**DIPLOMA Hochschule**
**Private Fachhochschule Nordhessen**

Studiengang Psychologie mit Schwerpunkt Klinische Psychologie und Psychologisches Empowerment

MASTER-THESIS

# Eine qualitative Untersuchung der Herausforderungen und Bewältigungsstrategien in der Elternarbeit bei Schutzaufträgen im Rahmen von Kindeswohlgefährdungen aus der Sicht von Schulsozialarbeiter*innen

Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Science (M.Sc.)

**vorgelegt von:** Gesa Thiering
Matrikelnummer
Studienzentrum online

**Bearbeitungszeitraum:** 24 Wochen

**Abgabe am:** 19.06.2026

**Betreuerin:** Dipl.-Psych. Silvia Gurdan

**Danksagung**

Ich möchte mich in an dieser Stelle bei allen bedanken, die mich während meines Studiums und in der Zeit der Anfertigung dieser Masterarbeit begleitet und unterstützt haben.

Ein herzliches Dankeschön gilt allen Interviewpartner*innen, die sich bereit erklärt haben, ihre persönlichen Erfahrungen und Gedanken offen zu teilen. Ohne ihr Vertrauen hätte diese Arbeit nicht realisiert werden können.

Auch den Personen, die sich die Zeit genommen und die Mühe gemacht haben, die Masterarbeit Korrektur zu lesen, gilt ein besonderes Dankeschön.

Mein Dank gilt außerdem meiner betreuenden Dozentin Silvia Gurdan für ihre fachliche Begleitung. Die von Ihnen bereitgestellten Informationen und Impulse haben wesentlich zum Gelingen der vorliegenden Arbeit beigetragen.

Zuletzt möchte ich mich insbesondere bei meiner Familie und meinen Freund*innen bedanken, für ihre Geduld, ihren Rückhalt und ihre Ermutigung im Prozess der Masterarbeit und auch während des gesamten Studiums.

Vielen Dank!

## Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis ..... IV

Tabellenverzeichnis ..... IV

Abkürzungsverzeichnis ..... V

KI-Verzeichnis ..... V

Zusammenfassung ..... VI

1 Einleitung ..... 1

2 Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand ..... 3

2.1 Schulsozialarbeit ..... 3

2.1.1 Begriffsklärung und Definition ..... 4

2.1.2 Gesetzliche Grundlagen und Rahmenbedingungen ..... 5

2.1.3 Ziele, Zielgruppen, Aufgaben und Angebote der Schulsozialarbeit ..... 8

2.1.4 Elternarbeit und Beziehungsgestaltung ..... 11

2.2 Kindeswohlgefährdungen in der Schule ..... 11

2.2.1 Gesetzliche Regelungen und schulisches Vorgehen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung im Rahmen von Schutzaufträgen ..... 12

2.2.2 Unterschiedliche Formen der Kindeswohlgefährdung ..... 15

2.3 Rolle der Schulsozialarbeit in der Elternarbeit im Rahmen von Schutzaufträgen bei Kindeswohlgefährdungen ..... 18

2.4 Herausforderungen ..... 22

2.4.1 Herausforderungen auf der Ebene des Individuums ..... 25

2.4.2 Herausforderungen auf der Team- und Organisationsebene ..... 27

2.5 Bewältigungsstrategien ..... 28

2.5.1 Bewältigungsstrategien auf der Ebene des Individuums ..... 30

2.5.2 Bewältigungsstrategien auf der Ebene des Teams und der Organisation ..... 31

3 Forschungsfrage und Annahmen ..... 31

4 Methodik ..... 34

4.1 Studiendesign ..... 34

4.2 Fallauswahl ..... 35

4.3 Material ... 38
4.4 Durchführung ... 42
4.5 Datenauswertung ... 43
4.6 Abwägung von Gütekriterien und Forschungsethik ... 45
5 Ergebnisse und Modelle ... 46
5.1 Ergebnisse zu Herausforderungen ... 47
5.1.1 Herausforderungen auf der Ebene des Individuums ... 47
5.1.2 Herausforderungen auf der Ebene des Teams ... 54
5.1.3 Herausforderungen auf der Ebene der Struktur und Organisation ... 56
5.2 Ergebnisse zu Bewältigungsstrategien und Ressourcen ... 59
5.2.1 Bewältigungsstrategien und Ressourcen auf der Ebene des Individuums ... 60
5.2.2 Bewältigungsstrategien und Ressourcen auf der Ebene des Teams ... 66
5.2.3 Bewältigungsstrategien und Ressourcen auf der Ebene der Organisation und Struktur ... 68
5.3 Weitere Erkenntnisse ... 70
5.4 Gesamtmodelle ... 71
6 Diskussion ... 72
6.1 Interpretation der Ergebnisse ... 72
6.2 Implikationen für die Praxis ... 83
6.3 Limitationen ... 85
6.4 Implikationen für die Forschung ... 88
7 Fazit und Ausblick ... 89
Literaturverzeichnis ... 91
Anhangsverzeichnis ... 105
Selbstständigkeitserklärung ... 161

## Abbildungsverzeichnis

**Abbildung 1:** Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse in sieben Phasen……...44
**Abbildung 2:** Überblick und Codematrix der Ober- und Hauptkategorien zu den Herausforderungen……...…47
**Abbildung 3:** Überblick und Codematrix der Ober- und Hauptkategorien zu den Bewältigungsstrategien und Ressourcen……...…59
**Abbildung 4:** Gesamtmodell zu den Herausforderungen……..……71
**Abbildung 5:** Gesamtmodell zu den Bewältigungsstrategien und Ressourcen……...……72

## Tabellenverzeichnis

**Tabelle 1:** Übersicht über zentrale Merkmale der Interviewstichprobe……38
**Tabelle 2:** Beispielhafte Vorstellung des Interviewleitfadens – Herausforderungen……41
**Tabelle 3:** Beispielhafte Vorstellung des Interviewleitfadens – Bewältigungsstrategien und Ressourcen……..……42

## Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---|---|
| **ASD** | Allgemeiner Sozialer Dienst (Jugendamt) |
| **BA** | Begründete Annahme |
| **BGB** | Bürgerliches Gesetzbuch |
| **BKiSchG** | Bundeskinderschutzgesetz – Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen |
| **COREQ** | Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research |
| **GS** | Grundschule |
| **HRS** | Haupt- und Realschule |
| **KKG** | Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz |
| **MAXQDA** | Software zur computergestützten qualitativen Datenanalyse |
| **SCHILF** | Schulinterne Lehrerfortbildung |
| **SGB** | Sozialgesetzbuch |

## KI-Verzeichnis

| KI-Hilfsmittel | Art des Gebrauchs | Betroffene Teile d. Ausarbeitung | Zusätzliche Bemerkungen |
|---|---|---|---|
| **ChatGPT (Open AI, GPT 4)** | Unterstützung bei der Recherche von Literatur und Studien | Kap. 1, 2, 3 | Allgemeine Recherche von Literatur und Studien zur Schulsozialarbeit, berufsbedingten Herausforderungen und Bewältigungsstrategien in der Sozialen Arbeit |

**Zusammenfassung**

**Ausgangslage und Zielsetzung:** Schulsozialarbeiter*innen unterliegen im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit einem gesetzlichen Schutzauftrag, welcher sie dazu verpflichtet, gewichtigen Anhaltspunkten einer Kindeswohlgefährdung nachzugehen und – sofern der wirksame Schutz des Kindes dadurch nicht in Frage gestellt wird – gemeinsam mit den Eltern an der Abwendung von Kindeswohlgefährdungen zu arbeiten und auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinzuwirken. Die Elternarbeit geht dabei mit hohen Anforderungen einher (Biesel & Urban-Stahl, 2022; Radewagen, 2025). Vor diesem Hintergrund besteht das Ziel der Arbeit darin, ein differenziertes Bild der Herausforderungen und Bewältigungsstrategien sowie Ressourcen von Schulsozialarbeiter*innen bei Schutzaufträgen im Rahmen von Kindeswohlgefährdungen zu erhalten.
**Methodik:** Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden leitfadengestützte Interviews mit acht Fachkräften der Schulsozialarbeit geführt. Die anschließende Auswertung erfolgte mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022).
**Zentrale Ergebnisse:** Auf der Ebene des Individuums zeigen sich praktische, emotionale und kognitive Herausforderungen. In Bezug auf die Teamebene erleben die Befragten Schwierigkeiten in der Interaktion mit Lehrer*innen und Schulleitungen und auf der Ebene der Struktur und Organisation Herausforderungen mit dem Netzwerkpartner Jugendamt sowie Herausforderungen bedingt durch mangelnde Ressourcen. Im Bereich der Bewältigungsstrategien und Ressourcen zeigen sich auf der Individuumsebene emotionale und kognitive Bewältigungs- sowie Verhaltensstrategien. Auf Teamebene schildern die Befragten im Besonderen die Kommunikation und Organisation und auf der Ebene der Struktur und Organisation die Orientierung an Richtlinien und Leitfäden als Bewältigungsstrategien. Erstellte Gesamtmodelle zu den Herausforderungen und Bewältigungsstrategien schaffen einen Überblick.
**Schlussfolgerungen und Ausblick:** Die Untersuchung verdeutlicht die vielfältigen Herausforderungen, mit denen Schulsozialarbeiter*innen konfrontiert sind, sowie die Bewältigungsstrategien und Ressourcen, auf die sie zurückgreifen (können), um in ihrem komplexen Arbeitsfeld effektiv zu agieren. Daraus ergeben sich Impulse für die Praxis von Schulsozialarbeiter*innen, sowie für die Aus- und Weiterbildung von ihnen und auch Schulteam. Auch für die weiterführende Forschung können Implikationen abgeleitet werden.

## 1 Einleitung

**Relevanz:** Laut dem Statistischen Bundesamt hat „die Zahl der Kindeswohlgefährdungen in Deutschland … das dritte Mal in Folge einen neuen Höchststand erreicht: Im Jahr 2024 stellten die Jugendämter in Deutschland bei rund 72 800 Kindern oder Jugendlichen eine Kindeswohlgefährdung durch Vernachlässigung, psychische, körperliche oder sexuelle Gewalt fest“ (Statistisches Bundesamt, 2025, o.S.). Statistisch gesehen liefert die Polizei und Justiz mit 31 % am meisten Hinweise auf potenzielle Gefährdungssituationen, gefolgt von Hinweisen durch die Bevölkerung (21 %), der Kinder-, Jugend- oder Erziehungshilfe (13 %) und den Schulen (12%) (Statistisches Bundesamt, 2025).

Da Kinder und Jugendliche entsprechend der bundesweiten Schulpflicht den Großteil ihres Alltags in der Schule verbringen, kommt dem Kinderschutz an Schulen eine besondere Relevanz zu (Kopp, 2026). Schulsozialarbeiter*innen erhalten durch die intensive Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen oftmals tiefe Einblicke in deren Lebenssituationen und werden dabei auch mit unterschiedlichen Ausprägungen und Formen von Kindeswohlgefährdungen konfrontiert (Radewagen, 2017). Schulsozialarbeiter*innen kommt dabei nach § 8a SGB VIII oder nach § 4 KKG – abhängig von der Trägerschaft ihrer Anstellung – ein gesetzlicher Schutzauftrag zu, demzufolge sie, wenn ihnen im Rahmen der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder eines Jugendlichen bekannt werden, diesen nachgehen müssen. Dies schließt mit ein, die Situation mit dem Kind oder dem Jugendlichen und – soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes nicht in Frage gestellt wird – gemeinsam mit den Erziehungsberechtigen zu erörtern und sofern erforderlich, auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinzuwirken. Die gemäß dieses gesetzlichen Schutzauftrages geforderte Elternarbeit in der Auseinandersetzung mit und Abwendung von Kindeswohlgefährdungen bringt dabei hohe Anforderungen an das beteiligte Personal mit sich (Biesel & Urban-Stahl, 2022; Radewagen, 2025). Als Ausdruck dieser Anforderungen zeigen erste Ergebnisse der Studie von Rahn und Bieringer (2025), in welcher 5.070 Fachkräfte der Schulsozialarbeit befragt wurden, dass 43,0 % der Befragten angegeben haben,

in den letzten 12 Monaten über einen Stellenwechsel nachgedacht zu haben. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse auch, dass sich 70,8% der Befragten im Umgang mit (potenziellen) Kindeswohlgefährdungen sehr sicher fühlen (Rahn & Bieringer, 2025).

**Zielsetzung:** Vor diesem Hintergrund besteht das Ziel der vorliegenden Arbeit darin, ein differenziertes Bild der Herausforderungen und Bewältigungsstrategien sowie Ressourcen von Schulsozialarbeiter*innen bei Schutzaufträgen im Rahmen von Kindeswohlgefährdungen zu erhalten, um folgende zentrale Forschungsfrage zu beantworten: Welche Herausforderungen und Bewältigungsstrategien erleben Schulsozialarbeiter*innen im Umgang mit Schutzaufträgen im Rahmen von Kindeswohlgefährdungen in der Elternarbeit?

Die gesellschaftliche und praktische Relevanz des Themas, liegt vor dem Hintergrund des Ziels, Kinder und Jugendliche zu schützen und diesbezüglich Einblicke in die Strukturen und Rahmenbedingungen im schulischen Kinderschutz zu erhalten, um diese verbessern zu können, auf der Hand. Darüber hinaus zeigt sich die theoretische Relevanz auch darin begründet, dass Daten zu Herausforderungen und Bewältigungsstrategien im Bereich des intervenierenden Kinderschutzes an Schulen in der Elternarbeit aus der Sicht von Schulsozialarbeiter*innen nur sehr eingeschränkt vorhanden sind. Das Interesse an der zugrundeliegenden Forschung ergibt sich darüber hinaus aus der eigenen beruflichen Tätigkeit der Forschenden im Bereich der Schulsozialarbeit.

**Aufbau:** Die vorliegende Arbeit gibt zunächst einen Überblick zum theoretischen Hintergrund des Kinderschutzes an Schulen. In diesem Zuge werden im theoretischen Teil das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit sowie das Themenfeld des Kinderschutzes mit unterschiedlichen Vertiefungen genauer beschrieben, bevor dann die Verzahnung beider Themen im Rahmen der Vorstellung der Rolle von Schulsozialarbeit im Kinderschutz und in der Elternarbeit stattfindet. Daran anknüpfend werden die Forschungsfragen und begründeten Annahmen vorgestellt und das methodische Vorgehen beschrieben, bevor in einem nächsten Schritt die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, welche durch die Durchführung von Interviews erlangt wurden, geschildert werden und ein Gesamtmodell vorgestellt wird. Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse diskutiert, Limitationen der

Arbeit reflektiert und Implikationen für die Praxis von Schulsozialarbeiter*innen im intervenierenden Kinderschutz sowie Perspektiven für weiterführende Forschung aufgezeigt.

## 2 Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand

### 2.1 Schulsozialarbeit

Das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit blickt inzwischen auf über 40 Jahre Geschichte in Deutschland zurück. Dabei gewinnt die Schulsozialarbeit zunehmend an gesellschaftspolitischer Relevanz und erlebt zurzeit eine Entwicklung des kontinuierlichen Ausbaus von Angeboten und Personalstellen (Olk & Speck, 2014; Pötter, 2024). Gleichzeitig zeichnet sich „das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit … durch eine bundesweite Uneinheitlichkeit der Begriffe, der konzeptionellen und rechtlichen Ausrichtung, der Trägerschaft, der Zuständigkeit und Finanzierung, des Personalbestandes, der Kooperation, der Schwerpunkte/ Angebote sowie nicht zuletzt der zeitlichen Befristung aus“ (Speck, 2019, S. 377). Auch die Datenlage ist aufgrund der Heterogenität unübersichtlich. So können im Hinblick auf wichtige Daten zur Schulsozialarbeit, wie etwa zur Anzahl der zurzeit in der Schulsozialarbeit beschäftigten Fachkräfte, nur Schätzungen vorgenommen werden (Speck, 2019). Rahn und Bieringer (2026b) nehmen im Rahmen ihrer bundesweiten Erhebung einen Rücklauf von 27,8% in der Schulsozialarbeit beschäftigter Fachkräfte an und schlussfolgern hieraus, dass derzeit etwa 18.300 Personen bundesweit in der Schulsozialarbeit tätig sind.

Das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit ist sehr umfangreich und bringt viele Facetten mit sich. Die nachfolgenden Inhalte sollen, vor dem Hintergrund des Themas der vorliegenden Arbeit, insoweit einen Überblick über die wichtigsten Grundlagen und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit verschaffen, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Eine vollumfängliche Betrachtung ist vor dem Hintergrund der Komplexität des Arbeitsbereiches der Schulsozialarbeit in diesem Rahmen nicht möglich.

### 2.1.1 Begriffsklärung und Definition

Eine einheitliche Begriffsklärung und Definition der *Schulsozialarbeit* erweist sich aus unterschiedlichen Gründen als komplex. Dies liegt laut Speck (2022) unter anderem daran, dass es der Schulsozialarbeit an einem klaren inhaltlichen Rahmen und einem unumstrittenen Begriff mangelt. Auch nach Spies und Pötter (2011), handelt es sich bei der Schulsozialarbeit um einen nicht eindeutig, klar abzugrenzenden Arbeitsbereich. Zwar wird inzwischen deutschlandweit der Begriff der Schulsozialarbeit verwendet, dennoch werden neben diesem Begriff – im Gegensatz zu anderen deutschsprachigen Ländern – auch andere Begrifflichkeiten für das Arbeitsfeld genutzt, darunter z.B. Bezeichnungen wie „Jugendsozialarbeit an Schulen“, „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“, „Soziale Arbeit an Schulen“ und „Schulbezogene Jugendsozialarbeit“ (Zankl, 2017). Dabei würde eine Einigung auf den Begriff der Schulsozialarbeit nach Speck (2022) aus vielen Gründen Sinn ergeben. So wäre der Begriff zum einen anschlussfähig in internationale Debatten und bei Entwicklungen im deutschsprachigen Raum (Liechtenstein, Österreich, Schweiz). Zum anderen ist der Begriff der Schulsozialarbeit inzwischen seit einigen Jahrzehnten gebräuchlich und mithin historisch gewachsen (Speck, 2022). Darüber hinaus impliziert der Begriff Schulsozialarbeit „mit dem übergreifenden Wort Sozialarbeit eine komplexe Angebotspalette mit intervenierenden und präventiven Angeboten, während andere Begriffe eher eine ausschließliche Begrenzung auf additive Freizeitangebote (‚Jugendarbeit‘) oder zielgruppenbegrenzte Angebote für Benachteiligte oder Beeinträchtigte (‚Jugendsozialarbeit‘) nahelegen“ (Speck, 2022, S. 37).

Durch die Einführung des § 13a des SGB VIII im Jahr 2021 wurde der Begriff der Schulsozialarbeit schließlich ebenfalls gesetzlich aufgegriffen und vom Gesetzgeber definiert (Pötter, 2024). Diese formale Einigung auf den Begriff der Schulsozialarbeit führt jedoch nicht zu einem einheitlichen Verständnis „über den grundsätzlichen Auftrag, die Rechtsgrundlage, die Ziele, die Zielgruppen, den Leistungsumfang, die institutionelle Anbindung und Zusammenarbeit sowie den Arbeitsort von Schulsozialarbeit“ (Speck, 2022, S. 37-38). Trotz der genannten Schwierigkeiten wird nach Speck (2006) unter Schulsozialarbeit:

> ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. (S. 23)

Die vorliegende Definition unterliegt breiter Anerkennung und wird wortgleich oder abgewandelt auch von anderen Institutionen aufgegriffen, darunter vom Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit (2019) und vor diesem Hintergrund auch in dieser Arbeit zugrunde gelegt (Speck, 2006).

### 2.1.2 Gesetzliche Grundlagen und Rahmenbedingungen

Die Diskussion, ob der Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit im Kontext der Jugendhilfe oder des Bildungssystems einzuordnen ist, hat deutschlandweit nach wie vor Bestand. Auf der einen Seite haben die Länder die Zuständigkeit für das Bildungswesen und Schulsozialarbeiter*innen leisten ihre Arbeit innerhalb des Bildungssektors. Auf der anderen Seite ist der Bereich der Jugendhilfe Sache des Bundes und gesetzliche Bestimmungen sowie Leistungen der Jugendhilfe werden im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) und im Kinder- und Jugendhilfe Gesetz (KJHG) definiert, deren Ausführung bei Ländern und Kommunen liegt (Wonneberger, o.D.). Die Ableitung von Schulsozialarbeit aus unterschiedlichen Rechtsvorschriften macht die Betrachtung von landes- und bundesrechtlichen Regelungen notwendig (Wonneberger, o.D.). Mit dem Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen wurde am 23. April 2021 über die Änderung des SGB VIII entschieden, welche auch mit der Einfügung des § 13a zur Schulsozialarbeit einherging. Neben der Zuschreibung der Schulsozialarbeit zum Tätigkeitsfeld der Jugendhilfe findet jedoch auch in § 13a keine eindeutige rechtliche Verortung statt. Da auf der Ebene des Landes die Schulgesetzte entscheidend für die Bildungspolitik sind und die zugrundeliegende Forschung im Bundesland Niedersachsen angestellt wird, werden im Folgenden die niedersächsischen

Regelungen zugrunde gelegt. Trotz mangelnden Aufkommens der Schulsozialarbeit im niedersächsischen Schulgesetz, bestehen einigermaßen konkrete Regelungen für ihren Einsatz im Rahmen des Erlasses „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017; Wonneberger, o.D.). Mit der Definition von Sozialer Arbeit in schulischer Verantwortung als Aufgabe des Landes (Niedersachsen) im Jahr 2016 und der dauerhaften finanziellen Absicherung wird der schulischen Sozialarbeit ein hoher Stellenwert seitens des Landes beigemessen. Im gleichen Jahr fand seitens des Niedersächsischen Kultusministeriums die Entwicklung eines Konzeptes für den Ausbau von Schulsozialarbeit an allgemeinbildenden Schulen statt, welcher mit der Schaffung neuer Stellen einherging. Nichtsdestotrotz sind nicht alle allgemeinbildenden Schulen mit schulischer Sozialarbeit in Trägerschaft des Landes versorgt, sondern befinden sich auch in kommunaler oder freier Trägerschaft im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe nach SGB VIII (Niedersächsisches Kultusministerium, o.D.; Wonneberger, o.D.). Für Schulsozialarbeiter*innen des Landes werden die Aufgaben ihrer Arbeit durch einen Erlass sowie eine Handreichung geregelt. Schulsozialarbeiter*innen die in der Trägerschaft von Landkreisen und Kommunen arbeiten erleben landesweit sehr verschiedene Voraussetzungen. Oft bestehen jedoch – vor allem in größeren Städten – eigene Fachbereiche, die eigene Konzepte für die Schulsozialarbeit erarbeiten (Wonneberger, o.D.).

Neben den gesetzlichen Grundlagen werden in der Literatur vielfach auch die Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit kontrovers diskutiert und kritisiert, auf die im Folgenden beispielhaft eingegangen wird. Ein Aspekt besteht dabei in der Diskussion darüber, welches das geeignetste Trägermodell für die Schulsozialarbeit ist, vor allem aufgrund der daraus entstehenden Konsequenzen für die Finanzierungsverantwortung, die konzeptionelle Ausgestaltung, Ziele und Gestaltungsspielräume, die Dienst- bzw. Fachaufsicht sowie die Einbindung in Jugendhilfe- bzw. Schulstrukturen (Speck, 2022). In der Praxis zeigen sich unterschiedliche Trägerschaften, die nebeneinander koexistieren und von denen sich bisher keine behaupten konnte (Speck, 2022). Ein weiterer Punkt in Bezug auf die Rahmenbedingungen zeigt sich im Personal, welchem in Anbetracht der hohen notwendigen Kompetenzen (Beziehungsarbeit, methodische und reflexive

Anforderungen, Netzwerkarbeit, multiprofessionelle Kooperation mit Lehrer*innen) eine hohe Bedeutung zukommt. In der Praxis zeigt sich, dass die personelle Ausstattung als kritisch einzuschätzen ist. Häufig befinden sich Schulsozialarbeiter*innen in „Einzelkämpfer*innen-Situationen“ wieder, und haben allein die Zuständigkeit für eine gesamte oder sogar zwei Schule(n). Trotz des konfliktträchtigen Arbeitsbereiches ist Supervision keine Selbstverständlichkeit (Speck, 2022). „Üblich sind ferner aus Kostengründen Teilzeitstellen, die – wie wissenschaftliche Begleitungen gezeigt haben – einschränkende Auswirkungen auf die sozialpädagogische Arbeit und die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit haben“ (Speck, 2022, S. 100). Auch in finanzieller Hinsicht muss die Situation der Schulsozialarbeit zusammenfassend als unzureichend angesehen werden (als Beispiele: prekäre Finanzierungsstrukturen, Einstufung in unattraktiven Gehaltsgruppen, mangelnde Absicherung von Ausstattungs-, Sach- und Verwaltungskosten, Supervisions- und Fortbildungskosten, Bereitstellung eines angemessenen Sachmitteletats). Laut Speck (2022) verfügt zwar die Mehrzahl der Schulsozialarbeiter*innen über einen eigenen Büroraum, dennoch sind rund ein Drittel der Schulsozialarbeiter*innen der Ansicht, die vorhandenen Räumlichkeiten seien für das sozialpädagogische Arbeitssetting nicht ausreichend. Auch in Bezug auf kooperationsbezogene Rahmenbedingungen, welche unterschiedliche Ebenen betreffen, darunter auf individueller Ebene die Kooperation mit Lehrer*innen, sowie auf organisationsbezogener Ebene die Kooperation zwischen der Schule und dem Träger der Schulsozialarbeit bestehen weiterhin Bedarfe (Speck, 2022). In Bezug auf die Rahmenbedingungen, die Schulsozialarbeiter*innen vorfinden können auch erste Ergebnisse der bundesweiten Befragung von 5.070 Fachkräften der Schulsozialarbeit zu den Rahmenbedingungen von Rahn und Bieringer (2025) angeführt werden. Demnach stellten die Autoren als positive Befunde für eine feste Etablierung der Schulsozialarbeit heraus, dass ein hoher Anteil an Schulsozialarbeiter*innen über ein eigenes Büro verfügen (91,1%), ein hoher Anteil in unbefristeten Arbeitsverhältnissen steht (85,4%) sowie, dass 77,6% der Fachkräfte angaben, dass sich Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen auf Augenhöhe begegnen würden. Gleichzeitig stellen die Autoren Bedarfe fest, die der Weiterentwicklung bedürfen, darunter u.a., dass bei nur 51,2 % der Schulsozial-

arbeiter*innen feste Strukturen und Abläufe für die multiprofessionelle Kooperationen bestünden und bei nur 44,1 % schulstandortspezifische Konzepte zur Schulsozialarbeit (Rahn & Bieringer, 2025).

