> - Abgeschlossen - Noch laufend - Keine 	767	2.1	1.0	3	1	3
einfssa	Wann wurde die Schulsozialarbeit an Ihrer Schule eingeführt?	<ul style="list-style-type: none"> - Vor 2000 - 2000 - 2001 - ... - 2016 - Weiss nicht 	782	10.9	5.2	11	1	19

Tabelle 42: Deskriptive Angaben Fragebogen Schulleitende

Variablenname	Item	Antwortskala	n	mean	sd	median	min	max
rollenk1	Ich finde, dass die Schulsozialarbeit bereit ist, mir zuzuhören, wenn ich Probleme habe.	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft gar nicht zu - Trifft eher nicht zu - Teils/teils - Trifft eher zu - Trifft voll zu 	532	4.84	0.48	5	1	5
rollenk2	Ich finde, dass ich von der Schulsozialarbeit geschätzt werde.		532	4.79	0.51	5	1	5
ziel1	Schulleitung und Schulsozialarbeit teilen gemeinsame Zielvorstellungen.		532	4.48	0.71	5	1	5
ziel2	Schulleitung und Schulsozialarbeit tauschen sich regelmässig über ihre Ziele aus.		533	4.21	0.93	4	1	5
ziel3	Schulleitung und Schulsozialarbeit sind sich einig über die Prioritäten bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern.		533	4.44	0.72	5	1	5
ziel4	Ich mache die Erfahrung, dass die Ziele der Schulleitung denjenigen der Schulsozialarbeit widersprechen.		532	4.56	0.77	5	1	5
aktivitaet1	Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit führt zu Ergebnissen, welche Lehrpersonen alleine nicht erreichen kann.		533	4.48	0.82	5	1	5
rollenk3	Schulleitung und Schulsozialarbeit unterstützen sich gegenseitig in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern.		533	4.71	0.61	5	1	5
rollenk4	Meine Erfahrung ist, dass ich von der Schulsozialarbeit Hilfe und soziale Unterstützung erhalte.		530	4.58	0.7	5	1	5
abprozess1	Schulleitung und Schulsozialarbeit evaluieren ihre Zusammenarbeit regelmässig.		532	3.56	1.18	4	1	5
flex1	Schulleitung und Schulsozialarbeit sind offen gegenüber neuen Ideen, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.		532	4.61	0.6	5	1	5
flex2	Schulleitung und Schulsozialarbeit respektieren einander, auch wenn sie unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.		531	4.78	0.52	5	1	5

aktivitaet2	Durch die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit werden den Schülerinnen und Schülern neue Formen der Unterstützung angeboten.		531	4.56	0.7	5	1	5
abprozess2	Schulleitung und Schulsozialarbeit verwenden Feedbacks, um die Effektivität der Teamarbeit zu steigern.		531	3.29	1.1	3	1	5
abprozess3	Schulleitung und Schulsozialarbeit besprechen regelmässig Strategien zur Verbesserung ihrer Arbeitsbeziehung.		532	3.36	1.12	3	1	5
abprozess4	Schulleitung und Schulsozialarbeit sprechen sich ab, inwieweit sie je in der Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern involviert werden sollen.		532	4.49	0.77	5	1	5
flex3	Schulleitung und Schulsozialarbeit übernehmen Aufgaben ausserhalb ihrer Rolle, wenn es nötig ist.		532	3.89	1.04	4	1	5
aktivitaet3	Aufgrund verschiedener Ideen von Schulleitung und Schulsozialarbeit können neue Praktiken im Umgang mit Schülerinnen und Schülern entstehen.		529	3.96	0.9	4	1	5
flex4	Schulleitung und Schulsozialarbeit bemühen sich eher die Perspektive der andern Seite einzunehmen, als die eigene Meinung zu verteidigen.		530	3.63	1.06	4	1	5
aktivitaet4	Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, die eine andere Perspektive hat, führt zu neuen Angeboten, um den Schülerinnen und den Schülern zu helfen.		527	3.94	0.96	4	1	5
zeit1	Es gibt genügend Möglichkeiten, sich mit der Schulsozialarbeit abzusprechen.	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft gar nicht zu - Trifft eher nicht zu - Teils/teils - Trifft eher zu - Trifft voll zu 	530	4.35	0.85	5	1	5
zeit2	Es ist genügend Zeit vorhanden für die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Schulleitung.		530	4.01	0.99	4	1	5
zeit3	Die Schulsozialarbeit ist während der Arbeitszeit gut erreichbar, wenn ich sie brauche.		530	4.35	0.75	5	2	5
zeit4	Ich habe häufig zu wenig Zeit, um mit der SSA zusammenzuarbeiten.		530	3.67	1.1	4	1	5
trustteam1	Schulleitung und Schulsozialarbeit an dieser Schule achten aufeinander.	- Trifft gar nicht zu	531	4.71	0.55	5	2	5

trustteam2	Schulleitung und Schulsozialarbeit an dieser Schule vertrauen einander.	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft eher nicht zu - Teils/teils - Trifft eher zu - Trifft voll zu 	531	4.76	0.55	5	1	5
trustteam3	Auch in schwierigen Situationen können sich Schulleitung und Schulsozialarbeit aufeinander verlassen.		531	4.76	0.53	5	2	5
trustteam4	Schulleitung und Schulsozialarbeit sind überzeugt von der gegenseitigen Integrität in diesem Schulhaus/ dieser Schule.		531	4.75	0.55	5	1	5
trustteam5	Die Schulsozialarbeit macht ihre Arbeit gut.		531	4.74	0.58	5	2	5
trustteam6	Schulleitung und Schulsozialarbeit in dieser Schule pflegen einen offenen Umgang.		531	4.79	0.48	5	2	5
transformation1	Ich handle in einer Weise, die bei der Schulsozialarbeit und den Lehrpersonen Respekt erzeugt.	<ul style="list-style-type: none"> - Nie - Selten - Hin und wieder - Oft - Regelmässig, fast immer 	527	4.36	0.68	4	2	5
transformation2	Ich betone die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis.		529	4.51	0.62	5	2	5
transformation3	Ich formuliere eine überzeugende Zukunftsvision.		526	3.78	0.79	4	1	5
transformation4	Ich suche bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven.		529	4.44	0.56	4	3	5
transformation5	Ich erkenne die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele der Schulsozialarbeitenden und der Lehrpersonen.		529	4.34	0.56	4	3	5
partizipativ1	Ich als SchulleiterIn gebe den Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit die Möglichkeit, sich aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen.	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft gar nicht zu - Trifft eher nicht zu - Teils/teils - Trifft eher zu - Trifft voll zu 	528	4.49	0.58	5	1	5
partizipativ2	Ich als SchulleiterIn lege Wert auf die Mitwirkung von Schülerinnen, Schülern und Eltern bei der Erfüllung schulischer Aufgaben.		527	3.99	0.78	4	2	5
partizipativ3	Ich als SchulleiterIn berate wichtige Entscheidungen zuerst eingehend mit Expertinnen und Experten in der Schule.		527	4.18	0.77	4	1	5
partizipativ4	Ich als SchulleiterIn binde die Schulsozialarbeit und die Lehrpersonen in verantwortungsvolle Führungsaufgaben ein.		527	3.93	0.83	4	1	5
sex	Nennen Sie bitte Ihr Geschlecht.	- Weiblich	526	1.6	0.49	2	1	2

		- Männlich						
age	Nennenm Sie bitte Ihren Jahrgang.		522	52.0	8.0	53	30	73
bgradschule	Nennen Sie bitte Ihren Gesamt-Beschäftigungsgrad an dieser Schule.	<ul style="list-style-type: none"> - Weniger als 20% - 20-39% - 40-59% - 60-79% - 80% und höher 	526	4.74	0.6	5	1	5

Tabelle 43: Deskriptive Angaben Fragebogen Lehrpersonen

Variablen-name	Item	Antwortskala	n	mean	sd	median	min	max
sex	Nennen Sie bitte Ihr Geschlecht.	<ul style="list-style-type: none"> - Weiblich - Männlich 	5926	1.25	0.43	1	1	2
age	Nennenm Sie bitte Ihren Jahrgang.	Textfeld	5724	43.6	11.8	44	18	74
funkt1p	Was beschreibt am besten Ihre Funktion an der Schule?	<ul style="list-style-type: none"> - Speziallehrkraft (z.B. Integrative Förderung) - Lehrperson mit Klassenverantwortung - Lehrperson ohne Klassenverantwortung - Kindergartenlehrperson 	5823	2.24	0.79	2	1	4
bgrad	Nennen Sie bitte Ihren Gesamt-Beschäftigungsgrad (in Prozent) als Lehrperson.	<ul style="list-style-type: none"> - Weniger als 20% - 20-39% - 40-59% 	5922	4.22	1.02	5	1	5

		<ul style="list-style-type: none"> - 60-79% - 80% und höher 						
rollenk1	Ich finde, dass die Schulsozialarbeit bereit ist, mir zuzuhören, wenn ich Probleme habe.	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft gar nicht zu - trifft eher nicht zu - teils/teils - trifft eher zu - trifft voll zu 	5696	4.56	0.71	5	1	5
rollenk2	Ich finde, dass ich von der Schulsozialarbeit geschätzt werde.		5640	4.48	0.76	5	1	5
ziel1	Schulleitung und Schulsozialarbeit teilen gemeinsame Zielvorstellungen.		5613	4.09	0.85	4	1	5
ziel2	Schulleitung und Schulsozialarbeit tauschen sich regelmässig über ihre Ziele aus.		5585	3.17	1.06	3	1	5
ziel3	Schulleitung und Schulsozialarbeit sind sich einig über die Prioritäten bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern.		5539	3.88	0.89	4	1	5
ziel4	Ich mache die Erfahrung, dass die Ziele der Schulleitung denjenigen der Schulsozialarbeit widersprechen.		5557	4.27	0.87	4	1	5
aktivitaet1	Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit führt zu Ergebnissen, welche Lehrpersonen alleine nicht erreichen kann.		5566	3.86	0.98	4	1	5
rollenk3	Schulleitung und Schulsozialarbeit unterstützen sich gegenseitig in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern.		5605	4.2	0.83	4	1	5
rollenk4	Meine Erfahrung ist, dass ich von der Schulsozialarbeit Hilfe und soziale Unterstützung erhalte.		5586	4.23	0.93	4	1	5
abprozess1	Schulleitung und Schulsozialarbeit evaluieren ihre Zusammenarbeit regelmässig.		5514	2.85	1.1	3	1	5
flex1	Schulleitung und Schulsozialarbeit sind offen gegenüber neuen Ideen, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.		5588	4.11	0.76	4	1	5
flex2	Schulleitung und Schulsozialarbeit respektieren einander, auch wenn sie unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.		5564	4.38	0.71	4	1	5

aktivitaet2	Durch die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit werden den Schülerinnen und Schülern neue Formen der Unterstützung angeboten.		5576	4.22	0.84	4	1	5
abprozess2	Schulleitung und Schulsozialarbeit verwenden Feedbacks, um die Effektivität der Teamarbeit zu steigern.		5458	3.07	1.12	3	1	5
abprozess3	Schulleitung und Schulsozialarbeit besprechen regelmässig Strategien zur Verbesserung ihrer Arbeitsbeziehung.		5485	2.59	1.06	3	1	5
abprozess4	Schulleitung und Schulsozialarbeit sprechen sich ab, inwieweit sie je in der Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern involviert werden sollen.		5493	3.72	1.03	4	1	5
flex3	Schulleitung und Schulsozialarbeit übernehmen Aufgaben ausserhalb ihrer Rolle, wenn es nötig ist.		5432	3.56	1.03	4	1	5
aktivitaet3	Aufgrund verschiedener Ideen von Schulleitung und Schulsozialarbeit können neue Praktiken im Umgang mit Schülerinnen und Schülern entstehen.		5452	3.6	0.94	4	1	5
flex4	Schulleitung und Schulsozialarbeit bemühen sich eher die Perspektive der anderen Seite einzunehmen, als die eigene Meinung zu verteidigen.		5354	3.35	0.95	3	1	5
aktivitaet4	Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, die eine andere Perspektive hat, führt zu neuen Angeboten, um den Schülerinnen und den Schülern zu helfen.		5412	3.75	0.93	4	1	5
zeit1	Es gibt genügend Möglichkeiten, sich mit der Schulsozialarbeit abzusprechen.	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft gar nicht zu - trifft eher nicht zu - teils/teils - trifft eher zu - trifft voll zu 	5579	3.61	1.09	4	1	5
zeit2	Es ist genügend Zeit vorhanden für die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Lehrpersonen.		5544	3.15	1.08	3	1	5
zeit3	Die Schulsozialarbeit ist während der Arbeitszeit gut erreichbar, wenn ich sie brauche.		5526	3.75	1.01	4	1	5
zeit4	Ich habe häufig zu wenig Zeit, um mit der Schulsozialarbeit zusammenzuarbeiten.		5478	3.2	1.1	3	1	5
trustteam1	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus achten aufeinander	- Trifft gar nicht zu	5581	4.28	0.78	4	1	5

trustteam2	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus vertrauen einander.	<ul style="list-style-type: none"> - trifft eher nicht zu - teils/teils - trifft eher zu - trifft voll zu 	5576	4.32	0.79	4	1	5
trustteam3	Auch in schwierigen Situationen können sich Lehrpersonen und Schulsozialarbeit aufeinander verlassen.		5513	4.3	0.79	4	1	5
trustteam4	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit sind überzeugt von der gegenseitigen Integrität in diesem Schulhaus.		5492	4.26	0.78	4	1	5
trustteam5	Lehrpersonen machen ihre Arbeit gut.		5538	4.41	0.82	5	1	5
trustteam6	Lehrpersonen und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus pflegen einen offenen Umgang.		5563	4.33	0.81	5	1	5
transformation1	Die Schulleitung handelt in einer Weise, die bei mir Respekt erzeugt.	<ul style="list-style-type: none"> - Nie - Selten - Hin und wieder - Oft - Regelmässig, fast immer 	5605	4.19	0.83	4	1	5
transformation2	Die Schulleitung betont die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis.		5615	4.29	0.83	4	1	5
transformation3	Die Schulleitung formuliert eine überzeugende Zukunftsvision.		5598	3.91	0.97	4	1	5
transformation4	Die Schulleitung sucht bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven.		5602	4.03	0.92	4	1	5
transformation5	Die Schulleitung erkennt meine individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele.		5598	4.12	0.9	4	1	5
partizipativ1	Ich erhalte die Möglichkeit, mich aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen.	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft gar nicht zu - trifft eher nicht zu - teils/teils - trifft eher zu - trifft voll zu 	5648	4.2	0.78	4	1	5
partizipativ2	An unserer Schule legen wir Wert auf die Mitwirkung von Schülerinnen Schülern und Eltern bei der Erfüllung schulischer Aufgaben.		5611	3.87	0.85	4	1	5
partizipativ3	Die Schulleitung berät wichtige Entscheidungen zuerst eingehend mit Expertinnen und Experten in der Schule.		5317	3.68	0.91	4	1	5
partizipativ4	Ich werde von der Schulleitung in verantwortungsvolle Führungsaufgaben eingebunden.		5505	3.57	1.07	4	1	5

11.3. Fragebogen Schulsozialarbeitende

--	--	--	--	--	--	--

*ID der Schule

Befragung: Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit

Herzlich willkommen

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit (ca. 30 Minuten) nehmen, um an dieser Befragung im Rahmen des SNF-Forschungsprojekts „Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit“ teilzunehmen.

Wir versichern Ihnen, dass Ihre Angaben **anonym** behandelt werden. Das bedeutet, es können keine Rückschlüsse auf Ihre Person gemacht werden. Zudem werden keine Ergebnisse von Einzelschulen analysiert, und es werden keine Daten an Dritte weitergegeben. Persönliche Angaben werden lediglich aus technischen Gründen für die statistischen Berechnungen benötigt.

Es ist wichtig, dass Sie alle Fragen beantworten. Wählen Sie in Zweifelsfällen diejenige Antwort, die am ehesten zutrifft. Uns interessieren Ihre persönlichen Einstellungen und Erfahrungen. Es gibt daher keine falschen oder richtigen Antworten. Ähnlichkeiten bei den Formulierungen gewisser Fragen und Wiederholungen sind gewollt und notwendig für die Auswertung.

Die Fragen sind eher allgemein gehalten, damit Sie von allen Teilnehmenden der Deutschschweiz beantwortet werden können und vergleichbar sind.

Aus technischen Gründen bitten wir Sie, kein Kreuz zu setzen X, sondern den Kreis vollständig auszufüllen ●. Bitte kreuzen Sie die vorgegebenen Kästchen mit einem **schwarzen oder blauen Kugelschreiber** oder **Tintenstift** an: Wenn Sie eine Antwort korrigieren möchten, streichen Sie bitte die ungültige Antwort durch: ●✗

Bei Fragen wenden Sie sich an:

Monique Brunner: monique.brunner@phbern.ch oder +41 31 309 27 88

Teil 1: Organisation der Schulsozialarbeit

1. Für wie viele Schulhäuser (exkl. Kindergärten respektive die ersten beiden Jahre der Eingangsstufe) sind Sie zuständig?

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 und mehr
☐ 0

2. Für wie viele Schulhäuser der Kindergärten respektive der beiden ersten Jahre der Eingangsstufe sind Sie zuständig?

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 und mehr
☐ 0

3. Geben Sie hier bitte das Schulhaus an, für welches Sie den Fragebogen ausfüllen (Das Schulhaus wurde telefonisch sowie per E-Mail kommuniziert):

.....

4. Zu welcher Schule gehört das Schulhaus, für welches Sie den Fragebogen ausfüllen?

.....

5. Wann wurde die Schulsozialarbeit an Ihrer Schule eingeführt? Rechnen Sie die Einführungs-/ Pilotphase ebenfalls hinzu.

- ☐ Vor 2000 ☐ 2000 ☐ 2001 ☐ 2002 ☐ 2003 ☐ 2004
☐ 2005 ☐ 2006 ☐ 2007 ☐ 2008 ☐ 2009 ☐ 2010
☐ 2011 ☐ 2012 ☐ 2013 ☐ 2014 ☐ 2015 ☐ 2016 oder 2017
☐ Weiss nicht

6. Wie oft pro Woche sind Sie durchschnittlich im Schulhaus anwesend?

- ☐ Weniger als 0.5 Tage ☐ 0.5 bis 1 Tag ☐ 1.5 bis 2 Tage ☐ 2.5 bis 3 Tage ☐ 3.5 bis 4 Tage
☐ 4.5 bis 5 Tage

7. Wie häufig treffen Sie sich mit der Schulleitung für eine Sitzung?

- ☐ Mehrmals in der Woche ☐ Einmal in der Woche ☐ 2 – 3 mal im Monat
☐ Einmal im Monat ☐ 2 – 5 mal im Schulhalbjahr ☐ Einmal pro Schulhalbjahr
☐ Seltener ☐ Nie

8. Ich verfüge über ein/en Büro/Arbeitsplatz im Schulhaus.	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein		
9. Ich bin zu fixen Zeiten im Schulhaus anwesend.	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein		
10. Wem ist die Schulsozialarbeit fachlich und administrativ unterstellt (Trägerschaft)?				
<input type="radio"/> Öffentliche Sozialverwaltung (z.B. Soziale Dienste)	<input type="radio"/> Schule/Schulverwaltung (inkl. Kt. Erziehungsdepartement)			
<input type="radio"/> Geteilte Unterstellung	<input type="radio"/> Andere:			
11. Falls die Frage 10 mit „Schule/Schulverwaltung“ beantwortet wurde: Die Schulsozialarbeit ist einem von der Schule unabhängigen Fachgremium unterstellt.	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein		
12. Nennen Sie die Anzahl Gemeinden im Einzugsgebiet, welche durch das Schulsozialarbeitsangebot versorgt werden?				
<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3		
<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6		
<input type="radio"/> mehr als 6				
<input type="radio"/> Weiss nicht				
13. Welche schriftlichen Dokumente existieren im Schulhaus, für welches Sie den Fragebogen ausfüllen?				
Schriftliche Information für Lehrpersonen über Aufgaben und Angebote der Schulsozialarbeit.	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> geplant	<input type="radio"/> weiss nicht
Schriftliche Beschreibung zum Einbezug der Schulsozialarbeit durch Lehrpersonen (z.B. Ablaufschema, Stufenmodell, Leitfaden Früherfassung, etc.).	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> geplant	<input type="radio"/> weiss nicht
Schriftliches Dokument zur Rollen- und Aufgabenteilung von Speziallehrkräften (z.B. Integrative Förderung) und Schulsozialarbeit.	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> geplant	<input type="radio"/> weiss nicht
Schriftliches Dokument zur Zusammenarbeit mit schulexternen Fach- und Beratungsstellen.	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> geplant	<input type="radio"/> weiss nicht
Präventionskonzept der Schule, das die Rolle und Aufgaben der Schulsozialarbeit festhält.	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> geplant	<input type="radio"/> weiss nicht
Schriftlich festgehaltene Ziele der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit, Schulleitung und Lehrpersonen.	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> geplant	<input type="radio"/> weiss nicht

14. Wie schätzen Sie allgemein das Unterstützungsangebot für Familien, Kinder und Jugendliche (Familienberatung, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Angebote der Jugendhilfe etc.) in Ihrer Region ein?

sehr schlecht schlecht teils/teils gut sehr gut

(1) (2) (3) (4) (5)

Teil 2: Zusammenarbeit mit anderen Personen im Arbeitsalltag

15. Arbeiten Sie in einem Team mit anderen Schulsozialarbeitenden und/oder Sozialarbeitenden?

Falls Sie die Frage 15 mit ja beantwortet haben, beantworten Sie bitte die Frage 16, falls „nein“, fahren Sie mit der Frage 18 weiter.

☐ ja ☐ nein

16. Wie viele weitere Schulsozialarbeitende und/oder Sozialarbeitende gehören zu Ihrem Team?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ mehr als 5

17. Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die Zusammenarbeit im Team mit anderen Schulsozialarbeitenden und/oder Sozialarbeitenden. Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen zutreffen.

trifft gar nicht zu trifft eher nicht zu teils/teils trifft eher zu trifft voll zu

Im Team werden schwierige Themen offen und ehrlich diskutiert.

(1) (2) (3) (4) (5)

Ich kann mich auf meine Teamkolleginnen und Teamkollegen verlassen, wenn es bei der Arbeit schwierig wird.

(1) (2) (3) (4) (5)

Im Team tauschen wir Informationen und Wissen frei aus.

(1) (2) (3) (4) (5)

18. Welche der folgenden (Team-)Gefässe sind vorhanden?

☐ Intervision für Fallbesprechungen

☐ Supervision

☐ Teamsitzungen

☐ Weitere:

.....

19. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zur Unterstützung durch Ihre/n direkte/n Vorgesetzte/n zu?

trifft gar nicht zu trifft eher nicht zu teils/teils trifft eher zu trifft voll zu

Ich erhalte genug Unterstützung von meiner/m direkten Vorgesetzten.

(1) (2) (3) (4) (5)

Ich tausche mich regelmässig mit meiner/m direkten Vorgesetzten aus.

(1) (2) (3) (4) (5)

Ich kann mich auf meine/n direkten Vorgesetzte/n verlassen, wenn es bei der Arbeit schwierig wird.

(1) (2) (3) (4) (5)

Mein/e direkte/r Vorgesetzte/r kümmert sich wenig um mich.

(1) (2) (3) (4) (5)

20. Nachfolgend bitten wir Sie um eine Einschätzung zur **Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit, Lehrpersonen und**

trifft gar nicht zu trifft eher nicht zu teils/teils trifft eher zu trifft voll zu

Schulleitung. Inwiefern treffen diese Aussagen zu?

Beantworten Sie bitte die Fragen separat für Lehrpersonen (Zeile 1) und Schulleitung (Zeile 2).