### 2.1.3 Ziele, Zielgruppen, Aufgaben und Angebote der Schulsozialarbeit

Durch die Darlegung der gesetzlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen wurde bereits deutlich, dass die Schulsozialarbeit aufgrund der unklaren rechtlichen Verortung sowie der landesabhängig unterschiedlichen rechtlichen Regelungen und der verschiedenen Trägerschaften sehr stark variiert (Speck, 2022; Wonneberger, o.D.). Die genannten Unterschiede erschweren dabei eine ganzheitliche Sichtweise auf die Schulsozialarbeit in Deutschland und haben auch Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen und Arbeitsschwerpunkte von Fachkräften (Rahn & Bieringer, 2025; Speck, 2022). Da die Schulsozialarbeit grundsätzlich jedoch ein ausgesprochen breites und komplexes Spektrum an Angeboten vorweist, versucht die Verfasserin an dieser Stelle ein möglichst treffendes Bild der Angebote, Aufgaben, Ziele und Zielgruppen darzustellen.

**Zielgruppen und Kooperationspartner*innen:** Die Schulsozialarbeit hat unterschiedliche Zielgruppen, darunter im Besonderen Schüler*innen und damit Kinder und Jugendliche, aber auch Lehrkräfte, sowie Eltern und andere Personensorgeberechtigte (Speck, 2022). In erster Linie richtet sich Schulsoziarbeit „an alle Kinder und Jugendlichen an einer Schule, nicht ausschließlich an benachteiligte und beeinträchtigte, wenngleich selbstverständlich deren Erreichung, Unterstützung und Förderung eine besondere Bedeutung zukommt“ (Pötter, 2024, S. 29). Abhängig von unterschiedlichen Schularten und -formen sowie konzeptionellen Rahmungen der Schulen haben Schulsozialarbeiter*innen dabei mit einer großen Heterogenität der Bedürfnisse ihrer Zielgruppe z.B. durch das Alter der Schüler*innen zutun (Pötter, 2024). Da Kinder und Jugendliche nicht isoliert für sich leben und Teil einer Familie bzw. eines familienähnlichen Systems mit erwachsenen Bezugspersonen sind, besteht hier eine weitere Zielgruppe der Schulsozialarbeit (Pötter, 2024). Als dritte Zielgruppe von Schulsozialarbeit zeigen sich Lehrkräfte und Schulleitungen (Speck, 2022). Bei vielen Angeboten der Schulsozialarbeit bietet sich die gemeinsame Planung und Durchführung mit Lehrer*innen an (z.B. bei sozialpädagogischen Gruppenarbeiten, Projekten

sowie der Arbeit mit ganzen Schulklassen) (Pötter, 2024). Wichtig ist nach Spies und Pötter (2011) sowie nach Pötter (2024), dass Eltern bzw. Personensorgeberechtigte sowie Lehrkräfte nicht nur als Zielgruppe von Schulsozialarbeit, sondern auch als wichtige Kooperationspartner*innen zu verstehen sind.

**Ziele:** Das Ziel der Schulsozialarbeit definiert sich in der Verantwortung der Gestaltung einer humanen und sozialen Gesellschaft. Eingebettet ist dieses Ziel in völkerrechtliche Verpflichtungen (UN-Konvention), darunter vor allem die Kinderrechts-, Flüchtlings- und Behindertenrechtskonvention. Der Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit unterliegt zudem den Zielen und Aufgaben der Jugendhilfe nach § 1 SGB VIII, deren Umsetzung unter Berücksichtigung der spezifischen Anforderungen und Bedingungen des Lebensraums Schule erfolgt (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015). Nach Speck (2022) lassen sich die Ziele der Schulsozialarbeit entsprechend der genannten Zielgruppen unterscheiden und bestehen in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen in der Förderung einer gelingenden Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung, der schulischen sowie außerschulischen Lebensbewältigung bei Aufgaben in der Entwicklung sowie bei akuten Konflikten und Problemen mithilfe von Angeboten, die sowohl präventiv als auch intervenierend wirken. In Bezug auf die Zielgruppe der Lehrer*innen bestehen Ziele darin, Lehrkräfte für die Lebenswelten und Sichtweisen der Schüler*innen sowie Fragestellungen sozialpädagogischer Art zu sensibilisieren und über konkrete Möglichkeiten der Unterstützung und Kooperationspartner*innen zu informieren. Darüber hinaus soll seitens der Schulsozialarbeiter*innen eine Beratung und Fortbildung der Lehrer*innen zu sozialpädagogischen Themen (z.B. Konzepten zur Prävention oder zur Elternarbeit) stattfinden. Auch die Vermittlung bei Konflikten zwischen Lehrer*innen und der Schülerschaft sowie das Angebot konkreter fachlicher Anregungen zum Verringern und Bewältigen akuter Probleme von Schüler*innen und in Klassen sind Ziele der Schulsozialarbeit (Speck, 2022). Ohne den Einbezug von Erziehungsberechtigten in sozialpädagogische Angebote bleibt die Förderung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen oft ohne Erfolg. Ein Ziel ist es daher ebenfalls, Erziehungsberechtigte in ihrer Erziehungskompetenz und damit bei Erziehungsfragen und -problemen zu beraten und zu unterstützen. Darüber hinaus soll auch eine Information über

Hilfsangebote, konkrete Ansprechpartner*innen sowie soziale Einrichtungen erfolgen sowie eine Unterstützung und Vermittlung in Konflikten mit Lehrkräften und ihren Kindern ermöglicht werden (Speck, 2022).

**Aufgaben und Angebote:** Die Vorstellung der Aufgaben und Angebote erfolgt vor dem Hintergrund der genannten Ziele und verschafft einen Überblick über Potenziale des Arbeitsbereiches, ist jedoch nicht abschließend und kann sich abhängig von der Anstellung, der jeweiligen Situation und den Ressourcen an der Schule, der Schulform sowie aufgrund von konkreten Bedarfen und Kompetenzen von Schulsozialarbeiter*innen unterscheiden (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015; Speck, 2022). Pötter (2024) definiert vier Kernbereiche von Schulsozialarbeiter*innen, darunter den Bereich der Einzelfallhilfe und Beratung, der sozialpädagogischen Gruppenarbeit, der innerschulischen und außerschulischen Vernetzung und Gemeinwesenarbeit sowie der offenen Angeboten für Schüler*innen. Laut Pötter (2024) besteht in der Beratung und Einzelfallhilfe in individuellen Krisensituationen ein Angebot, was im Vergleich zu Lehrer*innen und Schulleitungen nur von Schulsozialarbeiter*innen wahrgenommen werden kann und entsprechend auch von Fachkräften sowie Schulleitungen als wichtigstes Angebot beschrieben wird. Abhängig vom jeweiligen Schulsetting und damit auch in Abhängigkeit vom Alter der Kinder (Grundschule, Allgemeinbildende Schule, Berufsbildende Schule oder Förderschulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten) zeigen sich zudem Veränderungen in den Schwerpunkten der praktischen Arbeit. So spielt zum Beispiel die Berufsorientierung mit zunehmendem Alter eine größere Rolle und ist gerade bei den berufsbildenden Schulen sehr präsent (Bauer, 2017; Prüß, 2017; Ricking, 2017; Thimm, 2017). Angebote und Aufgaben in Bezug auf Eltern und Personensorgeberechtigten bestehen vor allem in der Unterstützung durch Beratung, aber auch der Vernetzung. Das Ziel der Angebote besteht in der Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen. Darüber hinaus sollen Personensorgeberechtigte in familiären Krisen- und Problemsituationen unterstützt werden. Diesbezüglich spielt die Vermittlung und Inanspruchnahme von Leistungen der Jugendhilfe sowie anderer Unterstützungsangebote eine zentrale Rolle (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015). Mit der Breite und Varianz der Angebote der Schulsozialarbeit gehen Gefahren

einher, die in einer potenziellen Profillosigkeit des Arbeitsbereiches für Außenstehende aber auch der Überlastung von Schulsozialarbeiter*innen führen können, was in der Praxis häufig mit der Priorisierung bestimmter Angebote einhergeht (Speck, 2022).

### 2.1.4 Elternarbeit und Beziehungsgestaltung

Es wurde bereits deutlich, dass Eltern ebenfalls eine wichtige Zielgruppe der Schulsozialarbeit sind. Vor dem Hintergrund, dass die Förderung und Unterstützung von Schüler*innen oft nur dann erfolgreich sind, wenn der Einbezug von Eltern und Personensorgeberechtigten in die sozialpädagogische Arbeit stattfindet, zeigt sich die Relevanz der Kooperation mit Eltern als Partner*innen in Erziehung und Bildung (Disler, 2024; Speck, 2022). Als Grundlage professionellen Handelns und als eine bedeutende und verbindende Kernkompetenz zentraler Methoden in der Sozialen Arbeit zeigt sich die Beziehungsgestaltung und die Beziehungsarbeit (Bieler, 2023). „Jegliches methodische Handeln und die Anwendung der Methoden in der Sozialen Arbeit sind geprägt von der Fähigkeit der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, ein Interaktionsgeschehen zu ermöglichen, in eine vertrauensvolle und aktive Kommunikation zu treten und Beziehung zu gestalten“ (Bieler, 2023, S. 243). Laut Hancken (2020) ist die professionelle Gestaltung von Beziehungen als Basis für professionelles Handeln erlernbar. Als Grundlage dafür zeigen sich die Arbeit mit der eigenen Identität und dem beruflichen Rollenverständnis sowie die Entwicklung einer eigenen Haltung geprägt von Vertrauen, der Begegnung des Spannungsfeldes von Nähe und Distanz und Feinfühligkeit. Außerdem zeigt sich die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Emotionen, die ständige Reflexion und Humor (Hancken, 2020). Laut Hollenstein und Nieslony (2017) kann unter professionellem Handeln in der Schulsozialarbeit im Allgemeinen das Zusammenwirken von Wissen, Können, beruflicher Identität und Haltung verstanden werden.

## 2.2 Kindeswohlgefährdungen in der Schule

Anhand bundesweiter Statistiken zeigt sich, dass Fallzahlen zu Kindeswohlgefährdungen in Deutschland in den letzten Jahren zunehmen. Schulen liefern mit einem Anteil von 12 Prozent Hinweise auf potenzielle Gefährdungssituationen

gegenüber dem Jugendamt (Statistisches Bundesamt, 2025). Die Einschätzung, ob gewichtige Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung im konkreten Fall vorliegen und wie weiter vorzugehen ist, kann unterschiedlich ausfallen. Aus diesem Grund sind seitens des Bundesgesetzgebers Rahmenbedingungen vorgegeben, die der Strukturierung im Ablauf bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung dienen. Diese werden im Weiteren vorgestellt (Radewagen, 2017).

### 2.2.1 Gesetzliche Regelungen und schulisches Vorgehen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung im Rahmen von Schutzaufträgen

Um im Bereich des Kinderschutzes an Schulen professionell handeln und rechtskonform tätig werden zu können, ist es von großer Bedeutung, über entsprechendes Wissen zu den rechtlichen Grundlagen insbesondere in Bezug auf das Verhältnis von Eltern, Kindern und Staat zu verfügen. Kinderrechte und damit auch der Bereich des Kinderschutzes sind in zahlreichen internationalen, völkerrechtlich verbindlichen Abkommen verankert (z.B. UN-Kinderrechtskonvention). Normen internationaler Art zeigen einen Rahmen für gesetzliche Grundlagen im Kinderschutz, zentrale Vorgaben liefern jedoch das Grundgesetz (GG), das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) sowie das Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII) (Biesel & Urban-Stahl, 2022).

> Grundlegend ist dabei das Dreiecksverhältnis zwischen Kind, Eltern und Staat: Kinder sind Grundrechteträger. Diese Grundrechte auf Versorgung, Schutz und Beteiligung werden in der Regel durch die Eltern gesichert. Sie haben hierzu das Personensorgerecht, aber auch die Sorgepflicht. Aufgabe des Staates ist es, Eltern bei der Wahrnehmung des Sorgerechts und der Sorgepflicht durch allgemeine Infrastrukturangebote und individuelle Hilfen zu unterstützen, aber auch über die Wahrnehmung dieser Pflicht zu wachen und gegebenenfalls zur Sicherung des Kindeswohls einzugreifen (staatliches Wächteramt). (Biesel & Urban-Stahl, 2022, S. 202-203)

Konkreter formuliert werden Vorgaben im Familienrecht und damit dem vierten Buch des BGB mit den Gesetzen zur Elterlichen Sorge (§§ 1626 bis 1698b BGB). Wenn Eltern ihre Pflicht zur Pflege und Erziehung der Kinder nicht entsprechend wahrnehmen (Artikel 6 Abs. 2 GG), macht es Artikel 6 Abs. 3 GG möglich, Einschränkungen des Sorgerechts vorzunehmen. Regelungen hierzu, Hilfen und

Voraussetzungen werden in § 1666 BGB (Gerichtliche Maßnahmen bei Gefährdung des Kindeswohls) und § 1666a BGB (Grundsatz der Verhältnismäßigkeit; Vorrang öffentlicher Hilfen) verfasst (Biesel & Urban-Stahl, 2022).
Seit 2012 ist mit dem Bundeskinderschutzgesetz (BKiSchG) die gesamtgesellschaftliche Aufgabe des Kinderschutzes in Deutschland gesetzlich verankert. Das Gesetz verpflichtet alle Personen, die beruflich mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben zu präventivem und intervenierendem Handeln im Sinne des Kinderschutzes (Pawils et al., 2020). Konkrete Maßnahmen zum Vorgehen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdungen in Schulen liefern § 4 KKG (Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz) sowie § 8a SGB VIII (Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung – Kinder- und Jugendhilfegesetz). Dabei gilt für Sozialarbeiter*innen (und Lehrer*innen), welche dem Schulträger zugeordnet sind der Schutzauftrag nach § 4 KKG und für Fachkräfte in (öffentlicher oder freier) Jugendhilfeträgerschaft der Schutzauftrag nach § 8a SGB VIII (Radewagen, 2017; Radewagen, 2025). „Darüber hinaus werden Schulsozialarbeiter_innen, die als Sozialarbeiter_innen bzw. Sozialpädagog_innen staatlich anerkannt sind, als Berufsgeheimnisträger noch einmal explizit über § 4 KKG erfasst“ (Kopp et al., 2020, S. 404). Nach § 8a SGB VIII sind Mitarbeiter*innen des Jugendamtes dazu verpflichtet, bei Bekanntwerdung gewichtiger Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung diesen nachzugehen und das Gefährdungsrisiko im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte einzuschätzen. Mit dem vierten Absatz des § 8a SGB VIII werden auch freie Träger der Jugendhilfe in die Wahrnehmung von Schutzaufträgen mit einbezogen und müssen bei Bekanntwerdung gewichtiger Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung entsprechend handeln (Gefährdungseinschätzung). Dabei müssen freie Träger eine *insoweit erfahrene Fachkraft* im Bereich des Kinderschutzes mit einbeziehen. Wie beim öffentlichen Träger der Jugendhilfe (dem Jugendamt) müssen auch bei freien Trägern betroffene Personensorgeberechtigte, Kinder und Jugendliche bei der Gefährdungseinschätzung Beteiligung finden, sofern der Schutz des Kindes/ des Jugendlichen dadurch nicht in Frage gestellt wird (§ 8a Abs. 4 Nr. 3 SGB VIII). § 4 KKG regelt den Schutzauftrag der sogenannten Berufsgeheimnisträger und damit das Vorgehen von Schulsozialarbeiter*innen, welche über den Schulträger angestellt

sind. Auch Lehrer*innen fallen als Berufsgeheimnisträger*innen unter die Regelungen des § 4 KKG. Dabei folgt § 4 KKG ähnlichen Handlungsabläufen wie § 8a SGB VIII. Unterschiede ergeben sich darin, dass Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen im Gegensatz zu Trägern der öffentlichen Jugendhilfe (Jugendämter) nicht weitere Möglichkeiten zur Einschätzung und Intervention bei Gefährdungen verfügen, darunter z.B. eine Inobhutnahme oder auch das Anrufen des Familiengerichts (Kopp et al., 2020; Radewagen, 2017; Radewagen, 2025). Demnach sollen genannte Personen bei dem Wahrnehmen von Hinweisen entsprechend reagieren. Die Situation ist mit den Kindern, Jugendlichen und Sorgeberechtigten zu besprechen, wenn der effektive Schutz des Kindes/ Jugendlichen dadurch nicht gefährdet ist. Ziel ist der Hinweis und die Vermittlung in entsprechende Hilfen. Zur Unterstützung im Kinderschutzprozess haben die Berufsgruppen Anspruch auf Beratung durch erfahrene Fachkräfte der öffentlichen Jugendhilfe (Kinderschutzfachkraft). Sofern die Gefährdung durch die eingeleiteten Schritte nicht abgewendet werden kann und/oder die Involvierung des Jugendamtes erforderlich ist, dürfen notwendige Informationen an das Jugendamt weitergegeben werden. Betroffene sollen darüber vorzeitig informiert werden, sofern dies nicht den Schutz des Kindes/ Jugendlichen gefährdet (Biesel & Urban-Stahl, 2022). Diese Regelung macht deutlich, dass auch Berufsgruppen, die rechtlich an eine Schweigepflicht gebunden sind, im Falle einer Kindeswohlgefährdung – auch gegen den Willen von Betroffenen – Informationen an das Jugendamt weitergeben dürfen, sofern dies zur Sicherstellung des Schutzes erforderlich ist, z.B. weil sich Beteiligte nicht bereit zeigen weitere Hilfen in Anspruch zu nehmen. Gleichzeitig soll seitens des Jugendamtes meldenden Personen zeitnah Rückmeldung gegeben werden, ob die Hinweise auf Gefährdung bestätigt wurden und das Jugendamt in dieser Sache tätig (geworden) ist (§ 4 KKG) (Biesel & Urban-Stahl, 2022). Schulsozialarbeiter*innen haben somit unabhängig von ihrer Anstellung einen Schutzauftrag. Dennoch ergeben sich abhängig von der jeweiligen Anstellung bzw. Trägerschaft Unterschiede in Bezug auf Datenschutz- und Verschwiegenheitsverpflichtungen, die beachtet werden müssen (Radewagen, 2025). Mit dem in 2021 in Kraft getretenen Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) wird die Eigenverantwortung der genannten Berufsgruppen in Bezug auf

die Ersteinschätzung und Besprechung der Gefährdungslage noch einmal betont (Kopp, 2023). „Gewichtige Anhaltspunkte sind insofern das auslösende Moment für die Wahrnehmung des Schutzauftrags bei Kindeswohlgefährdung. Ohne deren Vorhandensein muss das Gefährdungsrisiko nicht abgeschätzt werden“ (Biesel & Urban-Stahl, 2022, S. 272).

In Bezug auf den Kinderschutz in pädagogischen Einrichtungen geht es vermehrt auch um sogenannte Schutzkonzepte. „Die Entwicklung von Schutzkonzepten in pädagogischen Organisationen ist nicht zuletzt eine zentrale Forderung aus den Debatten des Runden Tisches ‚Sexueller Kindesmissbrauch‘“ (Fegert et al. 2013, zitiert nach Kopp, 2026, S. 75). Laut Kopp (2026) liegen bisher keine umfassenden empirischen Daten dazu vor, inwiefern ein Vorhandensein von Schutzkonzepten und deren Ausgestaltung an Schulen verbreitet ist und wie deren Ausgestaltung aussieht. Die Forschung macht jedoch deutlich, dass zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2019) im Rahmen der Forschung in Nordrhein-Westfalen Schutzkonzepte überwiegend keine Erwähnung finden bzw. vorlagen (Kopp, 2026). Im Anhang findet sich eine Abbildung zum Vorgehen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung nach § 4 KKG (*Anhang A*).

### 2.2.2 Unterschiedliche Formen der Kindeswohlgefährdung

**Definition Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung:** Die Begriffe *Kindeswohl* und *Kindeswohlgefährdung* sind unbestimmte Rechtsbegriffe, was eine allgemeingültige, rechtssichere Definition dieser erschwert. Verschiedene Perspektiven auf die Begriffe führen daher zu unterschiedlichen Ebenen der Betrachtung, unter der Hervorhebung unterschiedlicher Aspekte und Notwendigkeiten, wodurch deutlich wird, dass es sich um soziale Konstrukte handelt (Biesel & Urban-Stahl, 2022; Kopp, 2026). Ein bekannter Definitionsversuch stammt von Maywald (2010), demzufolge wäre „ein am Kindeswohl ausgerichtetes Handeln … dasjenige, welches die an den Grundrechten und Grundbedürfnissen von Kindern orientierte, für das Kind jeweils günstigste Handlungsalternative wählt“ (Maywald, 2010, zitiert nach Biesel & Urban-Stahl, 2022, S. 38). Wesentliche Aspekte für die Bestimmung des Kindeswohls sind demnach die Beachtung ihrer Grundbedürfnisse sowie ihrer Rechte (Biesel & Urban-Stahl, 2022). Zur Bestimmung des Begriffs Kindeswohl werden überdies aus unterschiedlichen Disziplinen,

darunter der Sozialpsychologie, Pädagogik, Pädiatrie und Psychiatrie, Konkretisierungen und Modelle von basalen kindlichen Grundbedürfnissen entwickelt, wobei insbesondere das Modell der sieben Grundbedürfnisse von Kindern nach Brazelton und Greenspan (2002) weit verbreitet ist. Die sieben Grundbedürfnisse zeigen sich demnach in dem Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen, körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation, individuellen Erfahrungen, entwicklungsgerechten Erfahrungen, Grenzen und Strukturen, stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und kultureller Kontinuität und einer sicheren Zukunft. Sofern die genannten Grundbedürfnisse gesellschaftlich anerkannt und von Bindungspersonen erfüllt werden, würde einer gesunden Entwicklung nichts entgegenstehen (Brazelton & Greenspan, 2002, zitiert nach Biesel & Urban-Stahl, 2022). Nach § 1666 Abs. 1 BGB können Gefährdungen des Kindeswohls mithin auf den genannten Ebenen – körperlich, geistig oder seelisch – stattfinden, aber auch materieller Art sein (Biesel & Urban-Stahl, 2022).

**Unterschiedliche Formen der Kindeswohlgefährdung**: Als unterschiedliche Formen von Kindeswohlgefährdungen lassen sich im Allgemeinen vier Gefährdungsformen unterscheiden, darunter Misshandlungen, Vernachlässigung, sowie Beeinträchtigungen der elterlichen Erziehungskompetenz (Kinderschutz-Zentrum Berlin, 2009). Dabei wird laut dem Kinderschutz-Zentrum Berlin (2009) bei der Misshandlung eine Unterteilung in körperliche, sexuelle sowie psychische/ emotionale Misshandlung vorgenommen.

**Körperliche Misshandlung:** „Die körperliche Kindesmisshandlung umfasst alle Arten bewusster oder unbewusster Handlungen, die zu nicht zufälligen körperlichen Schmerzen, Verletzungen oder gar zum Tode führen“ (Kinderschutz-Zentrum Berlin, 2009, S. 38). Als Beispiele sind Schläge, Verbrennungen, Würgen oder auch der Einsatz von Stöcken, Riemen oder Waffen zu nennen. Dabei gehen körperliche Misshandlungen immer auch mit psychischen Belastungen einher (Kinderschutz-Zentrum Berlin, 2009).

**Sexuelle Misshandlung**: „Sexuelle Misshandlung ist eine unter Ausnutzung einer Macht- und Autoritätsposition grenzüberschreitende sexuelle Handlung eines Erwachsenen oder Jugendlichen an einem Kind“ (Wolff, 1999, zitiert nach Kinderschutz-Zentrum Berlin, 2009, S. 40). Sexuelle Misshandlungen

beeinträchtigen die Entwicklung körperlich und seelisch, aber auch die Autonomie, Unversehrtheit und sexuelle Selbstbestimmung der/des Minderjährigen. Folgen können u.a. sexualisiertes Verhalten, ein geringes Selbstwertgefühl, psychotraumatische Belastungsstörungen, Depression und Angst sein (Kinderschutz-Zentrum Berlin, 2009).

**Vernachlässigung:** Die Vernachlässigung von Kindern bezeichnet eine situative oder fortwährende Unterlassung von fürsorglichem Handeln und beschreibt das Unwissen oder die mangelnde Fähigkeit von Eltern, „die körperlichen, seelischen, geistigen und materiellen Grundbedürfnisse eines Kindes zu befriedigen, es angemessen zu ernähren, zu pflegen, zu kleiden, zu beherbergen, für seine Gesundheit zu sorgen, es emotional, intellektuell, beziehungsmäßig und erzieherisch zu fördern“ (Kinderschutz-Zentrum Berlin, 2009, S. 43).

**Psychische bzw. emotionale/ seelische Misshandlung**: Eine einheitliche Definition psychischer bzw. emotionaler Misshandlung ist schwierig und die Grenze zwischen überwiegend tolerierten Erziehungspraktiken, bei denen psychischer Druck eingesetzt wird (z.B. Schimpfen, Liebesentzug, Hausarrest) und Elternverhalten das psychische beschädigt, ist fließend. „Psychische Misshandlung umfasst chronische qualitativ und quantitativ ungeeignete und unzureichende, altersinadäquate Handlungen und Beziehungsformen von Sorgeberechtigten zu Kindern“ (Kinderschutz-Zentrum Berlin, 2009, S. 45). Speziellere Formen psychischer Misshandlung bestehen in häuslicher Gewalt und eskalierenden Partnerschaftskonflikten, aber auch hochstrittigen, eskalierenden Trennungs- und Sorgerechtskonflikten (Kinderschutz-Zentrum Berlin, 2009).

**Beeinträchtigungen der elterlichen Erziehungskompetenz**: Von Beeinträchtigungen der elterlichen Erziehungskompetenz kann z.B. gesprochen werden, wenn Eltern durch psychische Erkrankungen, Substanzabhängigkeit oder eine geistige Behinderung eingeschränkt sind (Kinderschutz-Zentrum Berlin, 2009).

**Weitere spezifische Arten** der Kindeswohlgefährdung bestehen laut Biesel und Urban-Stahl (2022) in Gefährdungen, welche durch die Nutzung neuer Medien einhergehen können.

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Gefährdungsformen ist wichtig, dass diese singulär, aber auch multifaktoriell bestehen und wirken können (Kopp,

2026). Inwiefern die unterschiedlichen Formen von Kindeswohlgefährdung zu Beeinträchtigungen bei den Kindern führen, hängt von dem Vorhandensein protektiver (Resilienz-) Faktoren, der Schwere und Dauer der Kindeswohlgefährdung sowie des Alters des Kindes ab (Kinderschutz-Zentrum Berlin, 2009). Wenn Kinder oder Jugendliche Beeinträchtigungen in ihrem Kindeswohl erleben, zeigen sie dies nicht immer eindeutig und direkt in erkennbaren Symptomen und es kommt – außer bei körperlichen Verletzungen – häufig zu zeitlich verzögerten Folgen, die sich auf körperlicher, psychosozialer und kognitiver Ebene zeigen. Wichtig ist, dass genannte Symptome und Anzeichen noch keine Belege für eine Kindeswohlgefährdung darstellen und in den meisten Fällen keine eindeutigen Rückschlüsse darauf ermöglichen, sondern eher als Anzeichen zu verstehen sind, dass Hemmungen in der Entwicklung eines Kindes bestehen und es einem Kind im gesamten nicht gut geht (Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW e.V., o.D.).

### 2.3 Rolle der Schulsozialarbeit in der Elternarbeit im Rahmen von Schutzaufträgen bei Kindeswohlgefährdungen

In der Auseinandersetzung mit den gesetzlichen Grundlagen und Aufträgen der Schulsozialarbeit zeigt sich, dass der intervenierende Kinderschutz im Falle des Verdachts auf Kindeswohlgefährdung vor dem Hintergrund der gesetzlichen Regelungen und des rechtlichen Schutzauftrages von Schulsozialarbeiter*innen zu deren Aufgabe und Berufsalltag gehört (Kopp et al., 2020). In zahlreichen Quellen wird dabei deutlich, dass der Schulsozialarbeit eine besondere, zentrale Rolle im Kinderschutz zukommt. So wird vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015) festgehalten, dass dieser eine besondere Sensibilität für Anzeichen von Kindeswohlgefährdung und die Zusammenarbeit mit zuständigen Institutionen als Aufgabe der Schulsozialarbeit sieht. Auch Biesel und Urban-Stahl (2022) sprechen Schulsozialarbeiter*innen insofern eine besondere Expertise im Kinderschutz und in der Einschätzung von Gefährdungen zu. Hieran können auch Studienergebnisse anknüpfen. So zeigen die Ergebnisse der Studie von Kopp et al. (2020), in welcher im Rahmen von 16 halbstrukturieren Leitfadeninterviews Fachkräfte der Schulsozialarbeit an unterschiedlichen Standorten in NRW

befragt wurden, dass der Schutz von Kindern im beruflichen Alltag der Schulsozialarbeiter*innen eine entscheidende Rolle spielt und darin fest verankert ist.

> Das kinderschutzbezogene Aufgabenspektrum reicht hierbei von der Einschätzung von Gefährdungen über das Führen von Elterngesprächen, die Begleitung von Kindern und Jugendlichen und die Initiierung von Hilfen bis zur Meldung beim und Kooperation mit dem Jugendamt. Zudem helfen sie durch Beratung und das Herstellen niedrigschwelligerer Kontakte zu anderen Einrichtungen und Diensten, Unterstützungsmöglichkeiten in Familien zu installieren oder andere Hilfsangebote zu vermitteln und tragen so unter Umständen dazu bei, Gefährdungsmeldungen an das Jugendamt (ASD) zu reduzieren. Darüber hinaus stellen Schulsozialarbeiter_innen auch Kontakte zum Jugendamt her oder nehmen Personen die Scheu sich an das Jugendamt zu wenden. Teilweise nehmen sie dabei Unterstützungen (Beratungs-/Krisenteams, ‚insoweit erfahrene Fachkraft') in Anspruch, sprechen sich aber zumeist schon selbst eine hohe Expertise in Kinderschutzbelangen zu. (Kopp et al., 2020, S. 412)

Der Schutz von Kindern wird dabei häufig vor dem Hintergrund einer unkonkreten Allzuständigkeit sowohl von Kolleg*innen der Lehrerschaft oder auch von Schulleitungen sowie von den schulsozialpädagogischen Fachkräften selbst als Bereich ihrer Verantwortung identifiziert, wobei die Ausgestaltung wiederum von den jeweiligen Voraussetzungen an der spezifischen Schule sowie der Bereitschaft und den Fähigkeiten der Fachkräfte abzuhängen scheint. Manche Schulen verfügen über multiprofessionelle Teams, welche sich in besonderer Art und Weise dem Kinderschutz verschreiben, in denen neben der Schulleitung und weiteren Lehrkräften auch Schulsozialarbeiter*innen eine Rolle spielen. Die Arbeit von Schulsozialarbeiter*innen im Kinderschutz ist dabei schwer zu planen und teilweise sehr umfangreich (Kopp et al., 2020). Kopp et al. (2020) kommen zu dem Fazit, dass Schulsozialarbeiter*innen im Kinderschutz eine große Fallverantwortung zukommen. Demzufolge nehmen Schulsozialarbeiter*innen in ihrer bedeutsamen Funktion an der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe im schulischen Kinderschutz oftmals eine eigenständige und zentrale Rolle ein (Kopp et al., 2020). Diesbezüglich sind Schulsozialarbeiter*innen nicht auf sich gestellt,

sondern kooperieren unterschiedlich eng mit anderen Personen in der Schule sowie darüber hinaus. Um den Aufgaben im Kinderschutz entsprechend nachkommen zu können, sind Sie auf Hinweise und die Mitwirkung z.B. von Lehrer*innen Schulleitungen angewiesen (Kopp et al., 2020). Beim Kinderschutz in Schulen zeigt sich daher oftmals ein Bild hoher Diffusität von Verantwortungsübernahme und Aufgabenverteilungen zwischen sozialpädagogischen Fach- und Lehrkräften (Kopp et al., 2020). Auch im Rahmen der Ergebnisse von Kopp (2026) zeigt sich die genannte Schlüsselrolle von Schulsozialarbeiter*innen im Kinderschutz. Herausgestellt wird hier die Vermittlung zwischen der Schule und der Familie, aber auch die Übernahme von Kommunikation z.B. mit dem Jugendamt. Die Ergebnisse zeigen ebenfalls, dass es in Bezug auf schulinterne Verfahrensabläufe kein standardisiertes Verfahren gibt, Schulsozialarbeiter*innen jedoch häufig Ansprechpersonen und Mitglied in Beratungsteams sind, da sie oft über eine besondere Expertise im Kinderschutz verfügen. Gefährdungseinschätzungen werden selten von den Schulsozialarbeiter*innen allein vorgenommen, meistens geschieht dies gemeinsam mit der Schulleitung. Schulsozialarbeiter*innen dokumentieren ihre Arbeit und nehmen dadurch auch in Kinderschutzfällen genaue Beobachtungen und Wahrnehmungen der Kinder mit auf. Meldungen ans Jugendamt werden überwiegend von der Schulleitung oder Schulsozialarbeiter*innen vorgenommen. Es zeigt sich somit auch an dieser Stelle, dass Schulsozialarbeiter*innen eine zentrale Rolle in der Organisation von Kinderschutzfällen einnehmen, für Austausch und Organisation sorgen, Fälle im Blick behalten und sich um vieles Weitere kümmern (Kopp, 2026).

Neben der Organisation von Kinderschutzfällen zeigt auch die emotionale Perspektive mit ihren Gefühlen und Ambivalenzen in der Arbeit im (intervenierenden) Kinderschutz neben den bereits genannten Aspekten als herausfordernd. Dies gilt sowohl für Fachkräfte als auch für betroffene Kinder, Jugendliche und Eltern. Dabei gilt es, sich von dem Verhalten der Eltern abzugrenzen, sowohl im Gespräch mit den betroffenen Kindern als auch im Gespräch mit den Personensorgeberechtigten, ihnen aber trotzdem auch Wertschätzung entgegenzubringen, damit Kinder, Jugendliche und Personensorgeberechtigte die Fachkraft nicht als Bedrohung erleben. Insbesondere im ersten Kontakt von Eltern mit Fachkräften

bei einer potenziellen Gefährdung sind auf Seiten der Personensorgeberechtigten viele Ängste vorhanden, darunter Angst vor Vorwürfen und Abwertung, einer Herausnahme des Kindes aus der Familie oder auch vor dem Infragestellen des elterlichen Wertes (Biesel & Urban-Stahl, 2022). Vor diesem Hintergrund „reagieren viele Eltern mit Abwehr, Verweigerung und Abschottung, wenn in Frage gestellt wird, ob sie das Wohl ihres Kindes ausreichend gewährleisten können“ (Biesel & Urban-Stahl, 2022, S. 251). Auch das Eingeständnis auf Seiten der Eltern in Bezug auf Versorgungs- und Erziehungsfragen von Kindern auf Hilfe angewiesen zu sein und diese schließlich in Anspruch zu nehmen, geht häufig mit dem Eingeständnis einher als Mutter oder Vater zu versagen und wird begleitet von Selbstzweifeln oder Gefühlen der Schuld oder Scham. Der Inanspruchnahme von erzieherischen Hilfen durch Personensorgeberechtigte sollte daher auf Seiten der Fachkräfte wertschätzend und bestärkend im Sinne der Verantwortungsübernahme der Eltern für ihr Kind begegnet werden (Biesel & Urban-Stahl, 2022). Empathie bleibt die Grundlage für eine funktionierende Arbeitsbeziehung mit und einen Zugang zu den Eltern, auch dann, wenn Eltern das Wohl ihres Kindes gefährden, denn nur so können Veränderungen und Verbesserungen für das Kind bewirkt und eine umfangreiche Einschätzung der Gefährdungslage vor dem Hintergrund ausreichender Informationen vorgenommen werden (Biesel & Urban-Stahl, 2022). Neben der Perspektive der Emotionen von betroffenen Eltern soll auch die Perspektive von Fachkräften in den Blick genommen werden. Mit Eltern, die das Kindeswohl auf verschiedene Art gefährden eine von Vertrauen geprägte Hilfe- und Arbeitsbeziehung aufzubauen, stellt für viele Sozialarbeiter*innen eine äußerst herausfordernde Aufgabe dar, führt häufig zu Schwierigkeiten Mitgefühl gegenüber den Eltern aufzubringen und geht mit intensiven Emotionen einher, darunter mit Frust, Wut und auch Feindseligkeit (Helfer, 2002, zitiert nach Biesel & Urban-Stahl, 2022). „Die Art und Weise, wie Fachkräfte mit ihren Emotionen umgehen und inwiefern sie sich im Kontakt mit der Familie von diesen Emotionen leiten lassen oder sie zurückstellen können, moderiert die Möglichkeit für die Familie, sich zu öffnen“ (Biesel & Urban-Stahl, 2022, S. 254). Dafür braucht es zum einen die Reflexion der eigenen (negativen) Gefühle gegenüber den Eltern und zum anderen – neben der Ablehnung vom kindeswohlgefährdenden Verhalten

der Eltern – die Wertschätzungen ihrer Person durch den Versuch Verständnis für das Verhalten der Eltern aufzubringen und sich diesem durch Fragen und den Versuch einer „Sinnhaftigkeit“ (z.B. im Kontext der eigenen Biographie von Eltern) anzunähern (Biesel & Urban-Stahl, 2022). Um die genannten Aspekte berücksichtigen und leisten zu können brauchen Fachkräfte eine sichere, organisationale Einbettung eines beziehungsorientierten Verständnisses von Kinderschutz sowie Besprechungen im Team, Supervisionen sowie Fachberatungen zur hohen Fachlichkeit, professionellem Handeln und zur Entlastung und persönlichen Reflexion (Maihorn, 2006, zitiert nach Biesel & Urban-Stahl, 2022; Nitsch, 2007, zitiert nach Biesel & Urban-Stahl, 2022). Für eine effektive Umsetzung des Kinderschutzes im Sinne der Kinder und Jugendlichen, ist es erforderlich, „dass Fachkräfte reflektieren, wie sie mit dem Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle, Freiwilligkeit und Zwang, Macht und Ohnmacht sowie Vertrauen und Misstrauen umgehen und ob dies tatsächlich dem Kindeswohl zuträglich ist“ (Biesel & Urban-Stahl, 2022, S. 263). Laut Gödde (2008) bestehen Ziele von Elterngesprächen und der Elternarbeit im intervenierenden Kinderschutz vor allem in der Aufrechterhaltung der Arbeitsbeziehung, der Beschreibung von Beobachtungen, ohne diese zu bewerten, sowie im Ausdruck der (gemeinsamen) Sorge in Bezug auf das Kind, dem Verständnis elterlicher Sorgen und Nöte und dem Ausdruck von Vertraulichkeit und Verlässlichkeit. Darüber hinaus sollen die gemeinsame Erarbeitung bzw. Vermittlung von entsprechenden Unterstützungs- und Hilfemöglichkeiten sowie die Überprüfung des Erfolgs der getroffenen Vereinbarungen durch Folgetermine Ziele der Elterngespräche sein (Gödde, 2008).

### 2.4 Herausforderungen

Der Begriff der Herausforderung findet im allgemeinen Sprachgebrauch häufige Verwendung. Laut Lengsfeld (o.D.) ist eine Herausforderung dabei im Allgemeinen, „eine Aufgabe, deren Bewältigung eine besondere Leistung abverlangt. Eine ‚Herausforderung‘ besteht, wenn jemand damit betraut wird, etwas zu tun, dessen Erledigung Anforderungen stellt, die über das gewöhnliche Maß hinausgehen“ (Lengsfeld, o.D., o.S.). Neben der allgemeinen Definition wurde der Begriff der Herausforderung in unterschiedlichen psychologischen Konzepten und Modellen aufgegriffen. Laut dem transaktionalen Stressmodell nach Lazarus (1966)

zeigt sich Stress in der Person-Umwelt-Beziehung und wird von der individuellen Einschätzung und Interpretation bedingt, welche darüber entscheidet, ob Stress entsteht oder nicht. Lazarus unterscheidet mehrere Bewertungsprozesse, darunter die primäre, sekundäre und die Neu-Bewertung. Situationen werden demnach vor dem Hintergrund beurteilt, inwiefern sie Einfluss auf das Wohlbefinden nehmen und können als irrelevant, mit positiver Auswirkung oder als Belastung eingeordnet werden (Lazarus, 1966, zitiert nach Bak, 2023; Lazarus & Folkmann, 1984). Als Belastung erlebte Situationen erzeugen Stress und die „Belastung kann vom Individuum als Schädigung oder Verlust interpretiert werden, als zukünftige Bedrohung oder eher als Herausforderung, d.h. auch mit möglichen positiven Folgen verbunden sein“ (Lazarus, 1966, zitiert nach Bak, 2023, S. 39). Die daran anschließende sekundäre Bewertung beinhaltet nun die individuelle Einschätzung eigener Ressourcen und Möglichkeiten zur erfolgreichen Meisterung der Belastung. Die stetige Überprüfung, wo sich eine Person im Prozess der Bewältigung wiederfindet, nachdem die Bewältigungsbemühungen begonnen haben, ist die sogenannte Neubewertung (Lazarus, 1966, zitiert nach Bak, 2023; Lazarus & Folkmann, 1983, zitiert nach Bak, 2023). Auch in der Forschung zum sogenannten Flow-Erleben von Csikszentmihalyi (1975) kommt der Begriff der Herausforderung vor. So kann laut der Definition ein Mensch Flow erleben, wenn für das Individuum ein ausgeglichenes Verhältnis, eine Passung aus Anforderungen bzw. Herausforderungen und individuellen Fähigkeiten besteht. Wenn Anforderungen zu hoch oder gering sind, kommt es hingegen zu Überforderung und Beunruhigung bzw. Unterforderung und Langeweile kann Stress entstehen (Csikszentmihalyi, 1975, zitiert nach Becker, 2024). Die genannten theoretischen Bezüge machen deutlich, dass Herausforderungen mit Belastungen und Stress, gleichzeitig aber auch mit potenziellen positiven Folgen einhergehen. Die individuelle Einschätzung eigener Ressourcen und Möglichkeiten der Bewältigung spielt hierbei eine zentrale Rolle. Wichtig scheint auch die Passung und ein ausgeglichenes Verhältnis von Anforderungen und individuellen Fähigkeiten zu sein, um Über- oder Unterforderung in der Folge zu vermeiden (Bak, 2023; Csikszentmihalyi, 1975, zitiert nach Becker, 2024; Lazarus, 1966, zitiert nach Bak, 2023; Lazarus & Folkmann, 1984). Deutlich wird jedenfalls, dass die Begriffe

Belastungen, Stress, Anforderungen und Herausforderungen eng miteinander verknüpft sind. Auch wenn sich die Begriffe theoretisch genauer differenzieren lassen, wird im Kontext dieser Arbeit keine differenziertere Unterscheidung vorgenommen und die genannten Begriffe synonym verwendet.

(Berufsbedingte) Herausforderungen und Stress können sich negativ auf gesundheitlich relevante Indikatoren auswirken (Bak, 2023). Ein, im Bereich der Gesundheitspsychologie bekanntes Modell zur Erklärung gesundheitlicher Beeinträchtigungen als Konsequenz berufsbedingter Belastungen ist das sogenannte **Tätigkeits-Anforderungs-Ressourcen-Modell** (*job demands resources model (JDR)*; Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Taris, 2014). Als sogenannte “job demands“ (berufsbedingte Belastungen) werden physische und psychische, soziale und organisationale Aspekte der beruflichen Praxis einbezogen, welche Bemühung (“Kosten“) erfordern. Neben den Risikofaktoren werden darüber hinaus auch Schutzfaktoren – sogenannte “job resources“ (Ressourcen) – einbezogen, als Eigenschaften, welche Hilfen zur Erreichung der Arbeitsziele darstellen, zur Reduktion von arbeitsbedingten Anforderungen oder zur Förderung der persönlichen Entwicklung beitragen. Während das Bestehen von Ressourcen zum Wohlbefinden beiträgt, führt deren Verlust zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen und wirkt sich auch auf die Arbeitsmotivation aus. Auch anhaltende Überbelastungen führen zum zunehmenden Verbrauch von Ressourcen und gesundheitlichen Belastungen. Gleichzeitig wirken Ressourcen motivational und protektiv und können dabei sowohl das arbeitsbezogene Engagement sowie das Erreichen von Zielen fördern als auch einen positiven Einfluss auf das Zusammenspiel von berufsbedingten Belastungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen nehmen. Die Eignung des Modells konnte in unterschiedlichen Zusammenhängen zur Vorhersage gesundheitlicher Probleme erwiesen werden, darunter bei Burnout und Depression (Bakker et al., 2004; Bakker & Demerouti, 2007; Hakanen et al., 2008). Das JDR-Modell integriert dabei Komponenten anderer bekannter Modelle, darunter des Anforderungs-Kontroll-Modells und des Modells zur beruflichen Gratifikationskrise (Fischer, 2023; Bak, 2023).

Unterschiedliche Studien befassen sich im Allgemeinen mit der gesundheitlichen Situation von Sozialarbeiter*innen und zeigen, dass hohe Belastungs- und

Erschöpfungserleben von Sozialarbeiter*innen (Bauknecht & Wesselborg, 2022; Hollederer, 2023). Auch spezifisch zur Gruppe der Schulsozialarbeiter*innen zeigen erste Ergebnisse der Fachkräftebefragung von Rahn und Bieringer (2025) zu den Rahmenbedingungen und der beruflichen Praxis der Schulsozialarbeit, dass 43,0 % der Befragten in den letzten 12 Monaten über einen Stellenwechsel nachgedacht haben. Gründe dafür bestünden in zu hohem emotionalem Stress (47,3%), dem Status als Einzelkämpfer*in (46,7%) sowie mangelnder Wertschätzung (Rahn & Bieringer, 2025). Neben dieser eher allgemeineren Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen und der Erschöpfung von Sozialarbeiter*innen beschäftigen sich zudem weitere Studien noch konkreter mit Herausforderungen des Berufsfeldes der Sozialarbeit. In der vorliegenden Arbeit soll in Anlehnung an das vorgestellte *JDR-Modell* dabei insbesondere auf physische und psychische, sowie soziale und organisationale Aspekte eingegangen werden. Dabei werden physische und psychische Herausforderungen – und später die Bewältigungsstrategien – auf der Ebene des Individuums zusammen erfasst und soziale und organisationale auf der Ebene des Teams und der Organisation aufgeführt (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Taris, 2014). Entsprechend der genannten Unterteilung werden nachfolgend Ergebnisse von Studien, welche sich mit der genannten Thematik beschäftigen, in ihren Kernaspekten dargestellt.

### 2.4.1 Herausforderungen auf der Ebene des Individuums

Einige der bereits angeführten Studien zu den Herausforderungen, Anforderungen und Belastungen in der Sozialen Arbeit lassen sich auf die Ebene des Individuums, insbesondere mit Blick auf psychische und physische Aspekte übertragen. So zeigen die Ergebnisse der Interviewstudie mit Schulsozialarbeiter*innen in NRW (Kopp et al., 2020) unter anderem die **Komplexität von Fällen** sowie der Strukturen an Schulen auf, was sich beispielsweise auch in den unterschiedlichen Umgangsweisen der Schulsozialarbeiter*innen mit Gefährdungsanzeichen trotz vergleichbarer Situationen ausdrückt. Auch die Ergebnisse der Untersuchung von Ley (2024) zeigen, dass Stressfaktoren für Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe mitunter durch die **Unvorhersehbarkeit** und die **Komplexität der Fälle** bedingt sind. Gemeint ist hiermit die ständige Konfrontation mit unerwarteten Herausforderungen und die Notwendigkeit sich immer wieder auf neue,

individuelle Gegebenheiten und Situationen von Klient*innen einzustellen (Ley, 2024).

Ein weiterer Aspekt auf der Ebene des Individuums besteht in der **emotionalen Belastung und Erschöpfung** der Fachkräfte der Sozialen Arbeit, bedingt durch die Schicksale von Klient*innen. So schildert Poulsen (2012) im Rahmen ihrer Fragebogenerhebung mit Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe (darunter auch Schulsozialarbeiter*innen), als am häufigsten genannte Stressoren und Belastungsfaktoren den Einblick in menschliche Tragödien, das Spüren eigener Grenzen und der psychischen Belastung. Auch Ley (2024) zeigt auf, dass die emotionale Belastung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe mitunter durch die Schicksale der Klient*innen bedingt ist. Ebenso werden in der Studie von Henn et al. (2017) Konflikt- und Widerspruchssituationen mit Klient*innen als Belastung aufgeführt.

Darüber hinaus ist das Erleben einer **hohen Verantwortung** auf Seiten von Fachkräften der Sozialen Arbeit zentral. So schildert Fischer (2023) im Rahmen der Ergebnisse ihrer quantitativen und qualitativen Vorerhebung, dass das Verspüren einer hohen Verantwortung ein relevanter Aspekt auf der Ebene der personalen Anforderungen darstelle. Auch Petry (2015) und Poulsen (2012) schildern in Bezug auf Mitarbeiter*innen der Kinder- und Jugendhilfe und des Ambulanten Sozialen Dienstes, dass diese die hohe Verantwortung in Kinderschutzfällen als belastend erlebten. Zu nennen ist an dieser Stelle auch der von Fischer (2023) geschilderte **hohe Selbstanspruch** und ein damit potenziell einhergehender Qualitäts-Quantitäts-Konflikt.

In weiteren Studien finden sodann **Depersonalisierung** (Rosati & Schleider, 2022), die **Erfahrung des Sinnverlusts** (Hardering, 2017) sowie das Erleben **kognitiver Stresssymptome** (Drüge & Schleider, 2017) auf der Ebene individueller Herausforderungen und Belastungsfaktoren Erwähnung.

Konkret soll an dieser Stelle noch einmal auf die Studie von Kopp (2026) eingegangen werden, welche sich dem Thema Kinderschutz im Kontext Schule und Handlungsorientierungen (sozial-)pädagogischer Fachkräfte widmet. Als besondere Herausforderungen werden im Rahmen der Studie das **Aushalten** von Verdachtsfällen, das **Wissen um unentdeckte Fäll**e und die **hohe Dunkelziffer**

genannt. Darüber hinaus werden **Kommunikationsprobleme** als herausfordernd thematisiert, welche insbesondere auf die Vermeidung von Suggestivfragen im Kontakt mit Kindern bezogen werden. Außerdem zeigen sich **kulturelle Unterschiede** bei Kindern mit Fluchthintergrund und das deutlich machen eines Rechts auf eine gewaltfreie Erziehung als herausfordernd. Darüber hinaus besteht eine Schwierigkeit darin, Auffälligkeiten wahrzunehmen. Schließlich würde auch die lange Verfahrensdauer, bis Hilfen seitens der Eltern tatsächlich angenommen würden, sowie der Aufbau einer Vertrauensbeziehung, als herausfordernd erlebt (Kopp, 2026).