Ich finde, dass Lehrpersonen/Schulleitung bereit sind, mir zuzuhören, wenn ich Probleme habe.	①	②	③	④	⑤
Ich finde, dass ich von den Lehrpersonen/der Schulleitung geschätzt werde.	①	②	③	④	⑤
Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit teilen gemeinsame Zielvorstellungen.	①	②	③	④	⑤
Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit tauschen sich regelmässig über ihre Ziele aus.	①	②	③	④	⑤
Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit sind sich einig über die Prioritäten bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern.	①	②	③	④	⑤
Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen/Schulleitung führt zu Ergebnissen, welche die Schulsozialarbeit alleine nicht erreichen kann.	①	②	③	④	⑤
Ich mache die Erfahrung, dass die Ziele der Lehrpersonen/Schulleitung denjenigen der Schulsozialarbeit widersprechen.	①	②	③	④	⑤
Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit unterstützen sich gegenseitig in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern.	①	②	③	④	⑤
Meine Erfahrung ist, dass ich von den Lehrpersonen/der Schulleitung Hilfe und soziale Unterstützung erhalte.	①	②	③	④	⑤
Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit evaluieren ihre Zusammenarbeit regelmässig.	①	②	③	④	⑤
Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit sind offen gegenüber neuen Ideen, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.	①	②	③	④	⑤
Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit respektieren einander, auch wenn sie unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.	①	②	③	④	⑤
Durch die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen/Schulleitung werden den Schülerinnen und Schülern neue Formen der Unterstützung angeboten.	①	②	③	④	⑤
Lehrpersonen, Schulleitung und Schulsozialarbeit verwenden Feedbacks, um die Effektivität der Teamarbeit zu steigern.	①	②	③	④	⑤

Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit besprechen regelmässig Strategien zur Verbesserung ihrer Arbeitsbeziehung.	①	②	③	④	⑤
Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit sprechen sich ab, inwieweit sie je in der Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern involviert werden sollen.	①	②	③	④	⑤
Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit übernehmen Aufgaben ausserhalb ihrer Rolle, wenn es nötig ist.	①	②	③	④	⑤
Aufgrund verschiedener Ideen von Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit können neue Praktiken im Umgang mit Schülerinnen und Schülern entstehen.	①	②	③	④	⑤
Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit bemühen sich eher die Perspektive der andern Seite einzunehmen, als die eigene Meinung zu verteidigen.	①	②	③	④	⑤
Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen/der Schulleitung, die eine andere Perspektive haben, führt zu neuen Angeboten, um den Schülerinnen und den Schülern zu helfen.	①	②	③	④	⑤

21. Bei den folgenden Aussagen geht es um die Motivation zur Kooperation mit Lehrpersonen und der Schulleitung. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu?

Beantworten Sie bitte die Fragen separat für Lehrpersonen (Zeile 1) und Schulleitung (Zeile 2).

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich erlebe die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen/der Schulleitung als persönliche Bereicherung.	①	②	③	④	⑤
Ich bin bereit, mehr als unbedingt von mir verlangt wird, in die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen/Schulleitung zu investieren.	①	②	③	④	⑤
Ich sehe meine professionelle Rolle darin, Lehrpersonen/die Schulleitung zu unterstützen.	①	②	③	④	⑤

22. Bei diesen Aussagen geht es um die Klarheit Ihrer Rolle in der interprofessionellen Zusammenarbeit. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu? <i>Unter interprofessioneller Zusammenarbeit verstehen wir die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen wie Lehrpersonen, Schulleitung, Schulsozialarbeit, etc.</i>	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich bin mir sicher darüber, wie viel Gewicht meine Stimme in der interprofessionellen Zusammenarbeit hat.	①	②	③	④	⑤
Ich kenne meine Verantwortung in der interprofessionellen Zusammenarbeit.	①	②	③	④	⑤
In der interprofessionellen Zusammenarbeit weiss ich genau, was von mir erwartet wird.	①	②	③	④	⑤
In der interprofessionellen Zusammenarbeit ist meine Rolle als SchulsozialarbeiterIn immer klar definiert.	①	②	③	④	⑤

23. Bei diesen Aussagen geht es um die fachliche Unabhängigkeit der Schulsozialarbeit. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Die fachliche Unabhängigkeit der Schulsozialarbeit gehört zu meinen wichtigsten Arbeitsprinzipien.	①	②	③	④	⑤
Ich glaube, dass Professionalität und Loyalität gegenüber den Berufsregeln der Sozialen Arbeit die führenden Werte in meiner Arbeit sind.	①	②	③	④	⑤
Das Wohl der Kinder steht über der Loyalität zur Schulleitung und zu den Lehrpersonen.	①	②	③	④	⑤

24. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zum Datenschutz und zur Schweigepflicht der Schulsozialarbeit zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Die Schweigepflicht ist mein oberstes Gebot.	①	②	③	④	⑤
Personendaten von Schülerinnen und Schülern gebe ich grundsätzlich nicht weiter.	①	②	③	④	⑤
Datenschutz und der Austausch von Informationen über Schülerinnen und Schüler führen im Schulhaus oft zu kontroversen Diskussionen.	①	②	③	④	⑤

25. Die folgenden Aussagen handeln von der zeitlichen und räumlichen Möglichkeit des Austausches mit den Lehrpersonen. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Es gibt genügend Möglichkeiten, sich mit den Lehrpersonen abzusprechen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Es ist genügend Zeit vorhanden für die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Lehrpersonen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Die Lehrpersonen sind während der Arbeitszeit gut erreichbar, wenn ich sie brauche.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Ich habe häufig zu wenig Zeit, um mit den Lehrpersonen zusammenzuarbeiten.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

26. Die folgenden Fragen handeln vom Informationsaustausch zwischen Schulsozialarbeit, Schulleitung und Lehrpersonen. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu? <i>Beantworten Sie bitte die Fragen separat für Lehrpersonen (Zeile 1) und Schulleitung (Zeile 2).</i>	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Es herrscht eine offene Kommunikation zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen /Schulleitung.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
In der interprofessionellen Zusammenarbeit mit Lehrpersonen /Schulleitung ist der Informationsaustausch ein Problem.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Die Kommunikation zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung /Lehrpersonen ist gut.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

27. Die Schulsozialarbeit erhält durch den Mailverteiler alle für sie wichtigen Informationen.	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

28. Gibt es an der Schule ein allgemeines Ablagesystem (Laufwerk) oder eine elektronische Kommunikationsplattform (z.B. Educenet)?	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein
--	--------------------------	----------------------------

Filterfrage, wenn Frage 27 = ja

29. Die Schulsozialarbeit hat Zugang auf die für die Arbeit relevanten Daten des allgemeinen Ablagesystems (Laufwerk) oder der elektronischen Kommunikationsplattformen (z.B. Educenet).	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein
--	--------------------------	----------------------------

30. Die folgenden Aussagen handeln vom gegenseitigen Vertrauen. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu? <i>Beantworten Sie bitte die Fragen separat für Lehrpersonen (Zeile 1) und Schulleitung (Zeile 2).</i>	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
--	---------------------	----------------------	-------------	----------------	----------------

Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus achten aufeinander.	①	②	③	④	⑤
Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus vertrauen einander.	①	②	③	④	⑤
Auch in schwierigen Situationen können sich Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit aufeinander verlassen.	①	②	③	④	⑤
Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit sind überzeugt von der gegenseitigen Integrität in diesem Schulhaus.	①	②	③	④	⑤
Lehrpersonen/Schulleitung machen ihre Arbeit gut.	①	②	③	④	⑤
Lehrpersonen/Schulleitung und Schulsozialarbeit in diesem Schulhaus pflegen einen offenen Umgang.	①	②	③	④	⑤

31. Die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen kann herausfordernd sein. Haben Sie schon Situationen erlebt, in denen die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und/oder der Schulleitung schwierig oder unmöglich war? Falls ja, was machte die Zusammenarbeit schwierig?

32. Welche organisatorischen Merkmale und Strukturen sind Ihrer Ansicht nach besonders wichtig für eine gelingende Zusammenarbeit?

Teil 3: Nutzung der Schulsozialarbeit

33. Nachfolgend finden Sie eine Auflistung mit Problemen, welche im schulischen Alltag von Schülerinnen und Schülern auftreten können. Wie häufig arbeiten Sie mit den Schülerinnen und Schülern im Schulhaus an diesen Problemen?	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Psychische Probleme (depressive Verstimmungen)	①	②	③	④	⑤
Selbstschädigendes Verhalten (z.B. Ritzen)	①	②	③	④	⑤
Sexuelle Belästigung (z.B. Bedrängungen, Spannen, Sexismus, unangemessene Berührungen)	①	②	③	④	⑤
Schwangerschaft, Probleme mit Sexualität	①	②	③	④	⑤
Gebrauch illegaler Suchtmittel	①	②	③	④	⑤
Erpressen von Schülerinnen und Schülern	①	②	③	④	⑤
Kein/e Mitarbeit/Interesse im Unterricht	①	②	③	④	⑤
Unzureichende Lerntechniken	①	②	③	④	⑤
Konzentrationsstörungen	①	②	③	④	⑤
Störverhalten im Unterricht	①	②	③	④	⑤
Hyperaktivität	①	②	③	④	⑤
Aggressives Verhalten	①	②	③	④	⑤
Schule schwänzen	①	②	③	④	⑤
Zigarettenkonsum	①	②	③	④	⑤
Unangemessener Medienkonsum (TV, Natel, Games)	①	②	③	④	⑤
Gestörtes Essverhalten	①	②	③	④	⑤
Alkoholkonsum	①	②	③	④	⑤
Schul-/Leistungsangst	①	②	③	④	⑤
Schüchternheit/Gehemmtheit	①	②	③	④	⑤
Konflikte mit Eltern oder Geschwistern	①	②	③	④	⑤
Schwierige/Veränderte Familienverhältnisse (z.B. Scheidungen, Verwahrlosungen, Erziehungsprobleme)	①	②	③	④	⑤
(Cyber-)Mobbing	①	②	③	④	⑤
Stress, Leistungsdruck, Überforderung	①	②	③	④	⑤

Sprachbarrieren	①	②	③	④	⑤
Wert-/Religionsproblematik	①	②	③	④	⑤

34. Wie schätzen Sie den zeitlichen Aufwand ein, den Sie für diese möglichen Leistungsbereiche im Schulhaus aufwenden?	sehr klein	eher klein	mittel	eher gross	sehr gross
Schülerinnen- und Schülerberatung	①	②	③	④	⑤
Beratung von Schulleitungen und Lehrpersonen	①	②	③	④	⑤
Elternberatung	①	②	③	④	⑤
Klassen- und Gruppeninterventionen (ohne Prävention)	①	②	③	④	⑤
Präventionsprojekte / Präventionsarbeit	①	②	③	④	⑤
Triage / Vermittlung von Schülerinnen und Schülern an externe Fach- und Beratungsstellen	①	②	③	④	⑤
Unterstützung von Schulleitung und Lehrpersonen bei Kindeswohlgefährdungen	①	②	③	④	⑤
Mitwirkung bei der Schulentwicklung	①	②	③	④	⑤

35. Die folgenden Fragen handeln vom Umgang mit Schülerinnen, Schülern und Eltern im Arbeitsalltag. Kreuzen Sie bitte an, inwiefern folgende Aussagen auf Ihre Arbeit zutreffen.	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich weiss, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	①	②	③	④	⑤
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit Schülerinnen und Schülern mit Problemen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	①	②	③	④	⑤
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schülerinnen und Schüler gut einstellen kann.	①	②	③	④	⑤
Ich bin sehr erfolgreich bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern in schwierigen Situationen.	①	②	③	④	⑤

36. Im Folgenden geht es um die Zusammenarbeit mit der Schule in der Elternarbeit. Geben Sie an, wie häufig die folgenden Aussagen zutreffen.	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Lehrpersonen und Schulleitung vermitteln Eltern von Schülerinnen und Schülern an mich.	①	②	③	④	⑤
Ich werde für Elterngespräche einbezogen.	①	②	③	④	⑤
Ich werde für Elternabende einbezogen.	①	②	③	④	⑤

Bei Problemen bei der Elternarbeit erarbeite ich gemeinsam mit den Lehrpersonen/der Schulleitung Bewältigungsstrategien.

①

②

③

④

⑤

37. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf den Umgang mit Kindeswohlgefährdungen im Schulhaus zu?

trifft gar nicht zu

trifft eher nicht zu

teils/teils

trifft eher zu

trifft voll zu

Die Schulsozialarbeit wird im Schulhaus bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdungen konsequent einbezogen.

①

②

③

④

⑤

Gefährdungsmeldungen werden im Schulhaus in enger Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit vorbereitet.