### 2.4.2 Herausforderungen auf der Team- und Organisationsebene

Auch auf der Ebene des Teams und der Organisation zeigen sich in Studien zu Herausforderungen und Belastungen. Zentral ist dabei mitunter die **Unklarheit in Bezug auf die Berufsrolle**. So zeigen die Ergebnisse der Studie von Neil-Robinson (2025) zu Burnout-Erfahrungen von Schulsozialarbeiter*innen und jobbedingten Stressoren sowie Strategien zur Reduktion, welche in den USA angestellt wurde, dass die Rollenunklarheit einen wesentlichen Aspekt darstellt. Auch in der Studie von Heisig et al. (2009) zeigt sich die Unklarheit über die Berufsrolle als Belastungsfaktor. Im Rahmen der Studie von Kopp et al. (2020) zur Rolle von Schulsozialarbeit im Kinderschutz wird von einer **diffusen Allzuständigkeit** gesprochen, welche zu Überforderung führen kann.

Eine weitere Herausforderung bzw. Belastung zeigt sich in unterschiedlichen Studien in **mangelnder Wertschätzung** (Ley, 2024; Neil-Robinson, 2025; Poulsen, 2012; Rahn & Bieringer, 2025). Erste Ergebnisse der Fachkräftebefragung von Rahn und Bieringer (2025) zeigen, dass 44,2% der befragten Schulsozialarbeiter*innen mangelnde Wertschätzung in ihrem Beruf erleben.

Weitere Herausforderungen auf struktureller Ebene zeigen sich unter dem Aspekt der **mangelnden sozialen Unterstützung**. So zeigt sie Studie von Rahn und Bieringer (2025), dass sich 46,7% der befragten Schulsozialarbeiter*innen zudem als Einzelkämpfer*innen erleben. Auch in der Studie von Neil-Robinson (2025) stellt sich die Isolation und der Status als Einzelkämpfer*in als zentraler Aspekt dar. Der Mangel an struktureller Unterstützung führe laut Neil-Robinson (2025) zu Einsamkeit und Überforderung.

Auch auf der Ebene des Teams und der Organisation ist der Aspekt der **quantitativen Arbeitsanforderungen** zu nennen, welche mit Zeitdruck, hohen Fallzahlen, einem geringen Einfluss auf die Arbeitsmenge und Quantität-Qualitäts-Konflikten einhergehen können (Drüge & Schleider, 2017; Fischer, 2023; Hajji et al., 2022; Heisig et al., 2009; Kahl & Bauknecht, 2023; Ley, 2024).
Der Studie von Kopp (2026) lässt sich auf der Ebene des Teams sowie der Organisation und Struktur zudem entnehmen, dass die unterschiedliche Bereitschaft von Kolleg*innen sich mit Kindeswohlgefährdungen auseinanderzusetzen sowie mangelnde Ressourcen und Kapazitäten (mangelndem Fachpersonal der Schulsozialarbeit) zu Problemen führen, Verdachtsmomenten nachzugehen. Darüber hinaus werden die Unwissenheiten im Umgang mit Kindeswohlgefährdungen bzw. Verdachtsfällen in der Schule sowie mangelnde Informationsstrukturen in der Schule als Herausforderungen genannt (Kopp, 2026).

### 2.5 Bewältigungsstrategien

Synonym zu dem Begriff der Bewältigungsstrategien wird der Begriff Copingstrategien verwendet. Der Begriff des Copings stammt ursprünglich aus der Stressforschung von Lazarus und der – im Zusammenhang der Definition von Herausforderungen bereits genannten – psychologischen transaktionalen Stresstheorie. Demnach versuchen Menschen durch Coping den Anforderungen, Herausforderungen und Belastungen ihres Lebens zu begegnen und sich diesen nicht passiv auszuliefern (Faltermaier & Lessing, 2021; Lazarus & Folkmann, 1984). Vielmehr sind sie, „über die Einschätzung der Anforderungssituationen (appraisal) und über das Coping auch Akteure im Stressprozess und können damit gesundheitliche Beeinträchtigungen vermeiden“ (Faltermaier & Lessing, 2021, o.S.). Mit dem Begriff des Copings werden laut Lazarus sowohl mentale Prozesse sowie Verhaltensweisen beschrieben. Lazarus und Folkmann (1984) definieren Coping als die „sich ständig verändernden kogn[itiven] und verhaltensmäßigen Bemühungen einer Person, mit den spezif[ischen] externen und/oder internen Anforderungen fertig zu werden, die so eingeschätzt werden, dass sie ihre eigenen Ressourcen beanspruchen oder übersteigen“ (Lazarus & Folkmann, 1984, zitiert nach Faltermaier & Lessing, 2021, o.S.). Mentale Prozesse meinen dabei die veränderte Einschätzung einer belastenden Situation durch Umdeutung oder

auch das Verdrängen dieser. Beobachtbare Verhaltensweisen zeigen sich wiederum in aktivem Problemlösen oder der Suche bzw. der Annahme von Hilfe durch andere (Hilfesuchverhalten) (Faltermaier & Lessing, 2021). Lazarus unterscheidet in seinem Modell weitergehend zwischen problemorientierten und emotionsorientierten Bewältigungsstrategien (Bak, 2023). Dabei umfasst problemorientiertes Coping „alle Bemühungen, das Problem als den eigentlichen Grund des Stresses zu beseitigen. Wir suchen aktiv nach Informationen und Lösungsmöglichkeiten und wenden uns möglicherweise an andere, die uns dabei helfen könnten“ (Lazarus, 1966, zitiert nach Bak, 2023, S. 41). Unter emotionsorientiertem Coping werden sodann eher Versuche verstanden, die mithilfe von emotionsregulativen Prozessen und Maßnahmen negative Stressauswirkungen mindern, z.B. wenn Probleme kognitiv umgedeutet werden, um auch ohne ein Problembeseitigung einen Umgang damit finden. Idealtypisch führen Bewältigungsstrategien zu Entlastung und nicht zu zusätzlichen Problemen (Bak, 2023). Die Wahl einer bestimmten Bewältigungsstrategie wird nicht immer bewusst getroffen und der Erfolg dieser ist abhängig von den verfügbaren Ressourcen der Person. In Bezug auf die Förderungen von Gesundheit und die Vermeidung von Krankheit spielt Coping und damit die Bewältigung von Herausforderungen und Belastungen eine wichtige Rolle (Faltermaier & Lessing, 2021).

Anhand der theoretischen Einordnung zeigt sich, dass Bewältigungsstrategien und Ressourcen als verwandte Konstrukte zu verstehen sind. Unter Zugrundelegung des Salutogenese-Modells nach Antonovsky helfen sorgenannte Widerstandsressourcen Menschen in unterschiedlichen Belastungssituationen bei der erfolgreichen Bewältigung dieser Situationen und haben damit einen positiven Einfluss auf die Gesundheit (Faltermaier, 2022). Persönlichkeitseigenschaften wie Intelligenz, Optimismus, Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind als Ressourcen gut belegt. Dies gilt auch für Handlungskompetenzen wie Bewältigungsfähigkeiten (Faltermaier, 2022). Vor dem Hintergrund der genannten Definitionen zeigt sich, dass Bewältigungsstrategien und Ressourcen eng miteinander verknüpft sind. In Abgrenzung der beiden Begriffe werden Ressourcen als Mittel verstanden, um Herausforderungen zu bewältigen, wohingegen Bewältigungsstrategien spezifisch auf das jeweilige Setting bzw. die Situation

bezogen sind und angewendet werden, um Belastungen und Herausforderungen aktiv zu begegnen (Faltermaier, 2022; Faltermaier & Lessing, 2021).

### 2.5.1 Bewältigungsstrategien auf der Ebene des Individuums

Neben der Erfassung von Herausforderungen und Belastungsfaktoren (in der Sozialen Arbeit) beschäftigen sich diverse Studien auch mit Bewältigungsstrategien und (Bewältigungs-) Ressourcen. Auf der Ebene des Individuums zeigt sich diesbezüglich in unterschiedlichen Studien im Umgang mit herausfordernden Situationen die Relevanz der **Distanzierungsfähigkeit** bzw. der **persönlichen Abgrenzung**. So zeigen Ergebnisse der Studie von Drüge und Schleider (2017), welche sich mit den psychosozialen Belastungen und Beanspruchungsfolgen bei Fachkräften der Sozialen Arbeit und Lehrkräften beschäftigte, die Distanzierungsfähigkeit als wichtige Kompetenz gegen Burnout. Auch laut Fischer (2023) und Ley (2024) zeigen sich Abgrenzung und Distanz als wichtige personale Ressourcen bzw. Bewältigungsstrategien.

Darüber hinaus zeigen die Studien von Heisig et al. (2009) und von Rosati und Schleider (2022) die Bedeutung einer positiven **Selbstwirksamkeitserwartung** als Bewältigungsressource bzw. zur Prävention von Burnout. Heisig et al. (2009) vermuten dabei einen Zusammenhang von beruflicher Selbstwirksamkeit und Berufserfahrung. Ferner untersuchten Heisig et al. (2009) in ihrer Studie in Bezug auf Unterschiede in Bezug auf das Belastungserleben von angehenden und berufserfahrenen Sozialarbeiter*innen die Bedeutung der **Ungewissheitstoleranz**. Die Ergebnisse zeigen, dass angehende Sozialarbeiter*innen im Praxissemester ungewissheitstoleranter sind als berufserfahrene Sozialarbeiter*innen. Weitergehend zeigen Studien von Friedel und Dalbert (2003) und König und Dalbert (2004) sodann, dass Personen mit einer höheren Ungewissheitstoleranz im Umgang mit jobbedingten Herausforderungen erfolgreicher sind.

Erwähnung finden darüber hinaus auch **persönliche Einstellungen** im Umgang mit Herausforderungen und Belastungen. Laut Fischer (2023) zeigt sich Optimismus in der Arbeit und eine positive Einstellung als personale Ressource. Auch das Erleben von Sinn und Sinnhaftigkeit zeigt sich als Ressource in der Bewältigung von berufsbedingten Belastungen und als Aspekt der Motivation (Hardering, 2017; Ley, 2024; Petry, 2015). Genannt werden auf der Ebene

persönlicher Ressourcen bzw. Bewältigungsstrategien im Umgang mit berufsbedingten Anforderungen außerdem physische Aktivitäten, ein **privater Ausgleich** zur Ablenkung und Entspannung sowie Hobbies (Fischer, 2023; Ley, 2024; Petry, 2015).

### 2.5.2 Bewältigungsstrategien auf der Ebene des Teams und der Organisation

Als zentrale Bewältigungsstrategie und Ressource zeigt sich auf der Ebene des Teams und der Organisation die **soziale Unterstützung** (Drüge & Schleider, 2017; Hajji et al., 2022; Kahl & Bauknecht, 2023).
Darüber hinaus finden Reflexionsmöglichkeiten in Form von **Supervisionen** oder **kollegialen Fallberatungen** Erwähnung (Neil-Robinson, 2025; Ley, 2024). Laut der Befragung von Rahn und Bieringer (2025) geben 75,5 % der befragten Schulsozialarbeiter*innen an auf Supervisionen zurückgreifen zu können und 60,9% der Befragten gaben weitergehend an diese Möglichkeit auch schon genutzt zu haben.

## 3 Forschungsfrage und Annahmen

Aus der Darstellung der derzeitigen Studienlage wird deutlich, dass Daten zu Herausforderungen und Bewältigungsstrategien im Bereich des intervenierenden Kinderschutzes an Schulen in der Elternarbeit aus der Sicht von Schulsozialarbeiter*innen nur sehr eingeschränkt vorhanden sind. Es können zwar Studien, welche sich mit Kinderschutz im Kontext von Schule beschäftigen ausfindig gemacht werden (Kopp, 2026; Kopp et al., 2020). Diese befassen sich jedoch vorrangig mit anderen Schwerpunkten des Erkenntnisinteresses wie z.B. wann in der Schule ein Fall zum Fall wird bzw. welche Rolle die Schulsozialarbeit im schulischen Kinderschutz einnimmt. Neben den beiden genannten Studien (Kopp, 2026; Kopp et al., 2020) handelt es sich bei weiteren Untersuchungen überwiegend um Studien, die sich allgemeiner mit der Schulsozialarbeit und deren Rahmenbedingungen befassen und dabei nur geringfügig oder gar nicht auf das Thema Kinderschutz oder Elternarbeit im Kinderschutz eingehen (Rahn & Bieringer, 2025; Uhlendorf & Dietrich, 2026). Vereinzelt können Studien zur Elternarbeit an Schulen recherchiert werden, doch beschäftigen sich auch diese mit anderen

Themenschwerpunkten, darunter z.B. mit Elternarbeit im Zusammenhang von Kinderschutz im Sinne eines Schutzes von Kindern vor gewalttätigem und aggressivem Verhalten an Schulen (Jantowski & Ebert, 2011; Bronnert, 2024). Weitere Studien entstammen dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und damit meist dem Arbeitsbereich des Ambulanten Sozialen Dienst des Jugendamtes oder der stationären Kinder- und Jugendhilfe (Mayer, 2017; Petry, 2015; Poulsen, 2012).

Gleichzeitig werden im Bereich der Schulsozialarbeit und im intervenierenden Kinderschutz gerade auch in Bezug auf die Arbeit mit Eltern hohe Anforderungen erkennbar (Biesel & Urban-Stahl, 2022; Speck, 2022). Die bisherigen Studien lassen überwiegend offen, welche Herausforderungen im Umgang mit Kindeswohlgefährdungen aus der Sicht von Schulsozialarbeiter*innen speziell in der Elternarbeit auftreten. Daraus ergibt sich die erste Forschungsfrage, die es im Zuge dieser Forschungsarbeit zu untersuchen gilt:

Forschungsfrage 1: **Welche Herausforderungen erleben Schulsozialarbeiter*innen im Umgang mit Schutzaufträgen im Rahmen von Kindeswohlgefährdungen in der Elternarbeit?**

Neben der bereits dargelegten Studienlage im Bereich der Schulsozialarbeit und der Elternarbeit im intervenierenden Kinderschutz zeigt sich auch, dass zu Bewältigungsstrategien in der Elternarbeit aus der Perspektive von Schulsozialarbeiter*innen kaum Daten vorhanden sind. Insoweit gibt es zwar Studien, die sich mit Ressourcen und Bewältigungsstrategien von Sozialarbeiter*innen generell beschäftigen (Fischer, 2023; Heisig et al., 2009) und sich dabei zum Teil sogar speziell auf die Schulsozialarbeit fokussieren (Neil-Robinson, 2025), die Erfassung bzw. Beschreibung von Bewältigungsstrategien aber vernachlässigen und/oder nicht explizit auf die Arbeit mit Eltern im Kinderschutz beziehen. Daraus ergibt sich die zweite Forschungsfrage, die es im Zuge dieser Forschungsarbeit zu untersuchen gilt:

Forschungsfrage 2: **Welche Bewältigungsstrategien und Ressourcen nutzen Schulsozialarbeiter*innen im Umgang mit Schutzaufträgen im Rahmen von Kindeswohlgefährdungen in der Elternarbeit?**

In bisherigen Studien zeigt sich, dass die Konfrontation mit den Schicksalen von Klient*innen sowie emotional schwierigen Situationen, wie z.B. Konflikt- und Widerspruchssituationen zu emotionalen und kognitiven Belastungen und Stresssymptomen führen können (Henn et al., 2017; Hollederer, 2023; Ley, 2024; Rahn & Bieringer, 2025). Auch in der einschlägigen Literatur wird die emotionale Perspektive von Fachkräften im Kinderschutz und in der Elternarbeit thematisiert (Biesel & Urban-Stahl, 2022). Aus diesen Erkenntnissen wird die erste begründete Annahme abgeleitet:

Begründete Annahme 1: **Intensive Gefühle in der Auseinandersetzung mit Eltern und erlebten Schicksalen sowie Sorgen um den Schutz des betroffenen Kindes stellen in der Elternarbeit eine Herausforderung für Schulsozialarbeiter*innen im Rahmen von Schutzaufträgen dar.**

Weiterhin wird aus bisherigen Studien deutlich, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit gerade auch im Bereich von Kinderschutzfällen sowohl auf individueller Ebene als auch auf sozialer bzw. struktureller Ebene eine hohe Verantwortung erleben und übernehmen (Fischer, 2023; Petry, 2015; Poulsen, 2012). Laut Kopp et al. (2020) scheint diesbezüglich zudem eine Diskrepanz zwischen fehlenden konzeptionellen Beschreibungen und einer hohen Übernahme von Verantwortung seitens der Schulsozialarbeiter*innen relevant zu sein. Hieraus kann eine zweite begründete Annahme abgeleitet werden:

Begründete Annahme 2: **Das Erleben einer hohen Verantwortung und Zuständigkeit im Rahmen von Schutzaufträgen und der Elternarbeit stellt eine Herausforderung für Schulsozialarbeiter*innen dar.**

Außerdem zeigt sich in bisherigen Studien, dass soziale Unterstützung im Rahmen des Austauschs mit Kolleg*innen eine zentrale Ressource zur Entlastung und Bewältigung emotionaler Belastungen darstellt und auch von vielen Sozialarbeiter*innen wahrgenommen wird (Drüge & Schleider, 2017; Hajji et al., 2022; Kahl & Bauknecht, 2023). Daraus leitet sich eine dritte begründete Annahme ab:

Begründete Annahme 3: **Das Aufsuchen sozialer Unterstützung im Team stellt für Schulsozialarbeiter*innen eine wichtige Bewältigungsstrategie im Umgang mit Kinderschutzfällen dar.**

Die Studienlage zur Elternarbeit im Kontext von Schutzaufträgen und Kindeswohlgefährdungen aus der Perspektive von Schulsozialarbeiter*innen kann insgesamt derzeit als unzureichend betrachtet werden. Studien, welche sich mit Herausforderungen und Bewältigungsstrategien in der Elternarbeit im Kinderschutz auseinandersetzen, sind derzeit kaum vorhanden. Zwar gibt die aktuelle amerikanische Studie von Neil-Robinson (2025) Anhaltspunkte für das Belastungserleben und Strategien zur Reduktion von Schulsozialarbeiter*innen. Auch die Studie von Kopp (2026) zum Kinderschutz im Kontext Schule kann hieran anknüpfen. Nichtsdestotrotz ist festzuhalten, dass Schulsozialarbeit ein bisher wenig erforschtes Feld darstellt und es in Deutschland an Studien hierzu mangelt, vor allem, wenn es um die Elternarbeit im Kontext von Schutzaufträgen und Kindeswohlgefährdungen geht. Für die vorliegende Masterthesis ergibt sich aus dieser Forschungslücke das Ziel ein differenziertes Bild zu den von Schulsozialarbeiter*innen erlebten Herausforderungen und Bewältigungsstrategien in der Elternarbeit im Rahmen von Schutzaufträgen zu erarbeiten, um auf dieser Grundlage schließlich Implikationen für die Gestaltung von Elternarbeit im Kinderschutz abzuleiten.

# 4 Methodik

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der Untersuchung dargestellt, um transparent zu machen, wie die Daten erhoben, ausgewertet und interpretiert wurden. Diesbezüglich soll auf das Studiendesign, die Fallauswahl, die Erhebungsmethode sowie die Analyse der Daten eingegangen werden. Zusätzlich erfolgt eine Erläuterung der konkreten Durchführung der Interviews, sowie deren Transkription und der anschließenden computergestützten Datenverarbeitung nach Kuckartz und Rädiker (2022) mithilfe der Software MAXQDA.

## 4.1 Studiendesign

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine qualitative Untersuchung, bei der im Rahmen einer Querschnittstudie Schulsozialarbeiter*innen zu den Herausforderungen und Bewältigungsstrategien in der Elternarbeit im Rahmen von Schutzaufträgen bei Kindeswohlgefährdungen befragt wurden. Der qualitative Ansatz wurde gewählt, da zu dem genannten Thema bisher vergleichsweise

wenig Informationen vorliegen und im Rahmen qualitativer Forschung – im Gegensatz zur quantitativen Forschung – nicht-standardisierte Daten mit dem Ziel erhoben werden, ein bisher wenig erforschtes Feld durch eine kleine Stichprobe zu explorieren. Dabei wird in der qualitativen Forschung in der Regel nicht die empirisch-statistische Verallgemeinerung, sondern die Tiefgründigkeit der Untersuchungen angestrebt. Trotz alledem können Generalisierungsversuche stattfinden. Darüber hinaus eignen sich qualitativ-explorative Untersuchungen besonders, um subjektive Sichtweisen und individuelle Erfahrungen zu einem bisher wenig erforschten Thema zu erfassen. Zur systematischen Erhebung von Daten und um Zugang zu den subjektiven Deutungen zu erhalten, stellt die Durchführung qualitativer Interviews die angemessenste Methode dar. Interviews gehören in der qualitativen Psychologie-Forschung zu den verbreitetsten Verfahren (Breuer et al., 2014, zitiert nach Mey & Mruck, 2020; Helfferich, 2011; Poscheschnik & Lederer, 2020; Misoch, 2019; Ritschl et al., 2023; Schreier, 2020).

### 4.2 Fallauswahl

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung und dem Ziel durch Zufallsstichproben bzw. probabilistische Verfahren eine möglichst große Repräsentativität zu erreichen, zeigen sich aufgrund der Zielsetzung qualitativer Untersuchungen, die in einer hohen Detailliertheit und in die Tiefe gehenden Analysen besteht, eher begrenztere und kleinere Fallzahlen. Zu der Frage, welche Fallzahl in der qualitativen Forschung angemessen ist, gibt es in der qualitativen Wissenschaftsdiskussion die unterschiedlichsten Positionen und keine verallgemeinerungsfähigen Anhaltspunkte. Auf der einen Seite wird die Meinung vertreten, dass die Größe der Stichprobe unerheblich ist und es vielmehr auf die Auswahl von Fällen zur Beantwortung der zugrundeliegenden Frage ankommt, wohingegen die dem entgegenstehende Seite festhält, dass auch in der qualitativen Forschung die Größe der Stichprobe von Bedeutung ist. Kriterien, wie die angezielte Verallgemeinerung sowie die Heterogenität der zu untersuchenden Grundgesamtheit, zeigen sich von Relevanz für die Bestimmung der Größe des Samples. Auch äußere Faktoren in Bezug auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen spielen eine Rolle (Misoch, 2019; Schreier, 2020). Ein weiteres Kriterium, welches in der qualitativen Forschung zur Festlegung der optimalen Stichprobengröße diskutiert

wird, ist die sogenannte theoretische Sättigung, welche ursprünglich der Methodologie der Grounded-Theory entstammt. Bei dem emergenten Vorgehen nach der Grounded-Theory findet die Fallauswahl und demzufolge die Erhebung von Daten dann ihren Abschluss, wenn durch den Einbezug weiterer Fälle keine neuen Informationen mehr erlangt werden (können). Aufgrund des Mangels an genauen Kriterien für die Sättigung, wird die Anwendung des Kriteriums der Sättigung vielfach kritisiert (Ritschl & Stamm, 2023; Schreier, 2020). Aufgrund der Arbeit mit kleineren Fallzahlen wird in der qualitativen Forschung häufig die bewusste bzw. absichtsvolle Fallauswahl angewendet. Durch die Anwendung unterschiedlicher Verfahren, findet die Auswahl von Fällen vor diesem Hintergrund mit dem Ziel statt, dass der Erkenntnisgewinn in Hinblick auf die Forschungsfrage möglichst groß ist und somit inhaltliche Repräsentativität hergestellt werden kann (Misoch, 2019; Schreier, 2020).

In der vorliegenden Arbeit wurden unterschiedliche Techniken der gezielten Fallauswahl kombiniert. So wurden gemäß des kriteriengeleiteten Samplings Kriterien erstellt, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage als relevant angesehen wurden. Einschlusskriterien bestanden (1) in einem Bachelor-/ Diplomabschluss in Sozialer Arbeit/ Sozialpädagogik, (2) der aktuellen praktischen Tätigkeit im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit sowie (3) beruflicher Erfahrung mit Schutzaufträgen und Kindeswohlgefährdungen sowie der damit verbundenen Elternarbeit. Darüber hinaus sollten die Interviewpartner*innen (4) der deutschen Sprache mächtig sein, sowie (5) kognitiv und körperlich in der Lage sein, vor dem Aspekt der Freiwilligkeit ein Interview durchzuführen. Ein Ausschlusskriterium bestand darin, wenn die Schulsozialarbeiter*innen nicht an einer Regelschule (Grundschule, Haupt- und Realschule, Gymnasium) tätig sind. Entsprechend der mehrfach genannten Diversität von Schulsozialarbeit in Deutschland und in Bezug auf die Rahmenbedingungen in denen Schulsozialarbeiter*innen tätig sind, wurde zudem gemäß einer varianzmaximierenden Fallauswahl der Versuch unternommen, dass zur möglichen Heterogenitätsmaximierung Unterschiede in den Rahmenbedingungen der Fachkräfte der Schulsozialarbeit vorliegen (z.B. hinsichtlich des Anstellungsträgers, der zugrundeliegenden Schulform, dem Vorhandensein von Kolleg*innen der Schulsozialarbeit an der Schule) (Misoch,

2019; Patton, 2002, zitiert nach Flick, 2016; Schreier, 2020). Die Kontaktaufnahme zum Feld fand vor dem Hintergrund der eigenen Berufstätigkeit der Forschenden im Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit statt. Für eine Kontaktaufnahme zum Feld wurde mittels direkter Ansprache von Schulsozialarbeiter*innen ein Informationsblatt genutzt, welches im Rahmen der Teilnahme an einem überregionalen Treffen von Schulsozialarbeiter*innen verteilt wurde. Auf dem Informationsblatt wurden alle relevanten Informationen über das geplante Forschungsprojekt schriftlich zusammengefasst, mit der Möglichkeit sich über angegebene Kontaktwege bei der Forschenden zu melden (*Anhang B*). Nach der Rückmeldung von Interviewinteressierten und Anwendung der Ein- und Ausschlusskriterien zeigt sich als Ergebnis der Fallauswahl eine Stichprobengröße von acht Untersuchungsteilnehmer*innen. Eine teilnahmeinteressierte Person wurde aufgrund der Erfüllung des Ausschlusskriteriums (Tätigkeit als Sozialarbeiterin in einer Tagesbildungsstätte und nicht an einer Regelschule) von der Teilnahme ausgeschlossen. In Bezug auf die Beschreibung der Interviewteilnehmer*innen soll an dieser Stelle die akquirierte Stichprobe der vorliegenden Arbeit genauer dargestellt werden. In Tabelle 1 findet sich eine visuelle Übersicht (siehe *Tabelle 1*).