①

②

③

④

⑤

Verantwortlichkeiten und Abläufe (inkl. Einbezug Erziehungsberechtigte, Information von Vorgesetzten) sind bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdungen klar geregelt.

①

②

③

④

⑤

Die definierten Verantwortlichkeiten, Abläufe und Informationswege werden bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdungen von allen Beteiligten eingehalten.

①

②

③

④

⑤

Teil 4: Führungsstil

38. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zur Unterstützung der Schulleitung für die Schulsozialarbeit zu?

trifft gar nicht zu

trifft eher nicht zu

teils/teils

trifft eher zu

trifft voll zu

Die Schulleitung fördert aktiv die Integration der Schulsozialarbeit in die Schule.

①

②

③

④

⑤

Die Schulleitung setzt sich dafür ein, dass Lehrpersonen die Schulsozialarbeit einbeziehen.

①

②

③

④

⑤

Die Schulleitung setzt sich für die Schulsozialarbeit ein.

①

②

③

④

⑤

Die Schulsozialarbeit ist eine gleichberechtigte Partnerin gegenüber der Schule und kooperiert als eigenständige Fachstelle mit der Schule. (partner)

①

②

③

④

⑤

39. Die folgenden Aussagen handeln vom Vertrauen in die Schulleitung. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Schulleitung zu?

überhaupt nicht

eher nicht

teilweise

eher ja

voll und ganz

Die Schulleitung ist vertrauenswürdig.

①

②

③

④

⑤

Die Schulleitung verhält sich mir gegenüber konsistent und vorhersehbar.

①

②

③

④

⑤

Die Schulleitung ist ehrlich und wahrheitsgetreu.

①

②

③

④

⑤

Die Motive und Absichten der Schulleitung sind gut.

①

②

③

④

⑤

Die Schulleitung behandelt mich fair.	①	②	③	④	⑤
Die Schulleitung ist offen und direkt zu mir.	①	②	③	④	⑤
Ich vertraue der Schulleitung.	①	②	③	④	⑤

40. Schätzen Sie bitte ein, wie häufig die folgenden Aussagen auf die Schulleitung zutreffen. Die Schulleitung ...	nie	selten	hin und wieder	oft	regelmäßig, fast immer
handelt in einer Weise, die bei mir Respekt erzeugt.	①	②	③	④	⑤
betont die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis.	①	②	③	④	⑤
formuliert eine überzeugende Zukunftsvision.	①	②	③	④	⑤
sucht bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven.	①	②	③	④	⑤
erkennt meine individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele.	①	②	③	④	⑤

41. Schätzen Sie bitte ein, wie stark die folgenden Aussagen zutreffen.	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich erhalte die Möglichkeit, mich aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen.	①	②	③	④	⑤
Ich bin zufrieden mit dem Arbeitsklima im Schulhaus.	①	②	③	④	⑤
An unserer Schule legen wir Wert auf die Mitwirkung von Schülerinnen, Schülern und Eltern bei der Erfüllung schulischer Aufgaben.	①	②	③	④	⑤
Die Schulleitung berät wichtige Entscheidungen zuerst eingehend mit Expertinnen und Experten in der Schule.	①	②	③	④	⑤
Ich werde von der Schulleitung in verantwortungsvolle Führungsaufgaben eingebunden.	①	②	③	④	⑤

Teil 5: Schulentwicklung

42. Die nachfolgenden Aussagen beziehen sich auf die Schulentwicklung. Wie häufig treffen die folgenden Aussagen zu?	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Die Schulsozialarbeit wird bei der Schulentwicklung miteinbezogen.	①	②	③	④	⑤
Die Schulsozialarbeit nimmt an Schulkonferenzen (Sitzungen, an welchen die Schulleitung und die Lehrpersonen anwesend sind) teil.	①	②	③	④	⑤
Die Schulsozialarbeit bringt Themen in Schulkonferenzen ein.	①	②	③	④	⑤

Teil 6: Arbeitsbelastung und Handlungsspielraum bei der Arbeit

43. Die folgenden Aussagen handeln von Ihrer Arbeitsbelastung. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich stehe häufig unter Zeitdruck.	①	②	③	④	⑤
Ich habe zu viel Arbeit.	①	②	③	④	⑤
Es kommt häufig vor, dass ich wegen zu viel Arbeit verspätet nach Hause gehe (Mehrarbeit/Überstunden).	①	②	③	④	⑤

44. Im Folgenden geht es um die Beurteilung Ihres Handlungsspielraums bei der Arbeit. Wie stark treffen die folgenden Aussagen zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich kann meine Arbeit selbständig planen und einteilen.	①	②	③	④	⑤
Die Arbeit bietet insgesamt gesehen viele Möglichkeiten zu eigenen Entscheidungen.	①	②	③	④	⑤
Ich kann selbst bestimmen, auf welche Art und Weise ich meine Arbeit erledige.	①	②	③	④	⑤

45. Die folgenden Fragen handeln von Ihrem Arbeitsalltag. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie und Ihre Arbeitssituation zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Nach der Arbeit brauche ich jetzt oft längere Erholungszeiten als früher, um wieder fit zu werden.	①	②	③	④	⑤
Die Belastung durch meine Arbeit ist ganz gut zu ertragen.	①	②	③	④	⑤
Ich habe bei der Arbeit immer häufiger das Gefühl, emotional ausgelaugt zu sein.	①	②	③	④	⑤

Nach der Arbeit fühle ich mich in der Regel
schlapp und abgespannt.

①

②

③

④

⑤

Teil 7: Zusammenarbeit mit Organisationen ausserhalb der Schule

46. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen für das
ausgewählte Schulhaus. Wie häufig arbeiten Sie mit
ausserschulischen Fach- und Beratungsstellen zusam-
men?

*Unter ausserschulischen Fach- und Beratungsstellen
verstehen wir Erziehungsberatung, Schulpsychologischer
Dienst, Sozialdienst, KESB, Beratungsstellen für Fami-
lien und Kinder, Kinder- und Jugendpsychiatrischer
Dienst und Kinder- und Jugendarbeit.*

nie

seltener

Gelegentlich

Oft

Sehr oft

Ich nehme an gemeinsamen Sitzungen und Austauschref-
fen mit Mitarbeitenden von ausserschulischen Fach- und
Beratungsstellen teil.

①

②

③

④

⑤

Ich ziehe Mitarbeitende ausserschulischer Fach- und Bera-
tungsstellen in die Planung und Durchführung von Leistungs-
angeboten im Schulhaus bei.

①

②

③

④

⑤

Ich habe Telefonkontakt mit Mitarbeitenden ausserschuli-
scher Fach- und Beratungsstellen.

①

②

③

④

⑤

Ich tausche Informationen über unsere Arbeitsweise mit Mit-
arbeitenden ausserschulischer Fach- und Beratungsstellen
aus.

①

②

③

④

⑤

Ich telefoniere mit einer ausserschulischen Fach- und Bera-
tungsstelle bezüglich einer Schülerin oder eines Schülers.

①

②

③

④

⑤

Ich beziehe eine ausserschulische Fach- und Beratungs-
stelle für Beratungsleistungen für Schülerinnen und Schüler
mit ein.

①

②

③

④

⑤

Ich treffe mich mit Mitarbeitenden einer ausserschulischen
Fach- und Beratungsstelle zum fallbezogenen Austausch
(z.B. Fallbesprechungen, Übergabegespräche).

①

②

③

④

⑤

Ich tausche Informationen zu Schülerinnen und Schülern mit
Mitarbeitenden ausserschulischer Fach- und Beratungsstel-
len aus.

①

②

③

④

⑤

Ich vermittele eine Schülerin oder einen Schüler an eine aus-
erschulische Fach- und Beratungsstelle.

①

②

③

④

⑤

47. Schätzen Sie die Intensität der Zusammenarbeit mit den folgenden Institutionen hinsichtlich telefonischen Austauschs, Meetings und Einbezug bei Fallbearbeitung ein.	keine Zusammenarbeit				sehr intensive Zusammenarbeit
Erziehungsberatung / Schulpsychologischer Dienst.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Sozialdienst/Amt für Kindes- und Erwachsenenschutz.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB)	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Beratungsstellen für Familien und Kinder.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Kinder- und Jugendarbeit.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

48. Die Zusammenarbeit mit ausserschulischen Fach- und Beratungsstellen erachte ich als zentrale Voraussetzung für den Erfolg der Schulsozialarbeit.	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

Teil 8: Angaben zur Ihrer Person und abschliessende Anmerkungen

49. Nennen Sie bitte Ihr Geschlecht: ☐ Weiblich ☐ Männlich

50. Nennen Sie bitte Ihren Jahrgang (JJJJ):

51. Nennen Sie bitte Ihren Gesamt-Beschäftigungsgrad (in Prozent) als SchulsozialarbeiterIn.

☐ Weniger als 20 % ☐ 20-39 % ☐ 40-59 % ☐ 60-79 % ☐ 80 % und höher

52. Wie lange sind Sie gesamthaft (inkl. Stellenwechsel) als SchulsozialarbeiterIn tätig?

☐ Weniger als 1 Jahr ☐ 1 bis weniger als 3 Jahre ☐ 3 bis weniger als 5 Jahre

☐ 5 bis weniger als 7 Jahre ☐ 7 bis weniger als 9 Jahre ☐ 9 und mehr Jahre

53. Haben Sie bereits in einem anderen Berufsfeld der Sozialen Arbeit gearbeitet?

Falls Sie die Frage 53 mit ja beantwortet haben, beantworten Sie bitte die Frage 54, falls „nein“, fahren Sie mit der Frage 55 weiter.

☐ ja ☐ nein

54. Geben Sie bitte an, wie lange Sie bereits in anderen Berufsfeldern der Sozialen Arbeit gearbeitet haben.

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="radio"/> Weniger als 1 Jahr | <input type="radio"/> 1 bis weniger als 3 Jahre | <input type="radio"/> 3 bis weniger als 5 Jahre |
| <input type="radio"/> 5 bis weniger als 7 Jahr | <input type="radio"/> 7 bis weniger als 9 Jahre | <input type="radio"/> 9 und mehr Jahre |

55. Welches ist der höchste Schulabschluss, den Sie erworben haben?

- | | | |
|--------------------------------------|---|---|
| <input type="radio"/> Lehrabschluss | <input type="radio"/> Matura / Berufsmatura | <input type="radio"/> Höhere Fachschule |
| <input type="radio"/> Fachhochschule | <input type="radio"/> Universität | <input type="radio"/> Anderer Abschluss:
..... |

56. In welcher Richtung haben Sie Ihre Ausbildung gemacht?

- | | | |
|---|---------------------------------------|---|
| <input type="radio"/> Soziale Arbeit | <input type="radio"/> Sozialpädagogik | <input type="radio"/> Soziokulturelle Animation |
| <input type="radio"/> Psychologie | <input type="radio"/> Pädagogik | |
| <input type="radio"/> Andere Ausbildungsrichtung: | | |

57. Haben Sie eine Weiterbildung im Bereich Schulsozialarbeit (CAS) gemacht?

- | | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| <input type="radio"/> Abgeschlossen | <input type="radio"/> Noch laufend | <input type="radio"/> Keine |
|-------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|

58. Wir bitten Sie, einen Code mit den folgenden Buchstaben und Zahlen zu erstellen:

1. Die ersten beiden Buchstaben Ihres Vornamens (z.B. wenn Ihr Vorname Stefanie ist, dann wählen Sie die Buchstaben „st“)
2. Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter (z.B. wenn der Vorname Ihrer Mutter Gabriela ist, dann wählen Sie die Buchstaben „ga“)
3. Ihr Geburtsjahr (z.B. wenn Sie im Jahr 1974 geboren sind dann wählen sie die Zahlen „1974“).

Im genannten Beispiel ergibt sich nun der folgende Code: stga1974

.....

59. Haben Sie abschliessend noch Bemerkungen oder Anregungen zum Thema, zum Fragebogen oder zur Untersuchung?

Vielen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens.

11.4. Fragebogen Schulleitende

--	--	--	--	--	--

*ID der Schule

Befragung: Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit

Herzlich willkommen

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit (ca. 20-30 Minuten) nehmen, um an dieser Befragung im Rahmen des SNF-Forschungsprojekts „Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit“ teilzunehmen.

Wir versichern Ihnen, dass Ihre Angaben **anonym** behandelt werden. Das bedeutet, es können keine Rückschlüsse auf Ihre Person gemacht werden. Zudem werden keine Ergebnisse von Einzelschulen analysiert, und es werden keine Daten an Dritte weitergegeben. Persönliche Angaben werden lediglich aus technischen Gründen für die statistischen Berechnungen benötigt.

Es ist wichtig, dass Sie alle Fragen beantworten. Wählen Sie in Zweifelsfällen diejenige Antwort, die am ehesten zutrifft. Uns interessieren Ihre persönlichen Einstellungen und Erfahrungen. Es gibt daher keine falschen oder richtigen Antworten. Ähnlichkeiten bei den Formulierungen gewisser Fragen und Wiederholungen sind gewollt und notwendig für die Auswertung.

Die Fragen sind eher allgemein gehalten, damit Sie von allen Teilnehmenden der Deutschschweiz beantwortet werden können und vergleichbar sind.

Aus technischen Gründen bitten wir Sie, kein Kreuz zu setzen X, sondern den Kreis vollständig auszufüllen ●. Bitte füllen Sie die vorgegebenen Kästchen mit einem **schwarzen oder blauen Kugelschreiber** oder **Tintenstift** an: Wenn Sie eine Antwort korrigieren möchten, streichen Sie bitte die ungültige Antwort durch: ✕

Bei Fragen wenden Sie sich an:

Monique Brunner: monique.brunner@phbern.ch oder +41 31 309 27 88

Teil 1: Organisation der Schule und der Schulsozialarbeit.

1. Für wie viele Schulhäuser (exkl. Kindergärten respektive die beiden ersten Jahre der Eingangsstufe) sind Sie zuständig?

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6
☐ 7 und mehr

2. Für wie viele Schulhäuser der Kindergärten respektive der beiden ersten Jahre der Eingangsstufe sind Sie zuständig?

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6
☐ 7 und mehr

3. Geben Sie hier bitte die Schule an, für welche Sie den Fragebogen ausfüllen. (Die Schule wurde sowohl telefonisch sowie per E-Mail kommuniziert).

.....

4. Was beschreibt am besten Ihre Funktion an der Schule?

☐ SchulleiterIn ☐ SchulleiterIn und Lehrperson ☐ Andere:

5. Ich bin als SchulleiterIn zuständig für ... (*Mehrfachantworten sind möglich*)

☐ Kindergarten respektive die beiden ersten Jahre der Eingangsstufe
☐ Primarstufe (ohne Kindergarten respektive die beiden ersten Jahre der Eingangsstufe)
☐ Sekundarstufe I

6. Falls Sie unterrichten, bitte geben Sie an, auf welcher Stufe Sie unterrichten: (*Mehrfachantworten sind möglich*)

☐ Kindergarten respektive die beiden ersten Jahre der Eingangsstufe
☐ Primarstufe (ohne Kindergarten respektive die beiden ersten Jahre der Eingangsstufe)
☐ Sekundarstufe I
☐ Ich unterrichte nicht

7. Wann wurde die Schulsozialarbeit an Ihrer Schule eingeführt? Rechnen Sie die Einführungs- / Pilotphase ebenfalls hinzu:

- ☐ Vor 2000 ☐ 2000 ☐ 2001 ☐ 2002 ☐ 2003 ☐ 2004
☐ 2005 ☐ 2006 ☐ 2007 ☐ 2008 ☐ 2009 ☐ 2010
☐ 2011 ☐ 2012 ☐ 2013 ☐ 2014 ☐ 2015 ☐ 2016 oder 2017
☐ Weiss nicht

8. Nennen Sie die Anzahl Gemeinden im Einzugsgebiet, welche durch das Schulsozialarbeitsangebot versorgt werden.

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ mehr als 6
☐ Weiss nicht

9. Wem ist die Schulsozialarbeit fachlich und administrativ unterstellt (Trägerschaft)?

- ☐ Öffentliche Sozialverwaltung (z.B. Soziale Dienste) ☐ Schule/Schulverwaltung (inkl. Kt. Erziehungsdepartement)
☐ Geteilte Unterstellung ☐ Andere:

10. Inwiefern trifft diese Aussage zu? Die Schulsozialarbeit ist eine gleichberechtigte Partnerin gegenüber der Schule und kooperiert als eigenständige Fachstelle mit der Schule.

- | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | teils/teils | trifft eher zu | trifft voll zu |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 |

11. Wie viele Stellenprozente Schulsozialarbeit stehen für Ihre Schule insgesamt zur Verfügung?

.....

12. Wie viele Schülerinnen und Schüler sind an Ihrer Schule?

.....

13. Wie häufig treffen Sie sich mit der Schulsozialarbeit für eine Sitzung

- ☐ Mehrmals in der Woche ☐ Einmal in der Woche ☐ 2 – 3 mal im Monat
☐ Einmal im Monat ☐ 2 – 5 mal im Schulhalbjahr ☐ Einmal pro Schulhalbjahr
☐ Seltener ☐ Nie

14. Welche der nachfolgenden Aspekte sind in der Schule, für welche Sie den Fragebogen ausfüllen, schriftlich festgehalten?

Schriftliche Information für Lehrpersonen über Aufgaben und Angebote der Schulsozialarbeit.	<input type="radio"/>	ja	<input type="radio"/>	nein	<input type="radio"/>	geplant	<input type="radio"/>	weiss nicht
Schriftliche Beschreibung zum Einbezug der Schulsozialarbeit durch Lehrpersonen (z.B. Ablaufschema, Stufenmodell, Leitfaden Früherfassung, etc.).	<input type="radio"/>	ja	<input type="radio"/>	nein	<input type="radio"/>	geplant	<input type="radio"/>	weiss nicht
Schriftliches Dokument zur Rollen- und Aufgabenteilung von Speziallehrkräften (z.B. Integrative Förderung) und Schulsozialarbeit.	<input type="radio"/>	ja	<input type="radio"/>	nein	<input type="radio"/>	geplant	<input type="radio"/>	weiss nicht
Schriftliches Dokument zur Zusammenarbeit mit schulexternen Fach- und Beratungsstellen.	<input type="radio"/>	ja	<input type="radio"/>	nein	<input type="radio"/>	geplant	<input type="radio"/>	weiss nicht
Präventionskonzept der Schule, das die Rolle und Aufgaben der Schulsozialarbeit festhält.	<input type="radio"/>	ja	<input type="radio"/>	nein	<input type="radio"/>	geplant	<input type="radio"/>	weiss nicht
Schriftlich festgehaltene Ziele der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit, Lehrpersonen und Schulleitung.	<input type="radio"/>	ja	<input type="radio"/>	nein	<input type="radio"/>	geplant	<input type="radio"/>	weiss nicht

Teil 2: Zusammenarbeit mit anderen Personen im Arbeitsalltag.

15. Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die Zusammenarbeit im Kollegium. Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen zutreffen.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Im Kollegium werden schwierige Themen offen und ehrlich diskutiert.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Ich kann mich auf meine Kolleginnen und Kollegen verlassen, wenn es bei der Arbeit schwierig wird.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Im Kollegium tauschen wir Informationen und Wissen frei aus.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

16. Inwiefern trifft diese Aussage zu?
Für Belange der Schulsozialarbeit arbeite ich intensiv mit anderen SchulleiterInnen zusammen.

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

17. Nachfolgend bitten wir Sie um eine Einschätzung zur Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Schulleitung . Inwiefern treffen diese Aussagen zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich finde, dass die Schulsozialarbeit bereit ist, mir zuzuhören, wenn ich Probleme habe.	①	②	③	④	⑤
Ich finde, dass ich von der Schulsozialarbeit geschätzt werde.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Schulleitung teilen gemeinsame Zielvorstellungen.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Schulleitung tauschen sich regelmässig über ihre Ziele aus.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Schulleitung sind sich einig über die Prioritäten bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern.	①	②	③	④	⑤
Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit führt zu Ergebnissen, welche die Schulleitung alleine nicht erreichen kann.	①	②	③	④	⑤
Ich mache die Erfahrung, dass die Ziele der Schulsozialarbeit denjenigen der Schulleitung widersprechen.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Schulleitung unterstützen sich gegenseitig in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern.	①	②	③	④	⑤
Meine Erfahrung ist, dass ich von der Schulsozialarbeit Hilfe und soziale Unterstützung erhalte.	①	②	③	④	⑤
Die Schulsozialarbeit und Schulleitung evaluieren ihre Zusammenarbeit regelmässig.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Schulleitung sind offen gegenüber neuen Ideen, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Schulleitung respektieren einander, auch wenn sie unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.	①	②	③	④	⑤
Durch die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit werden den Schülerinnen und Schülern neue Formen der Unterstützung angeboten.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Schulleitung verwenden Feedbacks, um die Effektivität der Teamarbeit zu steigern.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Schulleitung besprechen regelmässig Strategien zur Verbesserung ihrer Arbeitsbeziehung.	①	②	③	④	⑤
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu

Schulsozialarbeit und Schulleitung sprechen sich ab, inwieweit sie je in der Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern involviert werden sollen.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Schulleitung übernehmen Aufgaben ausserhalb ihrer Rolle, wenn es nötig ist.	①	②	③	④	⑤
Aufgrund verschiedener Ideen von Schulsozialarbeitenden und Schulleitung können neue Praktiken im Umgang mit Schülerinnen und Schülern entstehen.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Schulleitung bemühen sich eher die Perspektive der andern Seite einzunehmen, als die eigene Meinung zu verteidigen.	①	②	③	④	⑤
Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, die eine andere Perspektive hat, führt zu neuen Angeboten, um den Schülerinnen und den Schülern zu helfen.	①	②	③	④	⑤

18. Bei den folgenden Aussagen geht es um die Motivation zur Kooperation mit der Schulsozialarbeit. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich erlebe die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit als persönliche Bereicherung.	①	②	③	④	⑤
Ich bin bereit, mehr als unbedingt von mir verlangt wird in die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit zu investieren.	①	②	③	④	⑤
Ich sehe meine professionelle Rolle darin, die Schulsozialarbeit zu unterstützen.	①	②	③	④	⑤

19. Wie häufig arbeiten Sie im Schuljahr mit der Schulsozialarbeit bei folgenden Tätigkeiten zusammen?

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Elterngespräche und/oder Elternabende	①	②	③	④	⑤
Klassen- oder Gruppeninterventionen	①	②	③	④	⑤
Vernetzung mit externen Fach- und Beratungsstellen	①	②	③	④	⑤
Vermittlung von Schülerinnen und Schülern an die Schulsozialarbeit	①	②	③	④	⑤
Schulentwicklung	①	②	③	④	⑤

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Beratung bei sozialen oder familiären Problemen von Schülerinnen und Schülern	①	②	③	④	⑤
Zusammenarbeit bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdungen; Gefährdungsmeldungen	①	②	③	④	⑤

20. Bei diesen Aussagen geht es um die Klarheit Ihrer Rolle in der interprofessionellen Zusammenarbeit. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu?

Unter interprofessioneller Zusammenarbeit verstehen wir die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen wie Lehrpersonen, Schulleitung, Schulsozialarbeit etc.

Ich bin mir sicher darüber, wie viel Gewicht meine Stimme in der interprofessionellen Zusammenarbeit hat.

Ich kenne meine Verantwortung in der interprofessionellen Zusammenarbeit.

In der Interprofessionellen Zusammenarbeit weiss ich genau, was von mir erwartet wird.

In der interprofessionellen Zusammenarbeit ist meine Rolle als SchulleiterIn immer klar definiert.

trifft gar nicht zu trifft eher nicht zu teils/teils trifft eher zu trifft voll zu

① ② ③ ④ ⑤

① ② ③ ④ ⑤

① ② ③ ④ ⑤

① ② ③ ④ ⑤

21. Die folgenden Fragen handeln von der zeitlichen und räumlichen Möglichkeit des Austausches mit der Schulsozialarbeit. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu?

Es gibt genügend Möglichkeiten, sich mit der Schulsozialarbeit abzusprechen.

Es ist genügend Zeit vorhanden für die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Schulleitung.

Die Schulsozialarbeit ist während der Arbeitszeit gut erreichbar, wenn ich Sie brauche.