**B1:** Eine …-jährige Sozialarbeiterin, die seit … Jahren in ihrer aktuellen Anstellung arbeitet und für eine Grundschule zuständig ist. Ihre Stelle befindet sich in der Trägerschaft ...
**B2:** Eine …-jährige Sozialarbeiterin, die seit … Jahren unter … für eine Grundschule zuständig ist.
**B3:** Eine …-jährige Sozialarbeiterin, die seit … Jahren als Schulsozialarbeiterin arbeitet, für drei Grundschulen zuständig und über … angestellt ist.
**B4:** Eine ....-jährige Sozialarbeiterin, die seit … Jahren in ihrer aktuellen Tätigkeit arbeitet, für drei Grundschulen zuständig ist und über … angestellt ist.
**B5:** Eine …-jährige Sozialarbeiterin, die seit … Jahren in der Schulsozialarbeit arbeitet, für vier Grundschulen zuständig und über … angestellt ist.
**B6:** Eine …-jährige Sozialarbeiterin, die seit … Jahren in ihrer aktuellen Tätigkeit für eine Haupt- und Realschule über … beschäftigt ist.

**B7:** Eine …-jährige Sozialarbeiterin, welche seit … Jahren in ihrer aktuellen Anstellung arbeitet und für eine Haupt- und Realschule über … zuständig ist.
**B8:** Eine …-jährige Sozialarbeiterin, die seit … Jahren in ihrer derzeitigen Anstellung arbeitet, für eine Grundschule zuständig und über … angestellt ist.

**Tabelle 1:** *Übersicht über zentrale Merkmale der Interviewstichprobe*

| Teilnehmerin | Geschlecht | Alter | Tätigkeitsdauer (Jahre) | Anzahl an Schulen | Schulform | Trägerschaft |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **B1** | w | - | - | 1 | GS | - |
| **B2** | w | - | - | 1 | GS | - |
| **B3** | w | - | - | 3 | GS | - |
| **B4** | w | - | - | 3 | GS | - |
| **B5** | w | - | - | 4 | GS | - |
| **B6** | w | - | - | 1 | HRS | - |
| **B7** | w | - | - | 1 | HRS | - |
| **B8** | w | - | - | 1 | GS | - |

*Anmerkung. Eigene Darstellung der erfassten Informationen aus den leitfadengestützten Interviews*

### 4.3 Material

Im Bereich qualitativer Forschung gibt es zahlreiche unterschiedliche Formen von Interviews, die sich in der Umsetzung in Bezug auf die Fremdheit und Reflexivität sowie hinsichtlich der Offenheit und Kommunikation unterscheiden und damit unterschiedliche Anforderungen an den bzw. die Interviewenden stellen (Helfferich, 2011). Aufgrund der Uneinheitlichkeit an Bezeichnungen, soll an dieser Stelle eine genaue, theoretisch fundierte Einordnung der durchgeführten Interviews und somit eine Beschreibung des vorliegenden Materials vorgenommen werden. Aufgrund des Ziels der vorliegenden Arbeit subjektive Perspektiven von Fachkräften der Schulsozialarbeit zu erfassen, empfiehlt sich eine gewisse Strukturiertheit mittels eines Leitfadens. Um der angestrebten Tiefgründigkeit Rechnung tragen zu können, ist seitens der Forschenden ein hohes theoretisches Vorwissen notwendig und für die Erstellung des Leitfadens die Ausrichtung auf verständnis- und erzählgenerierende sowie offene Fragen. Um den genannten Aspekten gerecht zu werden, erfolgte die Datenerhebung mittels leitfadengestützter

Interviews. Der vorab erstellte Leitfaden dient dazu, den roten Faden des Interviews beizubehalten und alle thematisch relevanten Fragen zu stellen. Gleichzeitig ermöglichen halbstrukturierte Leitfadeninterviews auch offen mit spontanen Vertiefungen und Nachfragen umzugehen. Durch offen gestellte Fragen können subjektive Sichtweisen der Befragten entfaltet werden. In den angestrebten Interviews soll dabei die Perspektive von Schulsozialarbeiter*innen als Fachpersonal deutlich gemacht werden (Helfferich, 2011; Poscheschnik et al., 2020; Schreier, 2020).

Nach Kaiser (2014) geht es bei der Erstellung des Leitfadens darum, die Forschungsfragen in einen Leitfaden zu übersetzen. Der Leitfaden kann dabei sowohl als Instrument zur Datenerhebung verstanden werden, als auch das Ergebnis der Übertragung des Forschungsproblems und der vorher angestellten theoretischen Annahmen darstellen. Ziel ist es, Interviewfragen zu formulieren, die entsprechend der übergeordneten Forschungsfrage und vor dem Hintergrund der Erfahrungen nun konkret beantwortbar und nachvollziehbar sind. Laut Kaiser (2014) erfüllt der Leitfaden drei Kernfunktionen. Als Erstes dient er der Strukturierung der bevorstehenden Interviewsituation, indem er die Anzahl und Reihenfolge der Fragen definiert. Insoweit ist insbesondere der Ablauf der Interviewfragen entscheidend und sollte sich an einer, für das Fachpersonal nachvollziehbaren Logik orientieren, wie beispielsweise von allgemeineren zu spezielleren Fragen verlaufen, damit eine Einfindung in das Gespräch seitens der Interviewpartner*innen möglich ist. Darüber hinaus sollte jedoch auch eine Abweichung vom Leitfaden in der konkreten Befragungssituation möglich sein (z.B. in Form von nicht vorhergesehen Nachfragen), um den Grundsatz der Offenheit zu wahren. Als zweite Funktion muss der Leitfaden eine Aufklärung über die Rahmenbedingungen und Hintergründe der Forschung ermöglichen und dementsprechend Auskünfte zum Ziel, der Bedeutung der Befragung für das Forschungsvorhaben, der Anonymisierung sowie dem Datenschutz enthalten („informed consent“). Zuletzt zeigt der Leitfaden den Interviewpartner*innen auf, inwiefern eine Einarbeitung seitens der Forschenden in das Thema stattgefunden hat. Der Leitfaden enthält mithin auch Hinweise, die erklärend und strukturierend wirken. Mithilfe des dargestellten theoretischen Hintergrunds und dem aktuellen

Forschungsstands erfolgt im Zuge der Leitfadenerstellung eine Operationalisierung des Untersuchungsgegenstandes. Wichtig ist hierbei die systematische Ableitung der Interviewfragen aus dem Forschungsproblem (Kaiser, 2014; Misoch, 2019).

Vor diesem Hintergrund lässt sich in Bezug auf den erstellten Leitfaden festhalten, dass die Untersuchungsteilnehmer*innen zunächst über inhaltliche und organisatorische Aspekte aufgeklärt wurden, bevor die Aufnahme und somit die Einstiegsphase des Interviews begann. Als Einstiegsfragen dienten Fragen zu soziodemografischen Daten der Untersuchungsteilnehmer*innen und erste, allgemeinere Fragen in Bezug auf die Arbeit als Schulsozialarbeiter*in. Anschließend an die Einstiegsphase folgte der Übergang in die Hauptphase des Interviews. Diese Hauptphase lässt sich inhaltlich in zwei Schwerpunkte unterteilen, wobei diese Schwerpunkte sich ebenfalls in zwei weitere Teile aufteilen lassen. So bestand der erste inhaltliche Schwerpunkt in der Fokussierung von Herausforderungen im Kontext von Schutzaufträgen im Zusammenhang von Kindeswohlgefährdungen in der Elternarbeit. Dieser Teil ist wiederum aufgeteilt in die Unterebenen des Individuums und die des Teams bzw. der Organisation. Auf der Ebene des Individuums wurden unterschiedliche Konstrukte und Themen, wie z.B. Emotionen und Kognitionen oder persönliche Einstellungen, erfasst. Anschließend wurden Fragen zu den Herausforderungen auf der Ebene des Teams und der Organisation gestellt, bevor schließlich der Übergang zum zweiten thematischen Schwerpunkt und damit zu den Bewältigungsstrategien erfolgte. Auch dieser Abschnitt ist in die vorgestellten Unterkategorien unterteilt und beschäftigt sich zunächst mit unterschiedlichen Bewältigungsstrategien auf der Ebene des Individuums. Daran anschließend wurden Fragen zu Bewältigungsstrategien auf der Ebene des Teams und der Organisation gestellt, woraufhin schließlich die Abschlussphase des Interviews begann. In dieser wurden drei abschließende Fragen gestellt, darunter die Frage nach weiteren Gedanken, welche die Untersuchungsteilnehmer*innen teilen möchten, eine Wunschfrage zur besseren Bewältigung von Herausforderungen im intervenierenden Kinderschutz sowie der Frage, ob sonst etwas vergessen wurde. Der Abschlussphase folgte die Abschiedsphase, in welcher sich bei den Untersuchungsteilnehmer*innen bedankt

und diesen die Möglichkeit zu Rückfragen gegeben wurde. Darüber hinaus wurden die Untersuchungsteilnehmer*innen noch einmal über den Umgang mit den erhobenen Daten informiert, sowie auf mögliche Kontaktwege hingewiesen, sollten noch weitere Rückfragen im Anschluss an die Interviews auftreten. Nach der Durchführung des zweiten Interviews wurde die Reihenfolge der Fragen zu den Herausforderungen auf der Ebene des Individuums – im ersten thematischen Schwerpunkt – zudem noch einmal geringfügig angepasst, indem die Frage zu den allgemeinen Herausforderungen in der Elternarbeit an die erste Stelle rückte (Helfferich, 2022; Döring, 2023; Kaiser, 2014; Misoch, 2019). In Tabelle 2 und Tabelle 3 findet sich eine beispielhafte Vorstellung des Interviewleitfadens. Der gesamte Interviewleitfaden ist im Anhang einzusehen (*Anhang D*).

**Tabelle 2:** *Beispielhafte Vorstellung des Interviewleitfadens – Herausforderungen*

| **Unterebene** | **Thema/ Konstrukt** | **Beispielfrage** |
|---|---|---|
| Individuum | Allg. Herausforderungen | *„Welche Aspekte erleben Sie in der Elternarbeit persönlich als herausfordernd?“* |
| Individuum | Emotion | *„Welche Emotionen löst die Arbeit mit Eltern im Kinderschutz in Ihnen aus?“* |
| Team/ Organisation | Dynamik im Team/ Multiprofessionelles Arbeiten | *„Welche Herausforderungen ergeben sich im Umgang mit Schutzaufträgen und der Elternarbeit auf Teamebene zwischen den verschiedenen Professionen?“* |

*Anmerkung. Eigene Darstellung*

**Tabelle 3:** *Beispielhafte Vorstellung des Interviewleitfadens – Bewältigungsstrategien und Ressourcen*

| Unter-ebene | Thema/ Konstrukt | Beispielfrage |
|---|---|---|
| Individuum | Emotion | *„Was hilft ihnen dabei mit belastenden Emotionen im Umgang mit Eltern im Kinderschutz umzugehen?“* |
| Individuum | Komplexität von Kinderschutzfällen | *„Was hilft ihnen bei der Bewältigung von komplexen Kinderschutzfällen im Allgemeinen, um nicht den Überblick zu verlieren?“* |
| Team/ Organisation | Zusammenarbeit im Team | *„Was hat sich als hilfreich erwiesen, um eine positive Zusammenarbeit im Team zu fördern?“* |

*Anmerkung. Eigene Darstellung.*

### 4.4 Durchführung

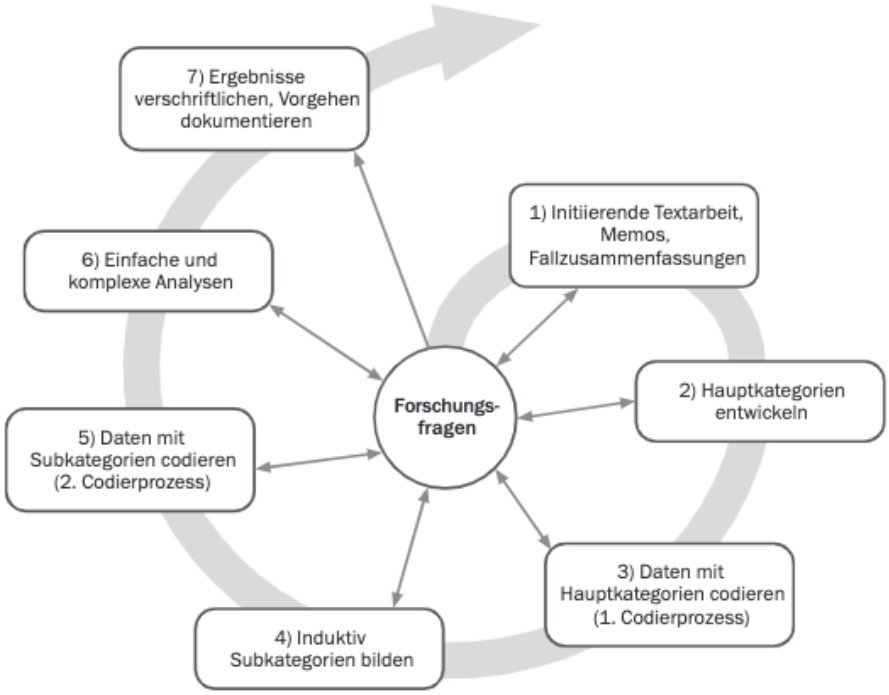
Für die Studie wurden in der Zeit vom 23. März 2026 bis zum 08. April 2026 acht Schulsozialarbeiterinnen befragt. Bei der Durchführung der Interviews wurde dabei darauf geachtet, dass diese in einer ruhigen und ungestörten, natürlichen Umgebung der Untersuchungsteilnehmerinnen persönlich (face-to-face) stattfinden. Die Interviews fanden vor diesem Hintergrund entweder am Arbeitsplatz oder im häuslichen Kontext der Fachkräfte statt. Alle Interviews wurden vormittags bzw. um die Mittagszeit geführt und umfassten eine Dauer von mindestens 21 und maximal 53 Minuten, abhängig von der individuellen Erzählfreude und der Tiefe der Berichte der Befragten. Vor Beginn der Interviews wurden die Teilnehmenden zudem ausführlich über den Zweck und die Ziele der Forschung, sowie über den Umgang mit den erhobenen Daten informiert. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und ausschließlich nach mündlicher Einverständniserklärung im Sinne einer informierten Einwilligung der Teilnehmerinnen. Darüber hinaus wurden sämtliche Informationen, die Aufklärung über den Umgang mit erhobenen Daten sowie die Einwilligung auch schriftlich ausformuliert und erfasst. Den Teilnehmenden wurde zugesichert, dass ihre Daten vertraulich behandelt, personenbezogene Daten pseudonymisiert und in entsprechenden Fällen vollständig

anonymisiert werden. Die Interviews wurden mittels Tonträger aufgezeichnet und auf diesem gesichert und lokal gespeichert.
An jedes Interview anschließend wurde zudem jeweils ein Postskript verfasst. Ein Muster-Postskript ist im Anhang einsehbar (*Anhang F*). In diesem wurden unmittelbare Eindrücke, Beobachtungen und erste analytische Überlegungen sowie mögliche Verzerrungen reflektiert und festgehalten (Misoch, 2019).
Im Anschluss an die Interviews wurden diese mithilfe der *Transkriptionssoftware f4* verarbeitet. Für das vorliegende Forschungsprojekt wurde sich für ein einfaches Transkriptionssystem entschieden, welches sich an den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2015), Kuckartz et al. (2008) und Rädiker und Kuckartz (2019) orientiert. Die Transkription der Interviews erfolgte wortgetreu und sinngenau, jedoch mit leichter Glättung der Sprache und Interpunktion, welche der besseren Lesbarkeit dienen soll. Detailliert dokumentiert finden sich alle angewendeten Transkriptionsregeln im Anhang (*Anhang E*).

### 4.5 Datenauswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) mithilfe der Software *MAXQDA*. Dazu wurden die verschriftlichten Interviews im Anschluss in die Software *MAXQDA* importiert. Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse bildete dabei ein inhaltlich strukturierender Ansatz nach Kuckartz und Rädiker (2022), bei dem Kategorien aus den Aussagen der Interviewpartnerinnen entwickelt wurden. Als Auswertungseinheiten wurden hierzu Sinneinheiten und damit bedeutungshaltige Aussagen gewählt, die bei der späteren Analyse auch außerhalb des Kontextes verständlich sein würden. Die Anwendung der strukturierenden Inhaltsanalyse bestand in der vorliegenden Arbeit aus einer Mischform deduktiver und induktiver Kategorienbildung statt und orientierte sich an dem Ablauf von Kuckartz und Rädiker (2022) und damit den folgenden sieben Schritten:

**Abbildung 1:** *Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse in sieben Phasen nach Kuckartz und Rädiker (2022)*




*Anmerkung. Abbildung übernommen aus Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132*

In einem ersten Schritt wurden die transkribierten Interviews im Zuge einer initiierenden Textarbeit sequenziell gelesen, um einen Überblick über den Inhalt zu gewinnen. Gleichzeitig wurden erste Memos zu den einzelnen Interviews verfasst, um zentrale Gedanken festzuhalten. In einem zweiten Schritt wurden dann entsprechend der gewählten Ebenen der Betrachtung (Individuum, Team, Struktur und Organisation) deduktiv Oberkategorien entwickelt, denen dann wiederum die unterschiedlichen Themenschwerpunkten des Interviewleitfadens als thematische Hauptkategorien deduktiv zugeordnet wurden (z.B. Emotionen und Kognitionen). Daran anschließend fand in einem dritten Schritt der erste Codierungsprozess statt, in welchem alle Interviews sequenziell (Zeile für Zeile) durchgegangen und den entsprechenden Hauptkategorien zugeordnet wurden, sodass am Ende dieses Durchgangs alle im Sinne der bedeutungstragenden Aussagen einer der thematischen Hauptkategorien zugeordnet waren. In einem vierten

Schritt wurden dann innerhalb der allgemeinen Hauptkategorien, basierend auf dem Textmaterial, induktiv spezifischere und stärker ausdifferenzierte Subkategorien gemäß des Ablaufschemas nach Kuckartz und Rädiker (2022) abgeleitet. Hieraus ergaben sich innerhalb der Hauptkategorien weitere Subkategorien. Dies geschah mithilfe der Regel der Anwendung der Subkategorie, eines Textbeispiels und der Abgrenzung zu anderen Subkategorien. Daran anschließend wurden in einem fünften Schritt sodann in einem finalen Durchgang für jede Hauptkategorie die Textstellen aller Interviews diesen neuen Subkategorien zugeordnet. Im weiteren Verlauf erfolgte im Rahmen des sechsten Schrittes die vergleichende Analyse und Auswertung der Interviews (Kuckartz & Rädiker, 2022).

### 4.6 Abwägung von Gütekriterien und Forschungsethik

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, in welcher die klassischen Gütekriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität standardisiert sind, bestehen in der qualitativen Forschung keine allgemeingültigen Gütekriterien (Flick, 2022). Um zentralen Fragen trotzdem gerecht werden zu können, werden vielfach alternative Gütekriterien erarbeitet. Zentrale Gütekriterien für qualitative Forschungen bestehen dabei unter anderem in Transparenz, Intersubjektivität, sowie Angemessenheit und Reflexivität. Den genannten Kriterien zufolge soll der gesamte Forschungsprozess zur **intersubjektiven Nachvollziehbarkeit** und **Transparenz** offengelegt und akkurat dokumentiert werden. In Hinblick auf die **Angemessenheit** der Forschung stellt die Durchführung leitfadengestützter Interviews und einer strukturierenden Inhaltsanalyse zur Auswertung vor dem Hintergrund einer qualitativ-explorativen Untersuchung, die auf die Bedeutungszuschreibungen und Erfahrungen von Fachkräften der Schulsozialarbeit abzielt, eine angemessene Methode dar. Im Zuge der **Reflexivität** wird die Rolle der eigenen Forscherin aktualisiert reflektiert und potenzielle Einflüsse auf den Forschungsprozess benannt (Flick, 2022; Poscheschnik & Lederer, 2020; Misoch, 2019). Zur weiteren Sicherstellung von Transparenz und methodischer Qualität fand dabei vorliegend eine Orientierung an der COREQ-Checkliste für die Berichterstattung in der qualitativen Forschung statt. Mithilfe einer 32-Punkte-Checkliste soll die offene Dokumentation in den drei Bereichen (1) zum Forschungsteam und zur

Reflexivität, (2) zum Studiendesign und (3) zur Analyse und den Ergebnissen sichergestellt werden (Tong et al., 2007).

Im Zuge forschungsethischer Überlegungen wurde eine informierte Einwilligung der Untersuchungsteilnehmerinnen vorgenommen. Demzufolge wurden die Untersuchungsteilnehmerinnen vor Beginn ihres Interviews jeweils über den Zweck, die erwartete Dauer des Interviews, ihr Recht auf jederzeitige Beendigung der Teilnahme auch nach Beginn des Interviews, den voraussichtlichen Erkenntnisgewinn, der Gewährleistung von Vertraulichkeit und Anonymität sowie über Kontaktmöglichkeiten informiert. Die Teilnahme am Interview erfolgte erst nach schriftlicher Einwilligung. Um der Anonymität der Interviewpartnerinnen nachzukommen, wurden personenbezogene Daten bei der Transkription verfremdet oder pseudonymisiert (Friedrichs, 2022).

## 5 Ergebnisse und Modelle

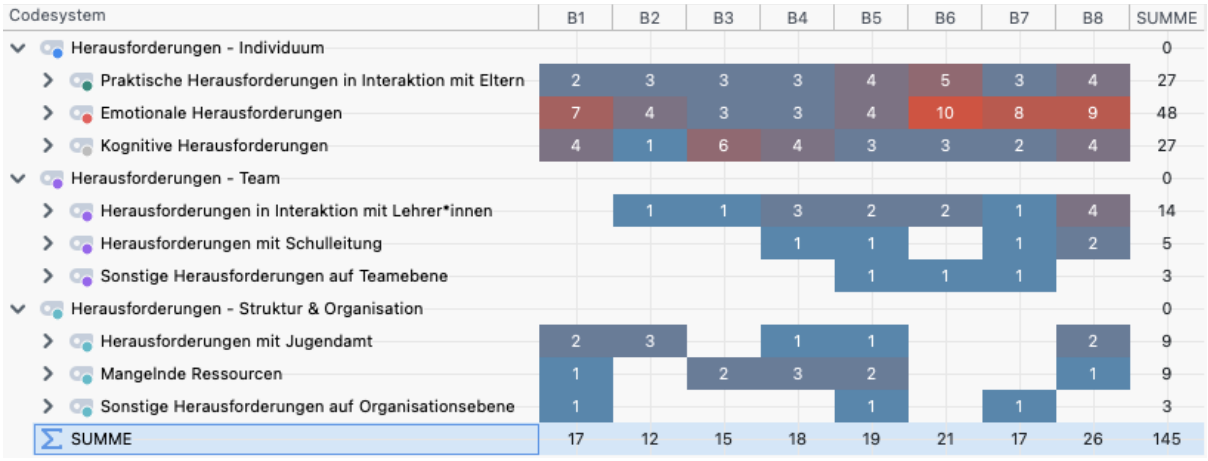
Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse angelehnt an das Vorgehen nach Kuckartz und Rädiker (2022) vorgestellt. Die Darstellung orientiert sich dabei an den Oberkategorien, welche in den jeweiligen Ebenen der Betrachtung und damit der Ebene des Individuums, des Teams sowie der Struktur und Organisation bestehen. Diesen sechs Oberkategorien wurden 16 entwickelte Hauptkategorien mit ihren dazugehörigen Subkategorien zugeordnet, welche die zentralen Themenbereiche und Bedeutungszuschreibungen im Erleben der interviewten Schulsozialarbeiterinnen abbilden. Jede Hauptkategorie wird zunächst definiert und anhand von einem Ankerzitat erläutert. Anschließend wird die Hauptkategorie in ihren jeweiligen Subkategorien bzw. Subcodes differenziert dargelegt. Die gewählten Oberkategorien und Ebenen der Betrachtung sollen dabei einen besseren Überblick über die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Settings ermöglichen und stellen neben den anderen gebildeten Kategorien den Versuch einer möglichst differenzierten Betrachtung der Ergebnisse dar. So werden auf der Ebene des Inidviduums Herausforderungen und Bewältigungsstrategien erfasst, die zunächst die befragten Schulsozialarbeiterinnen individuell betreffen. Auf der Team- sowie der Organisations- und Strukturebene werden Herausforderungen und Bewältigungsstrategien erfasst, welche sich insbe-

sondere aus der Interaktion mit bzw. in einem Team sowie den grundlegenden Rahmenbedingungen und der Infrastruktur ergeben. Die Vorstellung der Ergebnisse beginnt mit den Herausforderungen, daran anschließend werden die Ergebnisse zu den Bewältigungsstrategien und Ressourcen dargelegt. Im Anhang findet sich noch einmal eine differenzierte Darstellung des gebildeten Kategoriensystems (*Anhang G*).

## 5.1 Ergebnisse zu Herausforderungen

Die folgende Codematrix gibt einen Überblick über die gebildeten Ober- und Hauptkategorien und ermöglicht außerdem Einblicke in Bezug auf die quantitative Erfassung von Codes in den jeweiligen Hauptkategorien. Die gebildeten Hauptkategorien werden im Folgenden in ihren jeweiligen Subkategorien vorgestellt.