Ich habe häufig zu wenig Zeit, um mit der Schulsozialarbeit zusammenzuarbeiten

trifft gar nicht zu trifft eher nicht zu teils/teils trifft eher zu trifft voll zu

① ② ③ ④ ⑤

① ② ③ ④ ⑤

① ② ③ ④ ⑤

① ② ③ ④ ⑤

22. Die folgenden Fragen handeln vom Informationsaustausch zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Es herrscht eine offene Kommunikation zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
In der interprofessionellen Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit ist der Informationsaustausch ein Problem.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Die Kommunikation zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung ist gut.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Die Schulsozialarbeit erhält durch den Mailverteiler alle für sie wichtigen Informationen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

23. Gibt es an Ihrer Schule ein allgemeines Ablagesystem (Laufwerk) oder eine elektronische Kommunikationsplattform (z.B. Educanet)?

☐ ja ☐ nein

Wenn Frage 23 = ja

24. Die Schulsozialarbeit hat Zugang auf die für die Arbeit relevanten Daten des allgemeinen Ab-lagesystems (Laufwerk) oder der elektronischen Kommunikationsplattformen (z.B. Educanet).

☐ ja

☐ nein

25. Die folgenden Aussagen handeln vom gegenseitigen Vertrauen. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Schulleitung und Schulsozialarbeit an dieser Schule achten aufeinander.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Schulleitung und Schulsozialarbeit an dieser Schule vertrauen einander.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Auch in schwierigen Situationen können sich Schulleitung und Schulsozialarbeit aufeinander verlassen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Schulleitung und Schulsozialarbeit sind überzeugt von der gegenseitigen Integrität an dieser Schule.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Die Schulsozialarbeit macht ihre Arbeit gut.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Schulleitung und Schulsozialarbeit an dieser Schule pflegen einen offenen Umgang.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

Teil 3: Nutzung und Nutzen der Schulsozialarbeit.

26. Wie hoch schätzen Sie Ihre Belastung ein, die durch soziale und familiäre Probleme von Schülerinnen und Schülern verursacht wird?	sehr tief	tief	mittel	hoch	sehr hoch
	①	②	③	④	⑤

27. Im folgenden Abschnitt geht es um die Entlastung der Schulsozialarbeit. Geben Sie bitte an, inwiefern folgende Aussagen auf Ihre Arbeit zutreffen:	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Durch die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit fühle ich mich bei SchülerInnenproblemen nicht auf mich alleine gestellt.	①	②	③	④	⑤
Durch die Arbeit mit der Schulsozialarbeit fühle ich mich in meinen Aufgaben entlastet.	①	②	③	④	⑤
Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit gibt mir bei Bearbeitung von SchülerInnenproblemen emotionalen Rückhalt.	①	②	③	④	⑤
Durch die Kooperation mit der Schulsozialarbeit kann ich mich besser auf meine Rolle als SchulleiterIn konzentrieren.	①	②	③	④	⑤
Die Schulsozialarbeit entlastet mich bei sozialen Problemen von Schülerinnen und Schülern.	①	②	③	④	⑤

28. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zum Datenschutz und Schweigepflicht der Schulsozialarbeit zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Die Schulsozialarbeit hält sich strikt an die Schweigepflicht.	①	②	③	④	⑤
Personendaten von Schülerinnen und Schülern gibt die Schulsozialarbeit grundsätzlich nicht weiter.	①	②	③	④	⑤
Datenschutz und der Austausch von Informationen über Schülerinnen und Schüler führen in der Schule oft zu kontroversen Diskussionen.	①	②	③	④	⑤

29. Die folgenden Fragen handeln vom Umgang mit Schülerinnen, Schülern und Eltern im Arbeitsalltag. Geben Sie bitte an, inwiefern folgende Aussagen auf Ihre Arbeit zutreffen.	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich weiss, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	①	②	③	④	⑤
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit <i>problematischen</i> Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	①	②	③	④	⑤
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schülerinnen und Schüler gut einstellen kann.	①	②	③	④	⑤
Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kolleginnen und Kollegen durchsetzen.	①	②	③	④	⑤
Beantworten Sie diese Frage nur, wenn Sie auch unterrichten. Ich weiss, dass ich es schaffe, selbst den problematischen Schülerinnen und Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	①	②	③	④	⑤

30. Nachfolgend finden Sie eine Auflistung mit Problemen, welche im schulischen Alltag von Schülerinnen und Schülern auftreten können. Geben Sie bitte an, wie wichtig Ihrer Ansicht nach das Eingreifen der Schulsozialarbeit bei diesen Problemen ist:	gar nicht wichtig	wenig wichtig	etwas wichtig	ziemlich wichtig	sehr wichtig
Psychische Probleme (depressive Verstimmungen)	①	②	③	④	⑤
Selbstschädigendes Verhalten (z.B. Ritzen)	①	②	③	④	⑤
Sexuelle Belästigung (z.B. Bedrängungen, Spannen, Sexismus, unangemessene Berührungen)	①	②	③	④	⑤
Schwangerschaft, Probleme mit Sexualität	①	②	③	④	⑤
Gebrauch illegaler Suchtmittel	①	②	③	④	⑤
Erpressen von Schülerinnen und Schülern	①	②	③	④	⑤
Kein/e Mitarbeit/Interesse im Unterricht	①	②	③	④	⑤
Unzureichende Lerntechniken.	①	②	③	④	⑤
Konzentrationsstörungen	①	②	③	④	⑤
Störverhalten im Unterricht	①	②	③	④	⑤
Hyperaktivität	①	②	③	④	⑤
Aggressives Verhalten	①	②	③	④	⑤

	gar nicht wichtig	wenig wichtig	etwas wichtig	ziemlich wichtig	sehr wich- tig
Schule schwänzen	①	②	③	④	⑤
Zigarettenkonsum	①	②	③	④	⑤
Unangemessener Medienkonsum (TV, Natel, Ga- men)	①	②	③	④	⑤
Gestörtes Essverhalten	①	②	③	④	⑤
Alkoholkonsum	①	②	③	④	⑤
Schul-/Leistungsangst	①	②	③	④	⑤
Schüchternheit/Gehemmtheit	①	②	③	④	⑤
Konflikte mit Eltern oder Geschwistern	①	②	③	④	⑤
Schwierige/Veränderte Familienverhältnisse (z.B. Scheidungen, Verwahrlosungen, Erziehungsprob- leme)	①	②	③	④	⑤
(Cyber-)Mobbing	①	②	③	④	⑤
Stress, Leistungsdruck, Überforderung	①	②	③	④	⑤
Sprachbarrieren	①	②	③	④	⑤
Wert-/Religionsproblematik	①	②	③	④	⑤

**31. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen
auf den Umgang mit Kindeswohlgefährdun-
gen in der Schule zu?**

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Die Schulsozialarbeit wird in der Schule bei Ver- dacht auf Kindeswohlgefährdungen konsequent einbezogen.	①	②	③	④	⑤
Gefährdungsmeldungen werden in der Schule in enger Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit vorbereitet.	①	②	③	④	⑤
Verantwortlichkeiten und Abläufe (inkl. Einbezug Erziehungsberechtigte, Information von Vorge- setzten) sind bei Verdacht auf Kindeswohlgefähr- dungen klar geregelt.	①	②	③	④	⑤
Die definierten Verantwortlichkeiten, Abläufe und Informationswege werden bei Verdacht auf Kin- deswohlgefährdungen von allen Beteiligten einge- halten.	①	②	③	④	⑤

32. Im Folgenden geht es um die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit in der Elternarbeit. Geben Sie an, wie häufig die folgenden Aussagen zutreffen:	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Ich vermittele Eltern von Schülerinnen und Schülern an die Schulsozialarbeit.	①	②	③	④	⑤
Ich ziehe die Schulsozialarbeit für Elterngespräche bei.	①	②	③	④	⑤
Ich ziehe die Schulsozialarbeit für Elternabende bei.	①	②	③	④	⑤
Bei Problemen bei der Elternarbeit erarbeite ich gemeinsam mit der Schulsozialarbeit Bewältigungsstrategien.	①	②	③	④	⑤

Teil 4: Schulentwicklung.

33. Die nachfolgenden Fragen beziehen sich auf die Schulentwicklung. Wie häufig treffen die folgenden Aussagen zu?	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Die Schulsozialarbeit wird bei der Schulentwicklung miteinbezogen.	①	②	③	④	⑤
Die Schulsozialarbeit nimmt an Schulkonferenzen (Sitzungen, an welchen die Schulleitung und die Lehrpersonen anwesend sind) teil.	①	②	③	④	⑤
Die Schulsozialarbeit bringt Themen in Schulkonferenzen ein.	①	②	③	④	⑤

Teil 5: Führungsstil

34. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zur Unterstützung der Schulleitung für die Schulsozialarbeit zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich fördere aktiv die Integration der Schulsozialarbeit in die Schule.	①	②	③	④	⑤
Ich setze mich dafür ein, dass Lehrpersonen die Schulsozialarbeit einbeziehen.	①	②	③	④	⑤
Ich setze mich für die Schulsozialarbeit ein.	①	②	③	④	⑤

35. Schätzen Sie bitte ein, wie häufig die folgenden Aussagen auf Sie als SchulleiterIn zutreffen. Ich als SchulleiterIn...	nie	selten	hin und wieder	oft	regelmäßig, fast immer
handle in einer Weise, die bei der Schulsozialarbeit und den Lehrpersonen Respekt erzeugt.	①	②	③	④	⑤
betone die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis.	①	②	③	④	⑤
formuliere eine überzeugende Zukunftsvision.	①	②	③	④	⑤
suche bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven.	①	②	③	④	⑤
erkenne die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele der Schulsozialarbeitenden und der Lehrpersonen.	①	②	③	④	⑤

36. Schätzen Sie bitte ein, wie stark die folgenden Aussagen zutreffen.	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich als SchulleiterIn gebe den Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit die Möglichkeit, sich aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen.	①	②	③	④	⑤
Ich als SchulleiterIn lege Wert auf die Mitwirkung von Schülerinnen, Schülern und Eltern bei der Erfüllung schulischer Aufgaben.	①	②	③	④	⑤
Ich bin zufrieden mit dem Arbeitsklima in der Schule (Klima).	①	②	③	④	⑤
Ich als SchulleiterIn berate wichtige Entscheidungen zuerst eingehend mit Expertinnen und Experten in der Schule.	①	②	③	④	⑤
Ich als SchulleiterIn binde die Schulsozialarbeit und die Lehrpersonen in verantwortungsvolle Führungsaufgaben ein.	①	②	③	④	⑤

Teil 6: Arbeitsbelastung und Handlungsspielraum bei der Arbeit.

37. Die folgenden Aussagen handeln von Ihrer Arbeitsbelastung. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich stehe häufig unter Zeitdruck.	①	②	③	④	⑤
Ich habe zu viel Arbeit.	①	②	③	④	⑤
Es kommt häufig vor, dass ich wegen zu viel Arbeit verspätet nach Hause gehe (Mehrarbeit/Überstunden).	①	②	③	④	⑤

38. Im Folgenden geht es um die Beurteilung Ihres Handlungsspielraums bei der Arbeit.	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
---	---------------------	----------------------	-------------	----------------	----------------

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu?

Ich kann meine Arbeit selbständig planen und einteilen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Die Arbeit bietet insgesamt gesehen viele Möglichkeiten zu eigenen Entscheidungen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Ich kann selbst bestimmen, auf welche Art und Weise ich meine Arbeit erledige.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

39. Die folgenden Fragen handeln von Ihrem Arbeitsalltag. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie und Ihre Arbeitssituation zu?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Nach der Arbeit brauche ich jetzt oft längere Erholungszeiten als früher, um wieder fit zu werden.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Die Belastung durch meine Arbeit ist ganz gut zu ertragen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Ich habe bei der Arbeit immer häufiger das Gefühl, emotional ausgelaugt zu sein.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Nach der Arbeit fühle ich mich in der Regel schlapp und abgespannt.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

Teil 7: Angaben zur Ihrer Person und abschliessende Anmerkungen.

40. Nennen Sie bitte Ihr Geschlecht:

☐

Weiblich

☐

Männlich

41. Nennen Sie bitte Ihren Jahrgang (JJJJ):

.....

42. Nennen Sie bitte Ihren Gesamt-Beschäftigungsgrad an dieser Schule.

- ☐ Weniger als 20%
 ☐ 20-39%
 ☐ 40-59%
 ☐ 60-79%
 ☐ 80% und höher

43. Nennen Sie bitte Ihren Beschäftigungsgrad als SchulleiterIn.

- ☐ Weniger als 20%
 ☐ 20-39%
 ☐ 40-59%
 ☐ 60-79%
 ☐ 80% und höher

44. Wie lange sind Sie gesamthaft (inkl. Stellenwechsel) als SchulleiterIn tätig?

- ☐ Weniger als 1 Jahr
 ☐ 1 bis weniger als 3 Jahre
 ☐ 3 bis weniger als 5 Jahre
☐ 5 bis weniger als 7 Jahr
 ☐ 7 bis weniger als 9 Jahre
 ☐ 9 und mehr Jahre

45. Wir bitten Sie, einen anonymen Code mit den folgenden Buchstaben und Zahlen zu erstellen:

1. Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter (z.B. wenn der Vorname Ihrer Mutter Gabriela ist, dann wählen Sie die Buchstaben „ga“
2. Ihr Geburtsjahr (z.B. wenn Sie im Jahr 1974 geboren sind dann wählen sie die Zahlen „1974“).

Im genannten Beispiel ergibt sich nun der folgende Code: stga1974

.....

46. Haben Sie abschliessend noch Bemerkungen oder Anregungen zum Thema, zum Fragebogen oder zur Untersuchung? *Dies ist die letzte Frage. Wenn Sie auf „Weiter“ klicken schliessen Sie den Fragebogen ab und es können keine Änderungen mehr vorgenommen werden.*

Vielen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens.

Der Fragebogen ist beendet und Sie können das Fenster jetzt schliessen.

11.5. Fragebogen Lehrpersonen

--	--	--	--	--	--

*ID der Schule

Befragung: Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit


Herzlich willkommen

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit (ca. 20 Minuten) nehmen, um an dieser Befragung im Rahmen des SNF-Forschungsprojekts „Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit“ teilzunehmen.

Wir versichern Ihnen, dass Ihre Angaben **anonym** behandelt werden. Das bedeutet, es können keine Rückschlüsse auf Ihre Person gemacht werden. Zudem werden keine Ergebnisse von Einzelschulen analysiert, und es werden keine Daten an Dritte weitergegeben. Persönliche Angaben werden lediglich aus technischen Gründen für die statistischen Berechnungen benötigt.

Es ist wichtig, dass Sie alle Fragen beantworten. Wählen Sie in Zweifelsfällen diejenige Antwort, die am ehesten zutrifft. Uns interessieren Ihre persönlichen Einstellungen und Erfahrungen. Es gibt daher keine falschen oder richtigen Antworten. Ähnlichkeiten bei den Formulierungen gewisser Fragen und Wiederholungen sind gewollt und notwendig für die Auswertung.

Die Fragen sind eher allgemein gehalten, damit Sie von allen Teilnehmenden der Deutschschweiz beantwortet werden können und vergleichbar sind.

Aus technischen Gründen bitten wir Sie, kein Kreuz zu setzen X, sondern den Kreis vollständig auszufüllen ●. Bitte kreuzen Sie die vorgegebenen Kästchen mit einem **schwarzen oder blauen Kugelschreiber** oder **Tintenstift** an; Wenn Sie eine Antwort korrigieren möchten, streichen Sie bitte die ungültige Antwort durch: 

Bei Fragen wenden Sie sich an:

Monique Brunner: monique.brunner@phbern.ch oder +41 31 309 27 88

Teil 1: Angaben zu Ihrer Person

1. An welcher Schule arbeiten Sie?

.....

2. Es kann sein, dass Sie an mehreren Schulhäusern arbeiten. Bitte geben Sie hier an, an welchem Schulhaus Sie das grösste Pensum haben:

.....

3. Nennen Sie bitte Ihr Geschlecht:

- ☐ Weiblich
- ☐ Männlich

4. Nennen Sie bitte Ihren Jahrgang (JJJJ):

.....

5. Was beschreibt am besten Ihre Funktion an der Schule?

- ☐ Speziallehrkraft (z.B. Integrative Förderung)
- ☐ Lehrperson mit Klassenverantwortung
- ☐ Lehrperson ohne Klassenverantwortung
- ☐ Kindergartenlehrperson

6. Nennen Sie bitte Ihren Gesamt-Beschäftigungsgrad als Lehrperson:

- ☐ Weniger als 20 %
- ☐ 20-39 %
- ☐ 40-59 %
- ☐ 60-79 %
- ☐ 80 % und höher

7. Geben Sie bitte an, auf welcher Stufe Sie tätig sind (Es sind *Mehrfachantworten möglich*):

- ☐ Kindergarten respektive die beiden ersten Jahre der Eingangsstufe
- ☐ Primarstufe (ohne Kindergarten respektive die beiden ersten Jahre der Eingangsstufe)
- ☐ Sekundarstufe I

8. Wie lange sind Sie gesamthaft (inkl. Stellenwechsel) als Lehrperson tätig?

- ☐ Weniger als 1 Jahr
- ☐ 1 bis weniger als 3 Jahre
- ☐ 3 bis weniger als 5 Jahre
- ☐ 5 bis weniger als 7 Jahre
- ☐ 7 bis weniger als 9 Jahre
- ☐ 9 und mehr Jahre

Teil 2: Zusammenarbeit mit anderen Personen im Arbeitsalltag

9. Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die Zusammenarbeit im Lehrerkollegium. Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen zutreffen.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Im Kollegium werden schwierige Themen offen und ehrlich diskutiert.	①	②	③	④	⑤
Ich kann mich auf meine Kolleginnen und Kollegen verlassen, wenn es bei der Arbeit schwierig wird.	①	②	③	④	⑤
Im Kollegium tauschen wir Informationen und Wissen frei aus.	①	②	③	④	⑤

10. Anhand der folgenden Aussagen möchten wir erfahren, wie sehr Sie sich der Schule, für die Sie arbeiten, verbunden fühlen. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme voll zu
Freunden gegenüber lobe ich diese Schule als besonders guten Arbeitgeber.	①	②	③	④	⑤
Ich bin der Meinung, dass meine Wertvorstellungen mit den Werten, die an der Schule gelebt werden, übereinstimmen.	①	②	③	④	⑤
Ich bin stolz, wenn ich anderen sagen kann, dass ich zu dieser Schule gehöre.	①	②	③	④	⑤
Die Zukunft dieser Schule liegt mir sehr am Herzen.	①	②	③	④	⑤

11. Wie häufig arbeiten Sie im Schuljahr mit der Schulsozialarbeit bei folgenden Tätigkeiten zusammen?

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Elterngespräche und/oder Elternabende	①	②	③	④	⑤
Klassen- oder Gruppeninterventionen	①	②	③	④	⑤

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Vernetzung mit externen Fach- und Beratungsstellen	①	②	③	④	⑤
Vermittlung von Schülerinnen und Schülern an die Schulsozialarbeit	①	②	③	④	⑤
Schulentwicklung	①	②	③	④	⑤
Beratung bei sozialen oder familiären Problemen von Schülerinnen und Schülern	①	②	③	④	⑤
Zusammenarbeit bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdungen; Gefährdungsmeldungen	①	②	③	④	⑤

12. Nachfolgend bitten wir Sie um eine Einschätzung zur **Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Lehrpersonen**. Inwiefern treffen diese Aussagen zu?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich finde, dass die Schulsozialarbeit bereit ist, mir zuzuhören, wenn ich Probleme habe.	①	②	③	④	⑤
Ich finde, dass ich von der Schulsozialarbeit geschätzt werde.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Lehrpersonen teilen gemeinsame Zielvorstellungen.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Lehrpersonen tauschen sich regelmässig über ihre Ziele aus.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Lehrpersonen sind sich einig über die Prioritäten bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern.	①	②	③	④	⑤
Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit führt zu Ergebnissen, welche die Lehrperson alleine nicht erreichen kann.	①	②	③	④	⑤
Ich mache die Erfahrung, dass die Ziele der Schulsozialarbeit denjenigen der Lehrpersonen widersprechen.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Lehrpersonen unterstützen sich gegenseitig in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern.	①	②	③	④	⑤
Meine Erfahrung ist, dass ich von der Schulsozialarbeit Hilfe und soziale Unterstützung erhalte.	①	②	③	④	⑤
Die Schulsozialarbeit und Lehrpersonen evaluieren ihre Zusammenarbeit regelmässig.	①	②	③	④	⑤

trifft gar nicht zu trifft eher nicht zu teils/teils trifft eher zu trifft voll zu

Schulsozialarbeit und Lehrpersonen sind offen gegenüber neuen Ideen, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Lehrpersonen respektieren einander, auch wenn sie unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.	①	②	③	④	⑤
Durch die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit werden den Schülerinnen und Schülern neue Formen der Unterstützung angeboten.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Lehrpersonen verwenden Feedbacks, um die Effektivität der Teamarbeit zu steigern.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Lehrpersonen besprechen regelmässig Strategien zur Verbesserung ihrer Arbeitsbeziehung.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Lehrpersonen sprechen sich ab, inwieweit sie je in der Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern involviert werden sollen.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Lehrpersonen übernehmen Aufgaben ausserhalb ihrer Rolle, wenn es nötig ist.	①	②	③	④	⑤
Aufgrund verschiedener Ideen von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen können neue Praktiken im Umgang mit Schülerinnen und Schülern entstehen.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Lehrpersonen bemühen sich eher, die Perspektive der anderen Seite einzunehmen, als die eigene Meinung zu verteidigen.	①	②	③	④	⑤
Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, die eine andere Perspektive hat, führt zu neuen Angeboten, um den Schülerinnen und den Schülern zu helfen.	①	②	③	④	⑤

13. Bei den folgenden Aussagen geht es um die Motivation zur Kooperation mit der Schulsozialarbeit. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich erlebe die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit als persönliche Bereicherung.	①	②	③	④	⑤
Ich bin bereit, mehr als unbedingt von mir verlangt wird, in die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit zu investieren.	①	②	③	④	⑤
Ich sehe meine professionelle Rolle darin, die Schulsozialarbeit zu unterstützen.	①	②	③	④	⑤

14. Bei diesen Aussagen geht es um die Klarheit Ihrer Rolle in der interprofessionellen Zusammenarbeit. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu? <i>Unter interprofessioneller Zusammenarbeit verstehen wir die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen wie Lehrpersonen, Schulleitung, Schulsozialarbeit etc.</i>	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich bin mir sicher darüber, wie viel Gewicht meine Stimme in der interprofessionellen Zusammenarbeit hat.	①	②	③	④	⑤
Ich kenne meine Verantwortung in der interprofessionellen Zusammenarbeit.	①	②	③	④	⑤
In der Interprofessionellen Zusammenarbeit weiss ich genau, was von mir erwartet wird.	①	②	③	④	⑤
In der interprofessionellen Zusammenarbeit ist meine Rolle als Lehrperson immer klar definiert.	①	②	③	④	⑤

15. Die folgenden Fragen handeln von der zeitlichen und räumlichen Möglichkeit des Austausches mit der Schulsozialarbeit. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Es gibt genügend Möglichkeiten, sich mit der Schulsozialarbeit abzusprechen.	①	②	③	④	⑤
Es ist genügend Zeit vorhanden für die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Lehrpersonen.	①	②	③	④	⑤
Die Schulsozialarbeit ist während der Arbeitszeit gut erreichbar, wenn ich Sie brauche.	①	②	③	④	⑤
Ich habe häufig zu wenig Zeit, um mit der Schulsozialarbeit zusammenzuarbeiten.	①	②	③	④	⑤

16. Die folgenden Fragen handeln vom Informationsaustausch zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Es herrscht eine offene Kommunikation zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen.	①	②	③	④	⑤
In der interprofessionellen Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit ist der Informationsaustausch ein Problem.	①	②	③	④	⑤
Die Kommunikation zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen ist gut.	①	②	③	④	⑤
17. Die folgenden Fragen handeln vom gegenseitigen Vertrauen. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Schulsozialarbeit und Lehrpersonen in der Schule achten aufeinander.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Lehrpersonen in der Schule vertrauen einander.	①	②	③	④	⑤
Auch in schwierigen Situationen können sich die Schulsozialarbeit und Lehrpersonen aufeinander verlassen.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Lehrpersonen sind überzeugt von der gegenseitigen Integrität in dieser Schule.	①	②	③	④	⑤
Die Schulsozialarbeit macht ihre Arbeit gut.	①	②	③	④	⑤
Schulsozialarbeit und Lehrpersonen in der Schule pflegen einen offenen Umgang.	①	②	③	④	⑤