**Abbildung 2:** *Überblick und Codematrix der Ober- und Hauptkategorien zu den Herausforderungen*



| Codesystem | B1 | B2 | B3 | B4 | B5 | B6 | B7 | B8 | SUMME |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Herausforderungen - Individuum | | | | | | | | | 0 |
| Praktische Herausforderungen in Interaktion mit Eltern | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 27 |
| Emotionale Herausforderungen | 7 | 4 | 3 | 3 | 4 | 10 | 8 | 9 | 48 |
| Kognitive Herausforderungen | 4 | 1 | 6 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 27 |
| Herausforderungen - Team | | | | | | | | | 0 |
| Herausforderungen in Interaktion mit Lehrer*innen | | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 4 | 14 |
| Herausforderungen mit Schulleitung | | | | 1 | 1 | | 1 | 2 | 5 |
| Sonstige Herausforderungen auf Teamebene | | | | | 1 | 1 | 1 | | 3 |
| Herausforderungen - Struktur & Organisation | | | | | | | | | 0 |
| Herausforderungen mit Jugendamt | 2 | 3 | | 1 | 1 | | | 2 | 9 |
| Mangelnde Ressourcen | 1 | | 2 | 3 | 2 | | | 1 | 9 |
| Sonstige Herausforderungen auf Organisationsebene | 1 | | | | 1 | | 1 | | 3 |
| SUMME | 17 | 12 | 15 | 18 | 19 | 21 | 17 | 26 | 145 |

*Anmerkung. Eigene Darstellung mit MAXQDA.*

### 5.1.1 Herausforderungen auf der Ebene des Individuums

Auf der Ebene des Individuums zeigen sich drei Hauptkategorien, darunter die praktischen Herausforderungen von Schulsozialarbeiterinnen in der Interaktion mit Eltern, emotionale Herausforderungen, sowie kognitive Herausforderungen.

**Praktische Herausforderungen in der Interaktion mit Eltern:** Die Hauptkategorie erfasst praktische Herausforderungen von Schulsozialarbeiterinnen

und damit Schwierigkeiten und Hindernisse in der Interaktion und Arbeit mit Eltern, welche die Zusammenarbeit erschweren.

„*Das Verhalten der Eltern ist oftmals nicht schön. Alles wird hinterfragt, wir werden oft nicht ernst genommen. (...) In Elterngesprächen wird dann gesagt, ja, wir machen, wir tun, und es kommt nichts bei rum. Also wenn man den Eltern oft nicht auf die Füße tritt, dass sie aktiv werden müssen, ist das sehr schwierig*“ (B2, Pos. 35).

Besonders betonen die Schulsozialarbeiterinnen mit elf Codierungen die Herausforderung der **Diversität und Unvorhersehbarkeit der elterlichen Reaktionen** in Gesprächen, bei der Konfrontation mit der schulischen Einschätzung und Sorge um das Kind. „*Und dann weiß man nicht, sind die Eltern wütend oder entrüstet oder ja, vielleicht dann auch peinlich berührt, weil es stimmt, dass vielleicht das Kind geschlagen wurde*“ (B6, Pos. 23). Darüber hinaus zeigt die Analyse der Interviews mit insgesamt 27 Codierungen bei allen Befragten deutlich die Herausforderung, welche in einer **mangelnden und unzufriedenstellenden Kooperation** in der Interaktion mit Eltern besteht. Diese Subkategorie konnte wiederum differenziert werden, darunter zum einen in die **Verweigerung des Kontakts** zur Schulsozialarbeit, Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme sowie in Bezug auf die Einhaltung von Terminen (drei Codierungen). „*Ja, dass Termine nicht eingehalten werden, ist manchmal so ein Faktor, dass man da hinterher rennen muss, dass man überhaupt den Kontakt erstmal herstellen muss, weil viele oder einige Familien sich auch da verweigern*“ (B1, Pos. 35). Ein weiterer Subcode unzufriedenstellender Kooperation zeigt sich in **mangelnder Problemeinsicht** auf Seiten der Eltern sowie **mangelnder Veränderungsbereitschaft**. Mit 13 Codierungen zeigt sich diesbezüglich eine besondere Betonung. „*Dazu kommt ja auch, dass es dann ja auch mit den Eltern schwierig ist, sobald die sagen, nee, wir arbeiten nicht mit*“ (B2, Pos. 41). Als dritter Subcode wurde die **Ablehnung von Schulsozialarbeit** durch Personensorgeberechtigte mit 11 Codierungen erfasst. Diesbezüglich berichten die Schulsozialarbeiterinnen von Vorurteilen und negativen Assoziationen.

Erwähnung finden in diesem Kontext außerdem persönliche Angriffe und Beschimpfungen gegenüber den Befragten. „*Es wird laut, es wird beschimpft, es wird (...) hinterfragt, ob das vielleicht sogar manchmal unsere Kompetenzen übertrifft“* (B2, Pos. 35). Neben den genannten Aspekten zeigen sich weitere praktische Herausforderungen in Bezug auf **Barrieren in der Interaktion mit Eltern**, die religiöser, sprachlicher, kultureller oder intellektueller Art sein können (zwei Codes). Auch die Interaktion mit **getrennt-lebenden und strittigen Eltern** wird als herausfordernd benannt (ein Code). Neben organisatorischen Aspekten, wie **Schwierigkeiten bei der Terminfindung** (zwei Codes) zeigen sich darüber hinaus Herausforderungen, die im **Einfordern von viel Zeit** von Familien für – aus der Perspektive von Schulsozialarbeiterinnen – bereits geklärte Sachverhalte bestehen (ein Code) oder auch darin, dass **Kinder Situationen verzerrt darstellen, lügen** oder **zurückrudern**: „*Also man weiß ja nicht, ist es jetzt wirklich eine Kindeswohlgefährdung oder ist es von dem Kind eine Darstellung, die nicht stimmt. Das hatten wir auch schon, also das etwas erzählt wurde, was nicht stimmt*“ (B6, Pos. 23) (zwei Codes).

**Emotionale Herausforderungen:** Die Hauptkategorie erfasst emotionale Herausforderungen aus der Perspektive von Schulsozialarbeiterinnen, die mit der Wahrnehmung, dem Ausdruck und der Regulation von Emotionen verbunden sind.

„*Manchmal Unverständnis. Es gibt auch Anteile, wo ich manchmal wütend bin über die Umstände, in denen das Kind leben muss. Manchmal macht das mich auch traurig, ganz sicherlich. Oder man ist/ oder ich bin besorgt über das Wohlergehen der Kinder*“ (B1, Pos. 23).

Als eine Subkategorie emotionaler Herausforderungen schildern alle Befragten mit ingesamt 32 Codierungen eine besondere Präsenz belastender **Gefühle und Emotionen**, mit denen Sie in der Elternarbeit im intervenierenden Kinderschutz konfrontiert sind. So thematisieren die Befragten zum einen eine **Erschrockenheit**, „*weil man es manchmal bei vielen Familien vielleicht auch*

*nicht denkt*“ (B8, Pos. 29) sowie eine **Traurigkeit**: „*Von Trauer manchmal, wo man sagt, okay, man lässt das Kind jetzt nach Hause gehen und weiß genau, da passiert was*“ (B7, Pos. 27). Weitergehend zudem Gefühle von **Unverständnis** und **Wut**. Ferner schildern die Befragten das Erleben von **Anspannung, Aufregung und Aufgewühltheit**: „*Und man hat dann so das Innere, (...) ja die Aufgewühltheit*“ (B8, Pos. 29). Es zeigt sich darüber hinaus das Erleben von **Hilflosigkeit** in Bezug darauf nur einen begrenzten Handlungsspielraum zu haben und in der Familie selbst erstmal nichts verändern zu können, sowie die **Betroffenheit,** die **Sorge** und das **Mitgefühl** gegenüber den Umständen, in denen Kinder aufwachsen: „*Hat auch Mitleid und überlegt natürlich, wie geht das jetzt weiter. Und ja, (...) ganz viel Mitgefühl auch*“ (B5, Pos. 31). Des Weiteren lässt sich ein Gefühl von **Unzufriedenheit** feststellen, welches im Zuge eines unguten und unzufriedenen Gefühls nach Elterngesprächen geäußert wird. „*Wo man sagt, das gefällt mir eigentlich gar nicht die Situation, aber ich muss es jetzt akzeptieren*“ (B8, Pos. 29). Abschließend äußern die Befragten **Frust**, welcher sich sowohl auf die mangelnde Kooperations- und Veränderungsbereitschaft von Eltern bezieht, als auch auf die starren Systeme oder Rahmenbedingungen die Schulsozialarbeiterinnen in der Arbeit im intervenierenden Kinderschutz behindern bzw. begrenzen: „*Es ist irgendwann einfach nur unbefriedigend und ja nervig ein Stück weit, weil ich drei Schulen habe und dann sich natürlich auch, wenn keine Kontaktbereitschaft da ist, sich das oft lange hinzieht, bis man irgendwie die Eltern ja so an der Angel hat, dass man Gespräche führen kann. Und dann ja verschiebt sich das, weil wenn man dann an anderen Tagen wieder in die eine Schule fährt, bleibt in der anderen Schule was hängen*“ (B4, Pos. 27). Neben der differenzierten Erfassung von Gefühlen und Emotionen benennen die Befragten wiederholt die hohe Emotionalität in der Arbeit im intervenierenden Kinderschutz und damit verbundene **Abgrenzungsschwierigkeiten** (acht Codes), indem sie schildern, Schwierigkeiten zu haben sich von Kinderschutzfällen zu lösen. „*Aber es gibt dennoch immer wieder mal einen Fall, wo man dann einfach überlegen muss, den man dann quasi doch mitnimmt und sich nicht so gut davon lösen kann*“ (B5, Pos. 29). Als Herausforderung auf emotionaler Ebene zeigt sich bei den Schulsozialarbeiterinnen außerdem der **Impuls, schnell**

**handeln zu wollen** (drei Codes): „*Grundsätzlich will man natürlich ins Auto steigen, da hinfahren und sagen, oh mein Gott, ich muss dir helfen*“ (B7, Pos. 49). Deutlich macht dies, das Gefühl der Dringlichkeit in Kinderschutzfällen sowie die Notwendigkeit sich diesbezüglich zu regulieren. Als Herausforderungen nennen die Befragten mit fünf Codierungen des Weiteren die **Schwierigkeit der Elterngespräche**, welche sich aus der Konfrontation mit den Eltern und Konflikt- und Widerspruchssituationen ergibt sowie aus der bereits geschilderten Unvorhersehbarkeit der elterlichen Reaktionen geäußert wird. „*Also ich finde es schwierig, Eltern, also mit Eltern in die Konfrontation zu gehen, wenn es um schwierige Verhaltensweisen geht, die für die Eltern gar nicht so problematisch sind. Also Dinge, die ich oder meine Kollegen als schwierig erachten, dann mit denen zu eruieren, dass sie sagen oder das sie es genauso sehen im Idealfall wie wir und dass wir daran arbeiten können*“ (B4, Pos. 23). Die Aussage der Befragten verdeutlicht die Schwierigkeit des Umgangs mit der Diskrepanz elterlicher und schulischer Einschätzungen darüber, wie Erziehung gestaltet werden sollte und wie es dem betroffenen Kind geht, bei dem gleichzeitigem Versuch Eltern durch die Konfrontation nicht zu verlieren und eine Arbeitsbeziehung zu erhalten bzw. aufzubauen. Weiterhin betonen die Befragten in diesem Zuge die Sensibilität des Themas und die Erforderlichkeit von „*Fingerspitzengefühl*“ (B6, Pos. 23). Zuletzt soll in Bezug auf die emotionalen Herausforderungen auf die **Verantwortung und Zuständigkeit** eingegangen werden. Alle befragten Schulsozialarbeiterinnen bestätigen das **Gefühl der Verantwortung und Zuständigkeit** für die Arbeit mit Eltern im intervenierenden Kinderschutz und beanspruchen diese Zuständigkeit auch als Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit (10 Codierungen). „*Ich, eigentlich, ja, wenn ich weiß, es geht über schulische Themen hinaus, fühle ich mich zu 100% verantwortlich oder zuständig*“ (B8, Pos. 35). Separat codiert wurde zudem die von einigen Befragten geschilderte **persönliche Schwierigkeit, Verantwortung an andere abzugeben** (drei Codes). „*Und auch da ist das einfach, glaube ich, auch eine persönliche Baustelle, dass das schwierig ist für mich, mit der Verantwortungsabgabe*“ (B7, Pos. 53).

**Kognitive Herausforderungen**: Die Hauptkategorie erfasst Herausforderungen, die sich auf kognitiver Ebene zeigen und schließt dabei sowohl aufkommende Gedanken, persönliche Einstellungen und Denkprozesse der Informationsverarbeitung und des Verstehens mit ein.

„*Mega komplex, also ich finde das auch (...) auch sehr kompliziert und was man alles zu beachten hat und welches Verfahren, wenn man dann ein Verfahren anschiebt, dann verändert sich beim Gegenüber auf einmal was, wo man denkt, wir haben vorher so gut zusammengearbeitet, warum, (...) aber es muss dann sein, weil ansonsten kommen wir unserer Pflicht nicht nach*“ (B7, Pos. 35).

Durch die Analyse der Interviews zeigt sich in der Kategorie kognitiver Herausforderungen zum einen die hohe **Komplexität von Kinderschutzfällen** (insgesamt 18 Codes). Diesbezüglich äußern die Befragten zum einen die Herausforderung vorgegebene **Richtlinien und Gesetze einzuhalten** (sechs Codes). „*Ja, also es ist schon schwierig, dass man sich immer an die Richtlinien hält und an die Gesetze hält. Weil, also jeder Fall ist ja einfach anders und manchmal muss man vielleicht schneller handeln. Und dann hat man aber von Seiten der anderen Behörden Erwartungen, die wir vielleicht noch nicht erfüllt haben*“ (B5, Pos. 41). Betont wird seitens der Schulsozialarbeiterinnen außerdem auch die Herausforderung, gewichtige Anhaltspunkte einer **Kindeswohlgefährdung wahrzunehmen** und eine (richtige) Einschätzung der Situation vorzunehmen (sechs Codes): „*Also sprich gibt es gewichtige Anhaltspunkte? Was sind gewichtige Anhaltspunkte? Wie lange muss ich eigentlich schauen, bis es dem Kind/ wie lange darf es dem Kind schlecht gehen?“* (B8, Pos. 37). Unterschieden wird diesbezüglich zum Teil zwischen eindeutigen (z.B. elterliche Gewalt gegenüber dem Kind) und weniger eindeutigen Anzeichen (z.B. wetterunangemessene Kleidung). Ein weiterer Aspekt, welcher die Komplexität von Kinderschutzfällen betrifft, ist in der **Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Ziel- und Berufsgruppen** zu sehen (drei Codes): „*Ja, man hat ja nicht nur, also als Schulsozialarbeiterin habe ich ja viele Berufsfelder, die man da bedienen muss, ob es jetzt die Eltern sind, ob es die Kinder sind, aber dann*

*spielen ja auch die Lehrkräfte, so wie der Schulleiter vielleicht als fallführende Kraft, dann die Klassenlehrerin, Klassenlehrer, dann das Jugendamt, dann hat man gegebenenfalls noch Beratungsstellen, psychologische Beratungsstellen, Ärzte, die Diagnosen stellen, Förderlehrer, die Gutachten schreiben, das ist ja ganz vielschichtig*“ (B3, Pos. 43). Weitere Herausforderungen, die jeweils einmal genannt werden, bestehen darin, im jeweiligen Fall den **Überblick zu behalten** sowie im **Vorhandensein vieler zu bearbeitenden Themen**. Als erforderlich und gleichzeitig herausfordernd wird diesbezüglich die **Notwendigkeit von Netzwerkwissen** empfunden: „*Dann zusätzlich, okay, welche Möglichkeiten stehen mir eigentlich offen? Also da finde ich, ist man doch noch (...) sehr auf sich gestellt. Also welche Beratungsstellen bieten 8b an, wo kann ich mich noch mal anders austauschen?“* (B7, Pos. 43). Im Rahmen der Interviews wurden die Schulsozialarbeiterinnen auch dazu befragt, welche persönlichen Einstellungen bzw. herausfordernden Gedanken auf der Seite von Schulsozialarbeiterinnen die Elternarbeit erschweren können. Diesbezüglich betonen die Befragten in erster Linie die Einstellungen der **Ablehnung und Vorurteile** gegenüber Eltern als erschwerend (sechs Codes): „*Ich glaube, das Schwierigste ist, wenn man direkt mit einer Ablehnung startet, das ist so/ also wenn die keine Chance kriegen*“ (B4, Pos. 31). Die Elternarbeit würde außerdem durch ein **belehrendes Auftreten** ihrerseits erschwert (zwei Codes) sowie durch **mangelnde Selbstreflexion** und ein mangelndes Bewusstsein eigener “blinder Flecken“ (zwei Codes): „*und vor allen Dingen auch zu sagen, dass was ich mir von Familie vorstelle, wie ich meine Familie lebe, das auf andere zu übertragen, das finde ich sehr, sehr schwierig*“ (B3, Pos. 35). Weiterhin zeigt sich eine **fehlende systemische Einstellung** als weiterer herausfordernder Aspekt (ein Code). Abschließend lässt sich dem Bereich kognitiver Herausforderungen der Gedanke und das Empfinden der Befragten zuordnen, dass sich die Arbeit in im intervenierenden Kinderschutz verändert habe und schwieriger bzw. mehr geworden sei (zwei Codes). „*Die Gedanken also, wenn wir von Kinderschutz reden oder von einer 8b-Beratung oder einer 8a-Meldung, stelle ich fest, dass es zunimmt*“ (B3, Pos. 33).

### 5.1.2 Herausforderungen auf der Ebene des Teams

Im Folgenden werden die Herausforderungen von Schulsozialarbeiterinnen vorgestellt, die auf der Ebene des Teams erfasst wurden. Unter dem Begriff Team wird dabei das gesamte an der jeweiligen Schule ansässige Personal verstanden. Die Oberkategorie der Herausforderungen auf der Ebene des Teams wurde dabei in Bezug auf unterschiedlichen Personengruppen beleuchtet und in der Folge mithin Herausforderungen in der Interaktion mit Lehrer*innen, der Schulleitung sowie sonstigen Herausforderungen auf Teamebene herausgearbeitet.

**Herausforderungen in der Interaktion mit Lehrer*innen**: Die Hauptkategorie erfasst Herausforderungen, die sich in der Interaktion und Auseinandersetzung mit Lehrer*innen im Schulkollegium zeigen.

„*Ja genau, aber das, wie gesagt, die unterschiedliche Sichtweise von Lehrern und Sozialpädagogen auf eine Kindeswohlgefährdung ist tatsächlich noch ein großer Unterschied, weil einfach Lehrer nicht immer das komplexere Umfeld des Kindes im Blick haben. Sie haben das Kind vor sich mit den Fakten, aber nicht unbedingt noch die nötigen Hintergrundinformationen, die dazu beitragen zu sagen, es ist jetzt wirklich auch eine Kindeswohlgefährdung oder halt noch vielleicht nicht, ja*“ (B8, Pos. 42).

Mit insgesamt 25 Codierungen zeigt sich eine besondere Betonung der Befragten in Bezug auf Herausforderungen in der Interaktion mit Lehrer*innen, nur eine Befragte (B1) schildert diesbezüglich keine Herausforderungen. Neunmal wurde diesbezüglich die **Diskrepanz der Einschätzungen**, wann eine Kindeswohlgefährdung vorliegt und wie mit ihr umgegangen werden soll, codiert. „*Und Kindeswohl zu beschreiben, also Kindeswohlgefährdung, schätzen die Leute erstmal unterschiedlich ein, da geht es ja schon los. Also übertrieben gesagt, wenn eine Lehrkraft sagt, Kind XY hat nie Stifte mit, ich glaube, da müssen wir mal das Jugendamt anrufen, dann ist es natürlich kein Fall für das Jugendamt*“ (B6, Pos. 35). Auch die **mangelnde Auseinandersetzung** mit bestehenden Schutzaufträgen sowie eine **fehlende Mit-** und **Zusammenarbeit** von

Lehrer*innen stellen mit acht Codierungen eine häufige geäußerte Herausforderung dar: „*Bei einigen wird dem aus dem Weg gegangen, weil es, wie gesagt, es macht viel Arbeit, es ist anstrengend und das ist auch eine persönliche Einstellung, glaube ich, der Personen, die beteiligt sind. Und klar, also die Bereitschaft muss einfach da sein*“ (B3, Pos. 47). Als weitere Herausforderung lässt sich den Ausführungen der Befragten sodann auch wiederholt die Wahrnehmung einer großen **Handlungsunsicherheit auf Seiten der Lehrer*innen** in Bezug auf den Umgang mit Kindeswohlgefährdungen entnehmen. „*Aber (...) häufig ist es auch, ja, nur dieses große, oh mein Gott, ist das 8a? Es ist häufig auch mit Ängsten verbunden, was falsch zu machen*“ (B6, Pos. 35). Als herausfordernd wird auch die **Ablehnung und Abwertung durch Lehrer*innen** gegenüber Kindern bzw. Familien erlebt: „*Und also was ich nicht mehr hören kann, ist dieses, oh die Familie schon wieder oder oh der Junge schon wieder. Das hört man halt häufig von Lehrkräften, die dann irgendwie, ja das Letzten Endes abgeschrieben haben*“ (B4, Pos. 49). Von einer Befragten wird zudem das **Abladen von Aufgaben an die Schulsozialarbeiterin** genannt, die originär im Zuständigkeitsbereich der Lehrer*innen liegen (B8).

**Herausforderungen mit Schulleitungen:** Die Hauptkategorie erfasst Herausforderungen, die sich in der Interaktion und Auseinandersetzung mit der Schulleitung zeigen.

„*Aber wenn die Schulleitung nicht mitarbeitet oder damit vielleicht auch einfach überfordert ist mit der gesamten Situation, dann ist es auch keine Teamarbeit. Also dann ist es eine einseitige Arbeit und man kämpft um vieles*“ (B5, Pos. 47).

Insoweit werden von den befragten Schulsozialarbeiterinnen mit vier Codierungen insbesondere Unsicherheiten und Überforderung auf Seiten der Schulleitung geschildert sowie die mangelnde Bereitschaft, sich mit Schutzaufträgen und Kindeswohlgefährdungen auseinanderzusetzen und Zeit und Arbeit zu investieren (B4, B5, B7, B8). „*Deswegen finde ich, das ist eine extrem große Herausforderung, weil manche Schulleitungen das ja auch einfach nicht mittragen*“ (B7, Pos.

41). Auch in Bezug auf die Schulleitung wird – wie auch schon mit Blick auf die Lehrer*innen – eine Diskrepanz der Gefährdungseinschätzungen sowie in den einzelnen Arbeitsansätzen durch die Schulsozialarbeiterinnen als Herausforderung geschildert (B8).

**Sonstige Herausforderungen auf Teamebene:** Die Hauptkategorie erfasst sonstige Herausforderungen, die sich nicht den anderen Hauptkategorien zuordnen lassen, aber dennoch die Teamebene betreffen.

„*Genau, weil man kann da natürlich sich auch in kollegialen Fallberatungen mal eben verständigen, okay, wie siehst du das? Allerdings spielen dann auch acht verschiedene Wahrnehmungen mit rein, die jeder von Kindeswohlgefährdung oder einem Schutzaufträgen eine andere Interpretation haben“* (B7, Pos. 39).

So wurde von zwei Befragten, die jeweils in einem Team mit mehreren Schulsozialarbeiterinnen arbeiten, eben auch eine Diskrepanz in der Einschätzung, was unter einer Kindeswohlgefährdung verstanden wird, geschildert, die als Herausforderung wahrgenommen wird (B7, B6). Als weitere Herausforderung auf Teamebene wurde von einer Befragten ein fehlendes Konzept im Umgang mit Kindeswohlgefährdungen und im Ablauf von Schutzaufträgen genannt (B5).

### 5.1.3 Herausforderungen auf der Ebene der Struktur und Organisation

Im Folgenden werden strukturelle und organisationale Herausforderungen von Schulsozialarbeiterinnen dargestellt. Unter den Begriffen der Organisation und Struktur werden dabei (infra-) strukturelle und organisationale Rahmenbedingen aufgegriffen. Der Oberkategorie der Herausforderungen auf der Ebene der Struktur und Organisation lassen sich drei Hauptkategorien zuordnen, die im Folgenden genauer dargestellt werden sollen.

**Herausforderungen mit dem Jugendamt:** Die Hauptkategorie erfasst Herausforderungen, die sich in der Interaktion und Auseinandersetzung mit dem Netzwerkpartner Jugendamt bzw. dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) zeigen.

*„Aber es ist schon (...) schwierig, auch dann auch manchmal in der Zusammenarbeit zum Beispiel mit dem Jugendamt. Das ist/ wo wir dann manchmal denken, als Schule, da muss jetzt sofort was passieren, wird einem dann aber eine Bremse gezogen von seitens der Behörde, die dann sagt, nee, also so weit sind wir noch nicht, und wir sehen aber, oh Alarm, dem Kind geht es gar nicht gut, aber wir können halt nichts machen*“ (B2, Pos. 41).

Auch in der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt wird insoweit von den Befragten Schulsozialarbeiterinnen die bereits angesprochene **Diskrepanz in der Einschätzung** von Situationen, welche den Schutz von Kindern betreffen betont (vier Codes). „*Wie ich gerade schon sagte, sind es halt die unterschiedlichen Auffassungen, wie es dem Schutzbefohlenen vielleicht auch geht, welche Möglichkeiten die einzelnen Instanzen haben*“ (B2, Pos. 43). Darüber hinaus äußern die Befragten das Erleben von **Frust** in der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt sowie das Gefühl, sich nicht verlassen zu können (vier Codes): „*und aus Erfahrung ist es eben auch so, dass man sich manchmal nicht auf diejenigen, die eigentlich die Verantwortung tragen müssten, heißt Institutionen wie zum Beispiel das Jugendamt, wo man sich da nicht drauf verlassen kann, dass auch was passiert*“ (B1, Pos. 37). Als weiteren herausfordernden Aspekt schildern die Befragten sodann **Unklarheiten bzw. Unsicherheiten in Bezug auf Zuständigkeiten**, bedingt durch personelle Zuständigkeitswechsel innerhalb des Jugendamtes, sowie Unterschiede in der Zusammenarbeit abhängig von der jeweilig zuständigen Person (drei Codes). Darüber hinaus wird der **mangelnde Einbezug von Schulsozialarbeiter*innen** von Seiten des Jugendamtes in den weiteren Ablauf als Herausforderung wahrgenommen (ein Code; B1).