Teil 3: Nutzung und Nutzen der Schulsozialarbeit

18. Wie hoch schätzen Sie Ihre Belastung ein, die durch soziale und familiäre Probleme von Schülerinnen und Schülern verursacht wird?	sehr tief	tief	mittel	hoch	sehr hoch
	①	②	③	④	⑤
19. Inwiefern trifft diese Aussage zu? Die Schulsozialarbeit ist eine gleichberechtigte Partnerin gegenüber der Schule und kooperiert als eigenständige Fachstelle mit der Schule.	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
	①	②	③	④	⑤

20. Im folgenden Abschnitt geht es darum, wie Sie von der Schulsozialarbeit unterstützt und entlastet werden. Inwiefern treffen diese Aussagen auf Sie zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Durch die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit fühle ich mich bei SchülerInnenproblemen nicht auf mich alleine gestellt.	①	②	③	④	⑤
Durch die Arbeit mit der Schulsozialarbeit fühle ich mich in denjenigen Aufgaben entlastet, die über meinen Unterricht hinausgehen.	①	②	③	④	⑤
Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit gibt mir bei Bearbeitung von SchülerInnenproblemen emotionalen Rückhalt.	①	②	③	④	⑤
Durch die Kooperation mit der Schulsozialarbeit kann ich mich besser auf meine Rolle als Lehrperson konzentrieren.	①	②	③	④	⑤
Die Schulsozialarbeit entlastet mich bei sozialen Problemen von Schülerinnen und Schülern.	①	②	③	④	⑤
21. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zum Datenschutz und zur Schweigepflicht der Schulsozialarbeit zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Die Schulsozialarbeit hält sich strikt an die Schweigepflicht.	①	②	③	④	⑤
Personendaten von Schülerinnen und Schülern gibt die Schulsozialarbeit grundsätzlich nicht weiter.	①	②	③	④	⑤
Datenschutz und der Austausch von Informationen über Schülerinnen und Schüler führen oft zu kontroversen Diskussionen.	①	②	③	④	⑤
22. Die folgenden Fragen handeln vom Umgang mit Schülerinnen, Schülern und Eltern im Arbeitsalltag. Geben Sie bitte an, inwiefern folgende Aussagen auf Ihre Arbeit zutreffen.	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich weiss, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	①	②	③	④	⑤
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit problematischen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	①	②	③	④	⑤
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schülerinnen und Schüler gut einstellen kann.	①	②	③	④	⑤

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich kann innovative Veränderungen auch gegen- über skeptischen Kolleginnen und Kollegen durchsetzen.	①	②	③	④	⑤
Ich weiss, dass ich es schaffe, selbst den proble- matischen Schülerinnen und Schülern den prü- fungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	①	②	③	④	⑤

23. Nachfolgend finden Sie eine Auflistung mit
Problemen, welche im schulischen Alltag von
Schülerinnen und Schülern auftreten können.
Geben Sie bitte an, wie wichtig Ihrer Ansicht
nach das Eingreifen der Schulsozialarbeit bei
diesen Problemen ist.

	gar nicht wichtig	wenig wichtig	etwas wichtig	ziemlich wichtig	sehr wichtig
Psychische Probleme (depressive Verstimmun- gen)	①	②	③	④	⑤
Selbstschädigendes Verhalten (z.B. Ritzen)	①	②	③	④	⑤
Sexuelle Belästigung (z.B. Bedrängungen, Span- nen, Sexismus, unangemessene Berührungen)	①	②	③	④	⑤
Schwangerschaft, Probleme mit Sexualität	①	②	③	④	⑤
Gebrauch illegaler Suchtmittel	①	②	③	④	⑤
Erpressen von Schülerinnen und Schülern	①	②	③	④	⑤
Kein/e Mitarbeit/Interesse im Unterricht	①	②	③	④	⑤
Unzureichende Lerntechniken	①	②	③	④	⑤
Konzentrationsstörungen	①	②	③	④	⑤
Störverhalten im Unterricht	①	②	③	④	⑤
Hyperaktivität	①	②	③	④	⑤
Aggressives Verhalten	①	②	③	④	⑤
Schule schwänzen	①	②	③	④	⑤
Zigarettenkonsum	①	②	③	④	⑤
Unangemessener Medienkonsum (TV, Natel, Ga- men)	①	②	③	④	⑤
Gestörtes Essverhalten	①	②	③	④	⑤
Alkoholkonsum	①	②	③	④	⑤
Schul-/Leistungsangst	①	②	③	④	⑤
Schüchternheit/Gehemmtheit	①	②	③	④	⑤

	gar nicht wichtig	wenig wichtig	etwas wichtig	ziemlich wichtig	sehr wichtig
Konflikte mit Eltern oder Geschwistern	①	②	③	④	⑤
Schwierige/veränderte Familienverhältnisse (z.B. Scheidungen, Verwahrlosungen, Erziehungsprobleme)	①	②	③	④	⑤
(Cyber-)Mobbing	①	②	③	④	⑤
Stress, Leistungsdruck, Überforderung	①	②	③	④	⑤
Sprachbarrieren	①	②	③	④	⑤
Wert-/Religionsproblematik	①	②	③	④	⑤

24. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf den Umgang mit Kindeswohlgefährdungen in der Schule zu?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Die Schulsozialarbeit wird in dieser Schule bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdungen konsequent einbezogen.	①	②	③	④	⑤
Gefährdungsmeldungen werden in der Schule in enger Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit vorbereitet.	①	②	③	④	⑤
Verantwortlichkeiten und Abläufe (inkl. Einbezug Erziehungsberechtigte, Information von Vorgesetzten) sind bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdungen klar geregelt.	①	②	③	④	⑤
Die definierten Verantwortlichkeiten, Abläufe und Informationswege werden bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdungen von allen Beteiligten eingehalten.	①	②	③	④	⑤

25. Im Folgenden geht es um die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit in der Elternarbeit. Geben Sie an, wie häufig die folgenden Aussagen zutreffen.

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Ich vermittele Eltern von Schülerinnen und Schülern an die Schulsozialarbeit.	①	②	③	④	⑤
Ich ziehe die Schulsozialarbeit für Elterngespräche bei.	①	②	③	④	⑤
Ich ziehe die Schulsozialarbeit für Elternabende bei.	①	②	③	④	⑤
Bei Problemen bei der Elternarbeit erarbeite ich gemeinsam mit der Schulsozialarbeit Bewältigungsstrategien.	①	②	③	④	⑤

Teil 4: Führungsstil

26. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zur Unterstützung der Schulleitung für die Schulsozialarbeit zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Die Schulleitung fördert aktiv die Integration der Schulsozialarbeit in die Schule.	①	②	③	④	⑤
Die Schulleitung setzt sich dafür ein, dass Lehrpersonen die Schulsozialarbeit einbeziehen.	①	②	③	④	⑤
Die Schulleitung setzt sich für die Schulsozialarbeit ein.	①	②	③	④	⑤

27. Die folgenden Aussagen handeln vom Vertrauen in Ihre Schulleitung. Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu Ihrer Schulleitung zu?	überhaupt nicht	eher nicht	teilweise	eher ja	voll und ganz
Die Schulleitung ist vertrauenswürdig.	①	②	③	④	⑤
Die Schulleitung verhält sich mir gegenüber konsistent und vorhersehbar.	①	②	③	④	⑤
Die Schulleitung ist ehrlich und wahrheitsgetreu.	①	②	③	④	⑤
Die Motive und Absichten der Schulleitung sind gut.	①	②	③	④	⑤
Die Schulleitung behandelt mich fair.	①	②	③	④	⑤
Die Schulleitung ist offen und direkt zu mir.	①	②	③	④	⑤
Ich vertraue der Schulleitung.	①	②	③	④	⑤

28. Schätzen Sie bitte ein, wie häufig die folgenden Aussagen auf die Schulleitung zutreffen. Die Schulleitung ...	nie	selten	hin und wieder	oft	regelmäßig, fast immer
handelt in einer Weise, die bei mir Respekt erzeugt.	①	②	③	④	⑤
betont die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis.	①	②	③	④	⑤
formuliert eine überzeugende Zukunftsvision.	①	②	③	④	⑤
sucht bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven.	①	②	③	④	⑤
erkennt meine individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele.	①	②	③	④	⑤

29. Schätzen Sie bitte ein, wie stark die folgenden Aussagen zutreffen.	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich erhalte die Möglichkeit, mich aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen.	①	②	③	④	⑤
Ich bin zufrieden mit dem Arbeitsklima in der Schule (Klima).	①	②	③	④	⑤
An unserer Schule legen wir Wert auf die Mitwirkung von Schülerinnen, Schülern und Eltern bei der Erfüllung schulischer Aufgaben.	①	②	③	④	⑤
Die Schulleitung berät wichtige Entscheidungen zuerst eingehend mit Expertinnen und Experten in der Schule.	①	②	③	④	⑤
Ich werde von der Schulleitung in verantwortungsvolle Führungsaufgaben eingebunden.	①	②	③	④	⑤

Teil 5: Arbeitsbelastung und Handlungsspielraum bei der Arbeit

30. Die folgenden Aussagen handeln von Ihrer Arbeitsbelastung. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich stehe häufig unter Zeitdruck.	①	②	③	④	⑤
Ich habe zu viel Arbeit.	①	②	③	④	⑤
Es kommt häufig vor, dass ich wegen zu viel Arbeit verspätet nach Hause gehe (Mehrarbeit/Überstunden).	①	②	③	④	⑤
31. Im Folgenden geht es um die Beurteilung Ihres Handlungsspielraums bei der Arbeit. Wie häufig treffen die folgenden Aussagen zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich kann meine Arbeit selbständig planen und einteilen.	①	②	③	④	⑤
Die Arbeit bietet insgesamt gesehen viele Möglichkeiten zu eigenen Entscheidungen.	①	②	③	④	⑤
Ich kann selbst bestimmen, auf welche Art und Weise ich meine Arbeit erledige.	①	②	③	④	⑤
32. Die folgenden Fragen handeln von Ihrem Arbeitsalltag. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Sie und Ihre Arbeitssituation zu?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu
Nach der Arbeit brauche ich jetzt oft längere Erholungszeiten als früher, um wieder fit zu werden.	①	②	③	④	⑤
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft voll zu

Die Belastung durch meine Arbeit ist ganz gut zu ertragen.	①	②	③	④	⑤
Ich habe bei der Arbeit immer häufiger das Gefühl, emotional ausgelaugt zu sein.	①	②	③	④	⑤
Nach der Arbeit fühle ich mich in der Regel schlapp und abgespannt.	①	②	③	④	⑤

Teil 6: Abschliessende Anmerkungen

33. Wir bitten Sie, einen anonymen Code mit den folgenden Buchstaben und Zahlen zu erstellen:
1. Die ersten beiden Buchstaben Ihres Vornamens (z.B. wenn Ihr Vorname Stefanie ist, dann wählen Sie die Buchstaben „st“)
 2. Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter (z.B. wenn der Vorname Ihrer Mutter Gabriela ist, dann wählen Sie die Buchstaben „ga“)
 3. Ihr Geburtsjahr (z.B. wenn Sie im Jahr 1974 geboren sind dann wählen sie die Zahlen „1974“).
- Im genannten Beispiel ergibt sich nun der folgende Code: stga1974

.....

34. Haben Sie abschliessend noch Bemerkungen oder Anregungen zum Thema, zum Fragebogen oder zur Untersuchung?

Vielen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens.

12. Selbständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe. Alle Koautorenschaften sowie alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäss aus Quellen entnommen wurden, habe ich als solche gekennzeichnet. Mir ist bekannt, dass andernfalls der Senat gemäss Artikel 36 Absatz 1 Buchstabe o des Gesetzes vom 5. September 1996 über die Universität zum Entzug des aufgrund dieser Arbeit verliehenen Titels berechtigt ist.

Glis, den 02.06.21