**Mangelnde Ressourcen:** Die Hauptkategorie erfasst Herausforderungen, die sich aus einem Mangel an Ressourcen ergeben, welche auf (infra-) struktureller oder organisationaler Ebene bestehen.

*„Warum, ja ist das so gesteckt, dass selbst wenn man auch an einer kleinen Grundschule ist, trotzdem nur einen Tag da hat? Sicherlich gibt es immer*

*schlimmere Fälle und größere Schulen und irgendwie Bedarfe, die größer sind, aber trotzdem, ja ist es häufig einfach so ein Tropfen auf den heißen Stein und kleine Brände löschen*“ (B4, Pos. 29).

Durch die Analyse der Interviews zeigt sich, dass sich Herausforderungen durch die unzureichende Deckung von Ressourcen ergeben. Insoweit schildern die befragten Schulsozialarbeiterinnen insbesondere die Tatsache für mehrere Schulen zuständig zu sein und sich diesbezüglich organisieren zu müssen, als herausfordernd (vier Codes). Darüber hinaus wird ein Mangel an zeitlichen Ressourcen geschildert, der sich insbesondere darin äußere, weniger präventiv, sondern häufig eher intervenierend tätig werden zu müssen sowie der Mangel an Zeit für eine ordnungsgemäße Dokumentation (drei Codes). Auch das Fehlen eines Schulsozialarbeitsteams an den Schulen wird als Herausforderung genannt (zwei Codes) „*Ja, schwierig ist halt, wenn man vor Ort kein eigenes Team hat, so also keine weitere Schulsozialarbeiterin oder Schulsozialarbeiter, weil die ticken dann doch nochmal anders (lacht)“* (B5, Pos. 45). Die Äußerungen zu mangelnden zeitlichen Ressourcen, dem fehlenden Schulsozialarbeitsteam vor Ort und der Zuständigkeit für mehrere Schulen kommen dabei von Befragten, die über den Schulträger angestellt sind (B…, B…, B…). Weitere Herausforderungen ergeben sich aus der mangelnden Finanzierung oder der Ablehnung von Weiter- bzw. Fortbildungen (drei Code) sowie mangelnden finanziellen Möglichkeiten für Hilfen zur Erziehung auf Seiten des Jugendamtes (ein Code).

**Sonstige Herausforderungen auf Organisationsebene**: Die Kategorie erfasst sonstige Herausforderungen, die sich nicht den benannten Hauptkategorien zuordnen lassen, aber dennoch die strukturelle Ebene betreffen.

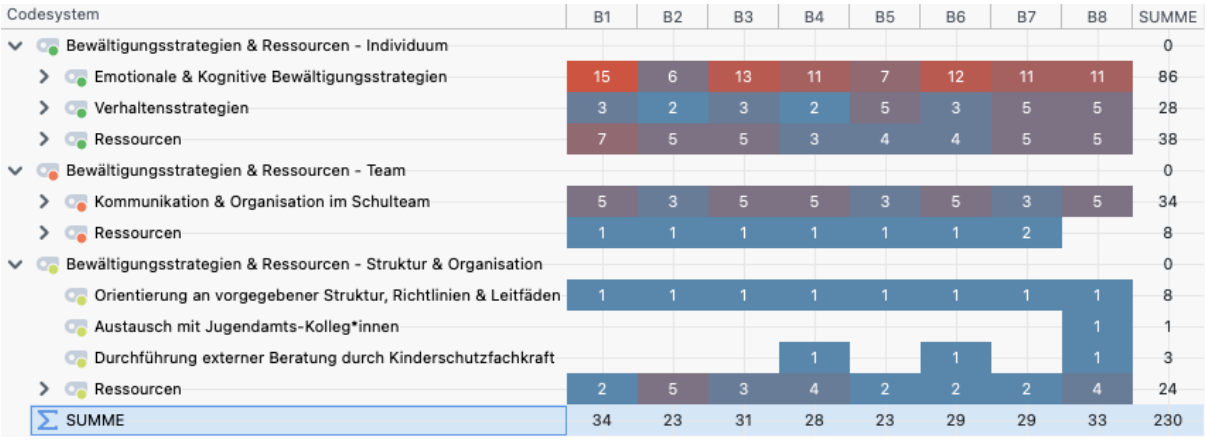
„*Schwierig finde ich als Schulsozialarbeiterin immer die Zeiten vor den Ferien, wenn dann eine Kindeswohlgefährdung auftritt und man hat dann sechs Wochen Sommerferien vor sich, in denen man nicht arbeitet. Ist das durchaus eine sehr große Herausforderung, dass man das dann noch alles so abarbeitet, dass man auch beruhigt in die Ferien gehen kann*“ (B5, Pos. 49).

Insoweit äußern die Befragten zum einen den Druck und Zeitstress, einen Schutzauftrag bzw. eine Kindeswohlgefährdung vor dem Hintergrund anstehender Ferien schnell bearbeiten zu müssen (ein Code; B5). Darüber hinaus äußern die Schulsozialarbeiterinnen als Herausforderung strukturelle Aspekte in Hinblick auf die Supervision, die sich in Form von langen Wartelisten und der Organisation von Supervision als solcher zeigen (zwei Codes; B1, B7).

### 5.2 Ergebnisse zu Bewältigungsstrategien und Ressourcen

Als nächstes werden nun die Ergebnisse in Bezug auf die Bewältigungsstrategien und Ressourcen von Schulsozialarbeiter*innen in der Elternarbeit bei Schutzaufträgen im Kontext von Kindeswohlgefährdungen dargestellt. Da in der Forschungsfrage zunächst gezielt nach den Bewältigungsstrategien gefragt wird und Ressourcen im Gegensatz zu den Bewältigungsstrategien nicht aktiv im Kontext der Elternarbeit bei Kindeswohlgefährdungen und Schutzaufträgen eingesetzt werden, deren Vorhandensein sich aber trotzdem förderlich auf die Arbeit auswirkt, wurde der Versuch einer differenzierten Erfassung vorgenommen (Faltermaier, 2022; Faltermaier & Lessing, 2021). Die folgende Abbildung in Form einer Code-Matrix gibt einen Überblick über die gebildeten Ober- und Hauptkategorien, sowie deren quantitative Erfassung. Diese werden im Folgenden in ihren jeweiligen Subkategorien vorgestellt.

**Abbildung 3:** *Überblick und Codematrix der Ober- und Hauptkategorien zu den Bewältigungsstrategien und Ressourcen*



| Codesystem | B1 | B2 | B3 | B4 | B5 | B6 | B7 | B8 | SUMME |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Bewältigungsstrategien & Ressourcen - Individuum | | | | | | | | | 0 |
| Emotionale & Kognitive Bewältigungsstrategien | 15 | 6 | 13 | 11 | 7 | 12 | 11 | 11 | 86 |
| Verhaltensstrategien | 3 | 2 | 3 | 2 | 5 | 3 | 5 | 5 | 28 |
| Ressourcen | 7 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 38 |
| Bewältigungsstrategien & Ressourcen - Team | | | | | | | | | 0 |
| Kommunikation & Organisation im Schulteam | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 34 |
| Ressourcen | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | | 8 |
| Bewältigungsstrategien & Ressourcen - Struktur & Organisation | | | | | | | | | 0 |
| Orientierung an vorgegebener Struktur, Richtlinien & Leitfäden | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 8 |
| Austausch mit Jugendamts-Kolleg*innen | | | | | | | | 1 | 1 |
| Durchführung externer Beratung durch Kinderschutzfachkraft | | | | 1 | | 1 | | 1 | 3 |
| Ressourcen | 2 | 5 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 24 |
| SUMME | 34 | 23 | 31 | 28 | 23 | 29 | 29 | 33 | 230 |

*Anmerkung. Eigene Darstellung mit MAXQDA.*

### 5.2.1 Bewältigungsstrategien und Ressourcen auf der Ebene des Individuums

Auf der Ebene des Individuums ergeben sich in dieser Oberkategorie drei Hauptkategorien, darunter zum einen emotionale und kognitive Bewältigungsstrategien sowie zum anderen Bewältigungsstrategien in Bezug auf das Verhalten (Verhaltensstrategien). Die gemeinsame Erfassung von emotionalen und kognitiven Bewältigungsstrategien sowie die davon separierte Betrachtung der Verhaltensstrategien orientiert sich an der durch Lazarus geprägten Unterscheidung von mentalen Prozessen und Verhaltensweisen beim Coping (Faltermaier & Lessing, 2021; Lazarus & Folkmann, 1984). Als dritte Hauptkategorie werden Ressourcen auf der Ebene des Individuums differenziert erfasst.

**Emotionale und Kognitive Bewältigungsstrategien:** Die Hauptkategorie erfasst sowohl emotionale und kognitive Bewältigungsstrategien und Ressourcen auf der Ebene des Individuums.

„*Das ist für mich persönlich wichtig, dass das auch auf einer professionellen Ebene einfach abläuft und nicht auf einer persönlichen. Also das man/ dass ich mir zum Beispiel, dass ich schon empathisch bin für die Probleme oder die oder das, was gerade da passiert, aber nicht handlungsunfähig werde daraus, weil ich eben so emotional so erfasst bin*“ (B1, Pos. 47).

Die Analyse der Interviews ergibt, dass bei allen Befragten die **Einnahme einer professionellen Haltung** in der Beziehungsarbeit mit Eltern eine zentrale Bewältigungsstrategie darstellt. Mit insgesamt 76 Codierungen, zeigt sich die innere Grundhaltung der Schulsozialarbeiterinnen sowie deren Werte und Einstellungen, in Bezug auf die Beziehungsarbeit mit Eltern. So wird von den befragten Schulsozialarbeiterinnen insbesondere Wertschätzung sowie ein respektvoller und akzeptierender Umgang mit Eltern als zentral in der Beziehungsarbeit dargestellt (13 Codes). Darüber hinaus seien die Bemühung um Neutralität und Sachlichkeit (10 Codes) für die Beziehungsarbeit hilfreich.

Auch Empathie und Verständnis (neun Codes) sowie das Angebot der Unterstützung, Begleitung und Beratung (sieben Codes) stellen wichtige Aspekte für die Einnahme einer professionellen Haltung gegenüber den Eltern dar. Des Weiteren äußerten die Befragten, dass sich Klarheit, Offenheit und Transparenz im Dialog mit den Eltern (sechs Codes) als sehr hilfreich erweisen sowie der Einbezug der Eltern in die Lösungsfindung (drei Codes). Außerdem wurde mit drei Codes die Authentizität von Schulsozialarbeiterinnen als Aspekt einer professionellen Haltung erfasst. Darüber hinaus zeigen sich auch in der Ressourcenorientierung (fünf Codes) und der Betrachtung des Systems als ganzheitliches und mit all seinen Wechselwirkungen (sieben Codes) auch Werte, die sich der systemischen Pespektive zuordnen lassen. Neben den genannten Werten und Perspektiven in Bezug auf die Arbeit mit den Eltern äußerten die Befragten zudem auch unterschiedliche grundlegende Einstellungen und Überzeugungen in Bezug auf die Elternarbeit (im intervenierenden Kinderschutz), darunter zum einen die Überzeugung, dass Eltern grundsätzlich ihr Bestmögliches für ihr Kind tun (sechs Codes). Sowie die Überzeugung, dass eine Kindeswohlgefährdung nicht absichtlich passiert, sondern Ausdruck von Umständen ist, die den Familien entglitten sind (drei Codierungen). Abschließend zeigt sich die Überzeugung, dass die Eltern eine Chance erhalten sollen, ihr Verhalten kindeswohldienlich zu verändern (vier Codes). „*Also hilfreich, wie habe ich ja eben schon gesagt, finde ich, einfach auch jeden so zu nehmen, wie er daherkommt. Mit allen Defiziten, aber auch Ressourcen und allen Stärken, die da so kommen. Und dann eben gemeinsam zu schauen, ja wo die Reise hingeht. Und da ist die Betonung auf gemeinsam. Und kein Rat oder keine Empfehlung nur von mir oder von uns als Schule, also weil das meistens keinen Sinn macht (lacht), meines Erachtens*“ (B1, Pos. 53). Neben der Bewältigungsstrategie, eine professionelle Haltung einzunehmen, zeigt sich bei allen Befragten als weitere Bewältigungsstrategie die **Aufrechterhaltung von Motivation** bei der Arbeit mit Eltern (24 Codierungen). Auch in dieser Subkategorie lassen sich aus den Antworten der Befragten verschiedenste Anhaltspunkte für motivierende Aspekte herausarbeiten. Als besonders motivierend betonten die Befragten insoweit, die Hilfe(leistungen) für das Kind in den Fokus zu nehmen (13 Codes). „*Wie ich die*

*Motivation kriege. Ich glaube, ich mache es immer über die Kinder*“ (B7, Pos. 55). Darüber hinaus motivere das bewusst machen von Erfolgserlebnissen, welche sich zum Beispiel in einer Gesprächsbereitschaft von Eltern oder kleinen Veränderungen zeigen (drei Codes). Auch die Zufriedenheit damit, wenn Beziehungsarbeit mit Eltern gelingt, stellt einen motivierenden Aspekt dar (drei Codes): „*Na ist es halt schon ein schönes Gefühl, dass man trotz vielleicht Gesprächen, die unangenehm sind, den Beziehungsaufbau halten zu können*“ (B3, Pos. 71). Abschließend lassen sich schließlich die Leidenschaft und Faszination für den eigenen Beruf (zwei Codes) sowie zum anderen auch die Verpflichtung für die Arbeit mit den Eltern und die Auseinandersetzung mit Kindeswohlgefährdungen, die mit dem Beruf einhergeht (drei Codes) als motivierende Faktoren festhalten: „*Also ich habe ja gar nicht die Möglichkeit zu sagen, ich kümmere mich jetzt nicht um den Schutzauftrag. Es ist/ ich bin dazu verpflichtet*“ (B8, Pos. 58). Eine weitere Strategie des Bewältigungsverhaltens der Befragten zeigt sich sodann in der **Selbstbestärkung und dem Selbstvertrauen** und damit der Überzeugung die eigene Arbeit gut zu machen (vier Codes). „*Na, tatsächlich, das hört sich jetzt echt ein bisschen arrogant an, aber tatsächlich, dass ich schon glaube, dass wir gute Arbeit machen und dass das etwas ist, wo ich dran glaube*“ (B3, Pos. 61). Ferner lässt sich auch **Selbstreflexion** (zwei Codes) als eine weitere Bewältigungsstrategie festhalten: „*und vor allen Dingen auch für mich dann einfach nochmal zu reflektieren und zu sagen, war das jetzt alles gut?“* (B3, Pos. 61). Betont wird seitens der Schulsozialarbeiterinnen mit insgesamt 13 Codierungen auch die kognitive **Problemlösung** im Sinne einer kognitiven Auseinandersetzung mit dem Kinderschutzfall und damit einhergehende Vorbereitung und Planung. Diese kognitive Auseinandersetzung findet dabei sowohl mit dem Blick auf die Unterstützung der jeweiligen Familie statt, als auch in Bezug auf die eigene Arbeit und das Netzwerk: „*Und erstmal zu schauen, was habe ich selber hier an der Hand? Wo bräuchte ich was? Und dann überlege ich mir, welche Stelle könnte mir jetzt, meine, ja meine Hilfestellung geben?*“ (B8, Pos. 64). Neben der kognitiven Problemlösung zeigt sich auch die **bewusste Regulation von Emotionen** als eine Bewältigungsverhalten in der Elternarbeit (drei Codes).

„*Gerade wenn es so in dieses, in diese Wut reingeht oder in dieses Erschrockene, dass man es aber selber, dass man es auch wieder regulieren kann*“ (B8, Pos. 29). Von Bedeutung zeigt sich mit neun Codierungen auch die **Akzeptanz von Grenzen** der eigenen Arbeit. Hiermit verbinden die Befragten zum einen das vollständige Ausschöpfen des eigenen Handlungsspielraums in dem gleichzeitigen Bewusstsein der sich hieraus ergebenen Grenzen. „*Also das hilft mir, dieser Gedanke hilft mir dann sehr und zu sagen, gut, ich habe jetzt alles getan, was ich tun konnte an der Stelle und jetzt sind andere dran. Und das habe ich nicht in der Hand*“ (B1, Pos. 51). Mit acht Codierungen lässt sich schließlich die **Abgrenzung und Distanzierungsfähigkeit** als Bewältigungsstrategie herausarbeiten, die häufig mit einem Rückbezug auf die schon dargestellte Bewältigungsstrategie der professionellen Haltung einhergeht. „*Also ich kann gut, wenn ich im Auto sitze, nach Hause, dann nehme ich keine Arbeit mit, das kann ich sehr gut trennen*“ (B6, Pos. 47).

**Verhaltensstrategien:** Die Kategorie erfasst Bewältigungsstrategien, die sich im Verhalten der befragten Schulsozialarbeiterinnen zeigen.

„*Ich finde immer ganz wichtig, auch wenn wir ein Gespräch mit Eltern hatten, dass ich nochmal danach mit den Kollegen eben einmal spreche, wie haben die das Gespräch erlebt, haben wir unsere Ziele erreicht, dass man sich so ein bisschen eben einmal (...) auf den Boden der Tatsachen zurückholen kann, weil oftmals sind die Gespräche dann ja doch schon sehr mit Emotionen aufgeladen*“ (B7, Pos. 45).

Als zentrale Bewältigungsstrategie auf der Ebene des Individuums mit Bezug auf das Verhalten zeigt sich mit 21 Codierungen bei allen Befragten die **Suche nach (sozialer) Unterstützung und Austausch** mit Kolleg*innen. Dabei wird seitens der Befragten häufig zunächst ein Austausch mit beteiligten Klassenlehrer*innen sowie der Schulleitung geschildert. Darüber hinaus gaben die Befragten an, auch den Kontakt und den Austausch mit Kolleg*innen aus der Schulsozialarbeit zu suchen. „*Oftmals mit der Kollegin oder dem Kollegen, der dann in dem Gespräch*

*mit drin ist, also eine Lehrkraft oder auch die Schulleitung. Zusätzlich dann vielleicht noch eine Kollegin aus der schulischen Sozialarbeit, dass man dann wirklich nochmal sagen kann, irgendwie habe ich das Gefühl, ich habe nicht alles gesagt, können wir das nochmal durchgehen?*“ (B7, Pos. 47). Als hilfreiche Strategie zeigt sich außerdem die **Dokumentation und Organisation** von Kinderschutzfällen (sechs Codierungen). „*Dokumentation. Also wirklich auch mit Checkliste, dass ich weiß, okay, wenn es jetzt weitergeht, ist als nächstes der Anruf so, Anruf beim Jugendamt*“ (B7, Pos. 61). Auch die Kompetenz **Ruhe in die Situation zu bringen** und Dinge abzuarbeiten, kann mit fünf Codierungen als Bewältigungsstrategie erfasst werden: „*Aber man muss halt schon so ein paar Sachen erstmal machen und da wieder Ruhe reinbringen auch*“ (B5, Pos. 43). Des weiteren lässt sich aus den Angaben der Befragten, **Pausen einzulegen** und zeitlichen Abstand zu schaffen, eine Bewältigungsstrategie ableiten, gerade in Bezug auf die Regulation von Emotionen (drei Codes): „*Und vor allem danach nicht gleich ins nächste. Also ich finde wichtig, dann wirklich auch nochmal eben kurz das sacken zu lassen, durchzuatmen*“ (B7, Pos. 45). Weiterhin lässt sich im Zusammenhang mit der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen auch das **Investieren in Netzwerkarbeit** (drei Codes) als Verhaltensstrategie festhalten. „*Ich habe tatsächlich Kontakte zu allen Einrichtungen, die für meine Arbeit, insbesondere für einen Schutzplan oder eben auch für Beratung im Allgemeinen, da habe ich Ansprechpartner*“ (B3, Pos. 55). Außerdem lassen sich die **Abgabe von Verantwortung** (zwei Codes) sowie die **Recherche und Wissenserweiterung** (ein Code) als hilfreiche Strategien feststellen. Mit drei Codierungen werden schließlich unterschiedliche Formen des **Ausgleichs** im privaten Umfeld und **Hobbies**, darunter körperliche Aktivitäten, wie spazieren gehen mit dem Hund, das Aufsuchen der Natur oder private Kontakte als Verhaltensstrategie genannt: „*und oft ist es dann die Hunderunde, die mich danach wieder runterfährt und wo ich dann durch den Wald laufe*“ (B5, Pos. 55).

**Ressourcen auf der Ebene des Individuums:** Die Kategorie erfasst Ressourcen, die auf der Ebene des Individuums angelegt sind und deren Vorhandensein

oder Ausprägung bei der Bewältigung von Elternarbeit im Kontext des intervenierenden Kinderschutzes unterstützen.

„*Die Erfahrung auf jeden Fall. Also ich bin ja jetzt seit 13 Jahren dabei und am Anfang war ich nicht immer so sicher und da war das schon so, dass man auch mal schnell gehandelt hat und es ist aber einfach wichtig, ruhig zu handeln. Und da bringt meine Berufserfahrung einfach sehr viel Ruhe rein*“ (B5, Pos. 57).

Mit zwei Codierungen nennen die Befragten Schulsozialarbeiterinnen als Ressource ihre **Ausbildung** im Rahmen des Studiums. Auch die bisher gesammelte **Berufserfahrung** (fünf Codes) stellt eine Ressource dar, die sogleich mit einer weiteren Ressource, dem Erleben einer **guten Kooperation in der Arbeitsbeziehung mit den Eltern** (19 Codierungen) die alle Befragten teilen, in Verbindung steht: „*Also eigentlich versucht man ja erstmal bei jedem, dass sie die Möglichkeit haben, auch einen Wechsel zu haben, eine Bereitschaft zu haben ihres Verhaltens. Und das klappt ja auch in vielen Fällen. Also in vielen Fällen hat man Elterngespräche, man macht vielleicht nur Elterngespräche und es verändert sich was*“ (B4, Pos. 31). Insoweit lassen sich Zusammenhänge zwischen den bereits dargestellten Bewältigungsstrategien der Einnahme einer professionellen Haltung sowie der Fähigkeit sich abzugrenzen bzw. zu distanzieren, sowie Ruhe zu bewahren, mit der Berufserfahrung feststellen. Weitergehend stellen **Kompetenzen in der Gesprächsführung** eine Ressource dar (fünf Codes). Zuletzt soll auf die Ressource der **Möglichkeit des kollegialen Austauschs mit Schulsozialarbeiter*innen** eingegangen werden. Da sich die Möglichkeit des kollegialen Austauschs mit anderen Schulsozialarbeiter*innen aufgrund eines mangelnden Schulsozialarbeitsteams vor Ort nicht immer ergibt und der kollegiale Austausch bei Bedarf von den Schulsozialarbeiterinnen genutzt wird, findet sich diese Ressource auf der Ebene des Individuums wieder. Geschildert werden seitens der Schulsozialarbeiterinnen – abhängig von ihrer jeweiligen Anstellung – unterschiedliche Möglichkeiten des Austauschs. Mit sechs Codierungen wurde das Vorhandensein eines Schulsozialarbeitskollegiums in der Schule vor Ort als Ressource erfasst, was einen nahen und ständigen Austausch ermöglicht sowie die

Zusammenarbeit in Kinderschutzfällen erleichtert. Die befragten Schulsozialarbeiterinnen die über einen persönlichen Austausch vor Ort nicht verfügen, nennen vermehrt kurzfristige, telefonische Austauschmöglichkeiten zu nutzen (neun Codierungen). Außerdem schildern die Befragten regelmäßig stattfindende Teamtreffen (12 Codierungen) sowie – bei einer Anstellung über das Land Niedersachsen – auch Netzwerktreffen (vier Codes).

### 5.2.2 Bewältigungsstrategien und Ressourcen auf der Ebene des Teams

Im Folgenden werden die Bewältigungsstrategien von Schulsozialarbeiterinnen vorgestellt, welche auf der Ebene des Teams erfasst wurden. Hierbei zeigen sich in dieser Oberkategorie zwei Hauptkategorien darunter die Kommunikation und Organisation im Schulteam sowie die separate Erfassung von Ressourcen als weitere Hauptkategorie.

**Kommunikation und Organisation im Schulteam:** Die Hauptkategorie erfasst Bewältigungsstrategien, welche in der Interaktion und Zusammenarbeit im Schulteam eingesetzt werden und sich dabei auf die Kommunikation und Organisation in Kinderschutzfällen und der Elternarbeit beziehen.

„*Das ist tatsächlich der Austausch im Team. Also das Erste, was man ja meistens hat, ist das Team in der Schule oder die Kollegin, die gerade das mit einem bearbeitet. Oder auch dann die Schulleitung*“ (B4, Pos. 45).

Mit insgesamt 19 Codierungen zeigt sich als zentrale Bewältigungsstrategie auf Teamebene bei allen Befragten der **Austausch und die gemeinsame Reflexion** insbesondere mit der (fallführenden) Klassenlehrkraft. Diesbezüglich geht es vor allem um die Vor- und Nachbereitung von Elterngesprächen. Eine weitere Bewältigungsstrategie mit 14 Codierungen besteht sodann darin, **Absprachen zu treffen und Zuständigkeiten zu klären**. In dieser Hinsicht geht es überwiegend um Absprachen von Verantwortlichkeiten und damit darum, wer im Kinderschutzfall welche Aufgaben und (Folge-) Schritte übernimmt. „*Und in dem Fall finde ich es wichtig, Aufträge zu klären. Was ist mein Auftrag als Schulsozialarbeiterin und was ist der Auftrag der Klassenlehrkraft?“ (*B6, Pos. 59). Betont wird seitens der

Befragten auf Teamebene auch die **enge und transparente Zusammenarbeit mit der Schulleitung** (13 Codes). Diesbezüglich schildern die Befragten besonders die gemeinsame Einschätzung von Gefährdungssituationen, das Einholen von "Rückendeckung" sowie das Besprechen des (gemeinsamen) Vorgehens. „*Mit der Schulleitung, da finde ich den transparenten Umgang wichtig. Also das auch wirklich die Schulleitung weiß, ich habe gerade bei zwei Fällen ein schlechtes Bauchgefühl, eventuell steht da 8a im Raum*" (B7, Pos. 41). Weiterhin werden seitens der Befragten der **Wertschätzung und Anerkennung anderer Professionen und Sichtweisen** eine hohe Bedeutung beigemessen (13 Codierungen). Insofern schildern die Befragten zum einen eine besondere Wertschätzung für das, was Lehrer*innen in ihrer Arbeit allgemein und auch im Kontext des Kinderschutzes leisten. Zum anderen zeigt sich in den Ausführungen der Befragten auch die Akzeptanz dahingehend, dass es in Bezug auf die Einschätzung von Kindeswohlgefährdungen immer unterschiedliche Sichtweisen und Empfindungen gibt und auch geben wird und dass das Aushalten einer Koexistenz unterschiedlicher Wahrnehmungen zu ihrer Arbeit dazugehört: „*Aber die Einschätzung ist bei jedem anders. Und die wäre wahrscheinlich, wie gesagt, wir sind im Team von sechs Leuten, auch bei diesen sechs Leuten wäre sie wahrscheinlich unterschiedlich und das darf ja auch bei Kindeswohlgefährdungseinschätzung*" (B6, Pos. 35). Als hilfreich schilderten die Befragten sodann auch das **Leisten von Beratung, sowie Aufklärungs- und Vertrauensarbeit** im Schulteam (acht Codes). Gemeint ist hiermit zunächst die generelle Aufklärung über Verfahrensschritte und Prozesse im (intervenierenden) Kinderschutz, sowie darüber hinaus das Leisten von Vertrauensarbeit in Abgrenzung zur Rolle und den Aufgaben von Schulsozialarbeiter*innen im Schulteam, als auch die Begegnung von Unsicherheiten und Ängsten von Lehrer*innen sowie weiteren Mitarbeiter*innen der Schule. Im Zuge der Organisation von Kinderschutzfällen im Schulteam schildern die Befragten die Wichtigkeit der – teils digitalisierten – **gemeinsamen Dokumentation** (sechs Codes). Diesbezüglich erweist sich für die Befragten das Bestreben, alle in die Dokumentation mit einzubeziehen, die mit dem Kind zu tun haben bzw. arbeiten, als hilfreich. „*Was wir hier machen, ist mittlerweile, dass wir gemeinsame Textprotokolle haben über Schüler. Weil wir einfach gemerkt haben,*

*dass wir extrem viele Informationen sammeln, aber jeder für sich die irgendwie an seiner Station hat*“ (B8, Pos. 66).

**Ressourcen auf der Ebene des Teams:** Die Hauptkategorie erfasst Ressourcen, welche auf der Teamebene anzuordnen sind und sich förderlich auf die Interaktion und Zusammenarbeit im intervenierenden Kinderschutz und die Elternarbeit auswirken.

„*Und da, wo die Schulleitung sehr klar ist und sagt, hier Schulsozialarbeit gehört definitiv dazu, da funktioniert das auch gut. Also da funktioniert die Zusammenarbeit sehr gut und wir sind in einem sehr guten Austausch. Und das ist dann schon eine Teamarbeit “* (B5, Pos. 47).

Eine wichtige Ressource auf Teamebene besteht in der **Anerkennung und Wertschätzung von Schulsozialarbeit** als Teil des Schulteams, welche sich zum Beispiel in der Anerkennung und einem ehrlichen Interesse in die Expertise der Schulsozialarbeiterinnen äußern (zwei Codes; B3, B5). Auch das **Gefühl, die Verantwortung nicht alleine tragen zu müssen**, sondern gemeinsam mit der Schulleitung bzw. Schulteams an Kinderschutzfällen zu arbeiten, da ein entsprechendes Commitment zu dem Thema (intervenierender) Kinderschutz besteht, stellt eine Ressource auf Teamebene dar (sechs Codes). Eine dritte Ressource auf der Ebene des Teams besteht in der Existenz bzw. Bereitstellung eines Schulsozialarbeit-Teams an der Schule vor Ort (fünf Codes; B6, B7).

### 5.2.3 Bewältigungsstrategien und Ressourcen auf der Ebene der Organisation und Struktur

Im Folgenden werden die Bewältigungsstrategien von Schulsozialarbeiterinnen vorgestellt, welche auf der Ebene der Struktur und Organisation erfasst wurden. Hierbei zeigen sich in der Oberkategorien vier Hauptkategorien, die im folgenden genauer erläutert und dargstellt werden sollen. Da eine weitere Ausdifferenzierung der Hauptkategorien nicht für sinnvoll erachtet wurde, wurden im Falle der Bewältigungsstrategien auf der Ebene der Organisation keine weiteren Subkategorien gebildet.

Auf der Ebene der Organisation lässt sich den Interviews mit 12 Codierungen zum einen die **Orientierung an vorgegebenen Strukturen, sowie (gesetzl.) Richtlinien und Leitfäden** als Bewältigungsstrategie bei allen Befragten herausarbeiten. „*Also da hilft mir schon diese Abfolge. Also wenn es wirklich komplexe Fälle sind, dass man sich dann ganz genau an die Vorgaben hält, die hier von der (Name der Stadt) auch vorgesehen sind, die, das man eben einen Schutzplan macht und Eltern einlädt, Eltern informiert und, und, und*“ (B1, Pos. 67).
Darüber hinaus zeigt sich, dass auch die **Durchführung einer Beratung durch eine insoweit erfahrene Kinderschutzfachkraft** als Bewältigungsstrategie von den Befragten genutzt wird (vier Codes): „*oder aber in die 8b-Beratung gehen, wo wir einfach Nummern auch aufgeschrieben haben, wo wir anrufen können, wo uns, ja ein geschultes Personal zur Verfügung steht*“ (B8, Pos. 74).
Neben dem Austausch im Kollegium wird über die Teamebene hinaus auch der **Austausch mit Kolleg*innen vom Jugendamt** genutzt (drei Codes). „*Ich versuche dann, zum Teil habe ich auch schonmal mit Kollegen vom Jugendamt nochmal im Nachgang gesprochen und habe mir nochmal so ein Backup geholt, ist das okay, diese Haltung ist nicht okay oder wie siehst du das?*“ (B8, Pos. 46).
**Ressourcen auf der Struktur- und Organisationsebene**: An erster Stelle ist hier die Möglichkeit von Weiterbildungen als Ressource (22 Codes) mit unterschiedlichen Subkategorien zu nennen. So schildern die befragten Schulsozialarbeiterinnen zum einen unterschiedliche Möglichkeiten sich weiter- bzw. fortzubilden, darunter Angebote einer Fortbildungseinrichtung in der Umgebung, sowie Fortbildungsmöglichkeiten über den Anstellungsträger des Landes Niedersachen. Auch der Austausch mit Kolleg*innen aus der Schulsozialarbeit sowie kollegiale Fallberatungen werden als Weiterbildungsmöglichkeit verstanden. Außerdem schildern drei Befragte das Fortbildungen auch im Rahmen von schulinternen Lehrerfortbildungen (SCHILF) im gesamten Schulkollegium zum Thema des intervenierenden Kinderschutzes genutzt werden. Im Zusammenhang mit Weiterbildungen zeigt sich als weitere Ressource sodann auch die erlebte Unterstützung und Zustimmung zu Fort- und Weiterbildungen durch Vorgesetzte (vier Codes). Zwei Befragte schildern als (zukünftige) Ressource insoweit auch, dass eine Schulsozialarbeiterin des Schulteams die Weiterbildung zur insoweit

erfahrenen Kinderschutzfachkraft macht und messen dieser Perspektive eine hohe Auswirkung bei (fünf Codierungen; B6, B7). Weitere Ressourcen zeigen sich in der grundsätzlichen Zufriedenheit der Schulsozialarbeiterinnen in der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, welche z.B. in einer guten telefonischen Erreichbarkeit zum Ausdruck kommt (drei Codierungen). Zum anderen wird das zur Verfügung stehen von Beratungsmöglichkeiten im Sinne einer kollegialen Fallberatung durch Externe als weitere Ressource verstanden (zwei Codierungen). Schließlich ergeben sich aus den Angaben der Befragten als sonstige Austausch- und Unterstützungsmöglichkeit die Bildungscloud des Land Niedersachen sowie die Möglichkeit sich in Fachfragen an die jeweiligen Dezernenten wenden zu können (eine Codierung; B8).

### 5.3 Weitere Erkenntnisse

Neben den bereits geschilderten Ergebnissen wurden die Schulsozialarbeiterinnen auch dazu befragt, was sie sich wünschen würden, um Herausforderungen in der Elternarbeit im intervenierenden Kinderschutz besser bewältigen zu können. Besonders betont wurde dabei mit insgesamt sieben Codierungen der Wunsch nach einer verbesserten Zusammenarbeit mit dem Jugendamt. Dabei könnte diesem Bedürfnis der Schulsozialarbeiterinnen nach deren Angabe bereits durch einen größeren Einbezug durch das Jugendamt, einer schnelleren Bearbeitung von Fällen und Anträgen sowie einem aktiveren Austausch begegnet werden. Ebenso wurde von den Schulsozialarbeiterinnen auch der Wunsch nach regelmäßigen Netzwerktreffen geäußert. Eine besondere Bedeutung wird darüber hinaus dem Wunsch nach mehr Personal und mehr Stunden in der Schulsozialarbeit beigemessen, um mehr Ressourcen in der Arbeit mit Kindern und Familien zur Verfügung zu haben (vier Codierungen). Neben den genannten Aspekten wurden außerdem folgende Wünsche jeweils einmal genannt: Wunsch nach…

- verbesserten finanziellen Möglichkeiten in der Jugendhilfe,
- flexibleren und individuellen Hilfen für Kinder,
- einem abgeschlossenen und fertigen Schutzkonzept für die Schule,
- einer abgeschlossenen Weiterbildung zur Kinderschutzfachkraft,
- mehr Handlungssicherheit der Schulleitungen im Bereich Kinderschutz,

- einer besseren (praktischen) Vorbereitung von Berufsanfänger*innen,
- mehr Präsenz des Themas Kinderschutz,
- einheitlichen Strukturen an allen Schulen im Bereich des Kinderschutzes,
- Equipment zur einfacheren Dokumentation im Berufsalltag,
- mehr Gelassenheit und Ruhe in der Arbeit mit Schutzaufträgen,
- regionaler Supervision oder Supervisionen im Schulteam,
- besserer Bezahlung von Schulsozialarbeiter*innen.

### 5.4 Gesamtmodelle

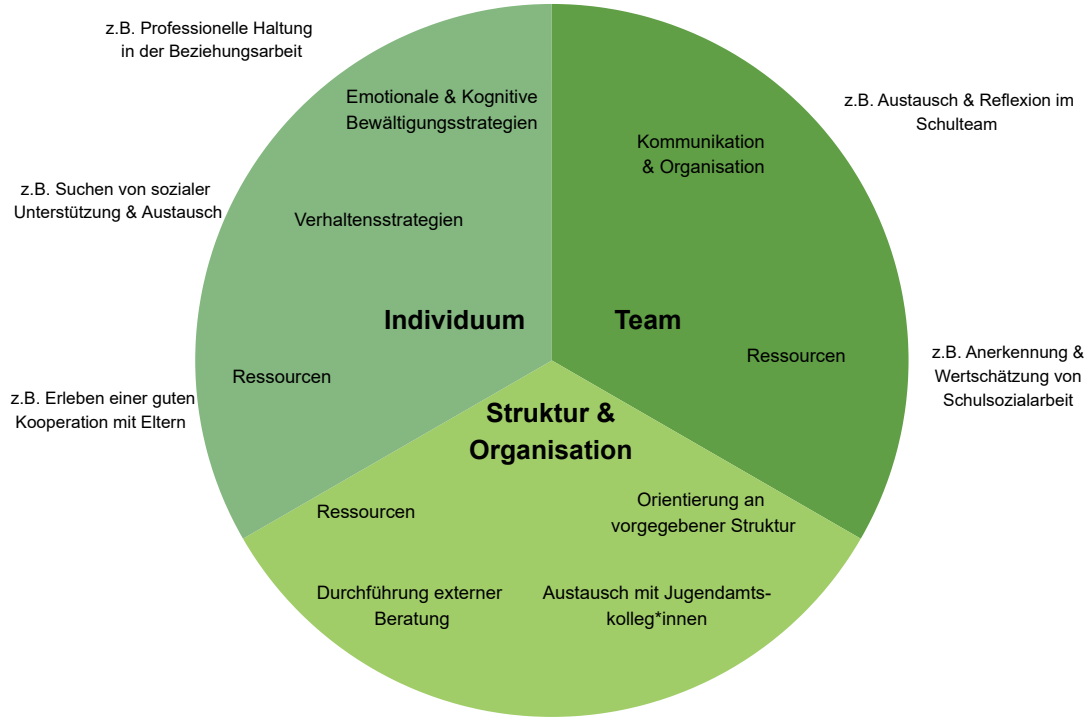
Wie sich der Ergebnisdarstellung entnehmen lässt, bestehen in der Elternarbeit im Rahmen von Schutzaufträgen bei Kindeswohlgefährdungen aus der Perspektive von Schulsozialarbeiterinnen zahlreiche Herausforderungen, denen die befragten Schulsozialarbeiterinnen mit diversen Bewältigungsstrategien und Ressourcen begegnen. Die folgenden Modelle sollen die geschilderten Ergebnisse abschließend noch einmal visuell veranschaulichen und differenzieren sich dabei von innen nach außen weiter aus.

**Abbildung 4:** *Gesamtmodell zu den Herausforderungen*




*Anmerkung. Eigene Darstellung.*

**Abbildung 5:** *Gesamtmodell zu den Bewältigungsstrategien & Ressourcen*




*Anmerkung. Eigene Darstellung.*

## 6 Diskussion

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Befunde der Untersuchung diskutiert und in den Kontext bestehender theoretischer und empirischer Erkenntnisse eingeordnet. Im Fokus steht dabei die Beantwortung der beiden Forschungsfragen. Die Diskussion entfaltet sich entlang der beiden thematischen Schwerpunkte und damit zunächst der Vorstellung und diskursiven Betrachtung der Herausforderungen sowie daran anschließend der Bewältigungsstrategien von Schulsozialarbeiter*innen in der Elternarbeit im Kontext von Schutzaufträgen. Im Anschluss an die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse werden Überlegungen zu Implikationen für die Praxis, methodischen Limitationen sowie zu weiterführenden Forschungsperspektiven angestellt.

### 6.1 Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die zentralen Befunde der dargelegten Ergebnisse diskutiert in Bezug auf ihre theoretische Anschlussfähigkeit diskutiert werden.

**Herausforderungen von Schulsozialarbeiter*innen in der Elternarbeit bei Schutzaufträgen**

Die Ergebnisse der durchgeführten Interviews bei Schulsozialarbeiterinnen deuten, wie bisherige Studien aus dem Arbeitsbereich der Sozialen Arbeit, auf eine Vielfalt von Herausforderungen von Schulsozialarbeiter*innen in der Arbeit mit Eltern im Kontext von Schutzaufträgen bei Kindeswohlgefährdungen hin (Fischer, 2023; Kopp, 2026). Die Bearbeitung der ersten Forschungsfrage erfolgt durch bisherige Studienergebnisse und durch die Ergebnisse der qualitativen Befragung von acht Schulsozialarbeiterinnen. Entsprechend der Unterteilung der Oberkategorien sowie den erfassten Herausforderungen sollen zunächst die zentralen Herausforderungen auf der Ebene des Individuums, dann die Herausforderungen auf Teamebene und zuletzt auf Herausforderungen auf der Ebene der Struktur und Organisation diskutiert werden.

**Praktische Herausforderungen:** Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die interviewten Schulsozialarbeiterinnen eine Vielzahl praktischer Herausforderungen in der Elternarbeit bei Schutzaufträgen begegnen, welche die Zusammenarbeit mit Eltern erschweren. Dabei schildern die Befragten insbesondere die mangelnde und unzufriedenstellende Kooperationsbereitschaft von Eltern, sowie die Unvorhersehbarkeit und Vielfalt der Reaktionen von Eltern auf die Konfrontation mit der Einschätzung kindeswohlgefährdender Aspekte seitens der Schule. In Anbetracht zu besprechender Themen offenbaren sich die genannten Herausforderungen besonders und zeigen sich diesbezüglich anschlussfähig in Bezug auf die in Kapitel 2.3 geschilderte Einordnung von elterlichen Reaktionen bei der Konfrontation mit kindeswohlgefährdenden Einschätzungen und damit insbesondere Reaktionen des Widerstands und der Abwehr (Biesel & Urban-Stahl, 2022). Darüber hinaus zeigen sich Parallelen zu bisherigen Studien, die insbesondere darin bestehen, dass mangelnde Kooperationsbereitschaft, die Unzuverlässigkeit sowie das mangelnde Einhalten von Terminen und eine geringe Resonanz von Klient*innen auf angebotene Hilfen von (sozial-) pädagogischen Fachkräften als Herausforderung und Stressor erlebt werden (Fischer, 2023; Kopp, 2026; Poulsen, 2012).

**Emotionale Herausforderungen:** Anhand der Ergebnisse wird ebenso deutlich, dass die Elternarbeit im intervenierenden Kinderschutz für Schulsozialarbeiter*innen mit emotionalen Belastungen und Herausforderungen einhergehen. Dies zeigt sich z.B. im Erleben verschiedenster intensiver Emotionen, wobei die hohe Emotionalität von Kinderschutzfällen mitunter mit Abgrenzungsschwierigkeiten einhergeht. In diesem Zusammenhang ist auch die Konfrontation mit den Eltern und damit einhergehende Konfliktsituationen sowie der sich hieraus ergebende hohe Schwierigkeitsgrad von Elterngesprächen und der Impuls bei Schulsozialarbeiter*innen schnell handeln zu wollen, zu nennen, da gerade diese das Gefühl der Dringlichkeit und der emotionalen Involviertheit bei Kinderschutzfällen verdeutlichen. Die als herausfordernd erlebten emotionalen Aspekte zeigen dabei deutliche Parallelen zu bisherigen Studien, in welchen unter anderem die emotionalen Belastungen und Erschöpfungen die, bedingt durch die Konfrontation mit Schicksalen von Klient*innen sowie der Häufigkeit von Konflikt- und Widerspruchssituationen in Sozial- und Erziehungsberufen, als Stressoren und Belastungen von Sozialarbeiter*innen geschildert werden (Henn et al., 2017; Ley, 2024; Poulsen, 2012). Als Anforderung zeigen sich in der Studie von Fischer (2023) anknüpfend an vorliegende Ergebnisse auch das Gefühl persönlicher Betroffenheit und mangelnder Abgrenzung. Ferner findet sich die besondere Anforderung inhaltlich oder thematisch schwieriger Gespräche in den Ergebnissen wieder (Fischer, 2023). Außerdem zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, dass im Rahmen der Herausforderungen ebenso Gefühle von Verantwortung und Zuständigkeit eine Rolle spielen. Es können diesbezüglich Parallelen zu Studien zu Fachkräften der Sozialen Arbeit sowie der Kinder- und Jugendhilfe hergestellt werden, die anknüpfend an die vorliegenden Ergebnisse deutlich machen, dass das Erleben einer hohen Verantwortung in Kinderschutzfällen als belastend erlebt wird (Fischer, 2023; Petry, 2015; Poulsen, 2012). Die im Rahmen der Studie von Kopp et al. (2020) beschriebene diffuse Allzuständigkeit von Schulsozialarbeiter*innen im schulischen Kinderschutz zeigt sich auch darin, dass Schulsozialarbeiter*innen diesen Arbeitsbereich als ihren Verantwortungsbereich identifizieren (Kopp et al., 2020). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestätigen somit die zuvor aufgestellten und in der Studienlage begründeten

Annahmen **BA 1**: *Intensive Gefühle in der Auseinandersetzung mit Eltern und erlebten Schicksalen sowie Sorgen um den Schutz des betroffenen Kindes stellen in der Elternarbeit eine Herausforderung für Schulsozialarbeiter*innen im Rahmen von Schutzaufträgen dar* und **BA 2**: *Das Erleben einer hohen Verantwortung und Zuständigkeit im Rahmen von Schutzaufträgen und der Elternarbeit stellt eine Herausforderung für Schulsozialarbeiter*innen dar*. Anhand der Thematisierung der als herausfordernd erlebten Emotionen, Gefühle und Empfindungen lässt sich schlussfolgern, dass Schulsozialarbeiter*innen in der Arbeit mit Eltern im Kontext von Kindeswohlgefährdungen in hohem Maß emotional involviert sind und stark gefordert werden. Die Parallelen zu bisherigen Studienergebnissen verdeutlichen, dass es sich bei den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung nicht um eine Einzelwahrnehmung handelt.

**Kognitive Herausforderungen:** Als weitere Herausforderungen auf der Ebene des Individuums zeigen sich kognitive Herausforderungen. Zentral ist die Komplexität von Kinderschutzfällen, die sich dabei insbesondere in der Schwierigkeit, Schutzaufträge und damit gewichtige Anhaltspunkte einer Kindeswohlgefährdung wahrzunehmen, zu erkennen und einzuschätzen zeigt. Darüber hinaus offenbart sich ebenfalls die Herausforderung Richtlinien und Gesetze einzuhalten sowie die Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Ziel- und Berufsgruppen. Unter Berücksichtigung der in Kapitel 2.2.1 in Auszügen vorgestellten gesetzlichen Rahmenbedingungen und Aufträge im schulischen Kinderschutz überrascht diese von den Befragten geschilderte Komplexität nicht. Auch in Bezug auf bestehende Studien zeigt sich im Allgemeinen hinsichtlich der Komplexität von Kinderschutzfällen die Anschlussfähigkeit vorliegender Ergebnisse (Kopp et al., 2020). Kopp (2026) nennt insoweit sogar die konkrete Schwierigkeit, gewichtige Auffälligkeiten wahrzunehmen und diesen nachzugehen. Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, wie stark Schulsozialarbeiter*innen auch kognitiv gefordert sind, um Elternarbeit im Rahmen von Schutzaufträgen zu gestalten.

**Herausforderungen in der Interaktion mit Lehrer*innen:** Besonders hervorgehoben wird in Hinblick auf Herausforderungen auf Teamebene die Diskrepanz bei der Einschätzung von Kindeswohlgefährdungen sowie die Diskrepanz bei Arbeitsansätzen sowie die mitunter mangelnde Bereitschaft von Lehrer*innen sich

mit Schutzaufträgen auseinanderzusetzen und diesbezüglich zusammenzuarbeiten. Weitere Herausforderungen ergeben sich aus der bestehenden Handlungsunsicherheit von Lehrkräften. Herausforderungen in der Interaktion mit Lehrer*innen im Rahmen des Kinderschutzes werden auch in der Arbeit von Kopp (2026) deutlich. So zeigt sich auch hier die Herausforderung der unterschiedlichen Bereitschaft von Kolleg*innen im Kinderschutz, genau hinzugucken. Auch hinsichtlich des Erlebens unterschiedlich ausfallender, subjektiver Einschätzungen von Gefährdungs(verdachts-)fällen im Personal, sowie den Ängsten von Lehrkräften, die sich hierbei darauf beziehen Gefährdungsanzeichen nicht wahrzunehmen, zeigen sich Parallelen (Kopp, 2026). Erklären lassen sich die Befunde z.B. durch eine weiterhin bestehende Unklarheit in Bezug auf die Berufsrolle von Schulsozialarbeiter*innen und der häufig geschilderten diffusen Allzuständigkeit von Schulsozialarbeiter*innen im Bereich des Kinderschutzes an Schulen (Kopp et al., 2020; Neil-Robinson, 2025). Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass es an Schulen trotz des klaren Schutzauftrages von Lehrpersonal nach wie vor Unsicherheiten und mangelndes Wissen in Bezug auf die Rolle der Schulsozialarbeit im Schulteam gibt. Darüber hinaus bestehen Wissenslücken, sowie Handlungs- und Haltungsunsicherheiten auf Seiten der Lehrkräfte im Umgang mit Eltern im Kontext von Schutzaufträgen und Kindeswohlgefährdungen. Differenziert zu betrachten ist diesbezüglich die Herausforderung, die in der unterschiedlichen Einschätzung von Gefährdungs(verdachts)fällen besteht. Eine mögliche Erklärung hierfür kann ebenfalls in mangelndem Wisse bestehen, gleichzeitig kann diese Herausforderung jedoch auch Ausdruck des Mangels einer einheitlichen Definition von Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung sein (siehe hierzu Kapitel 2.2.2) und überrascht somit nicht.

**Herausforderungen mit Schulleitungen:** Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass in der Interaktion mit Schulleitungen Herausforderungen bestehen, die in Unsicherheiten, Überforderungen sowie der fehlenden Bereitschaft sich mit dem Kinderschutz und Schutzaufträgen auseinanderzusetzen sowie in Diskrepanzen bei der Einordnung von Kindeswohlgefährdungen gesehen werden. Bezüge zu bisherigen Studien ergeben sich daraus, dass Herausforderungen für (sozial-) pädagogische Fachkräfte an Schulen darin gesehen werden, dass

Gefährdungsverdachtsmomente von Seiten der Schulleitung häufig nicht geteilt und/ oder nicht im Zusammenschluss mehrerer Personen diskutiert werden (Kopp, 2026). In diesem Zuge wird der Schulleitung eine Schlüsselrolle zugeschrieben, da „sie als zentrale Instanz und Entscheidungsrolle gesehen wird und damit für den Fallverlauf im Gefährdungsverdacht sowohl eine wichtige Unterstützungsfunktion als auch eine zusätzliche Hürde darstellen kann“ (Kopp, 2026, S. 197). Auch Ergebnisse von Rahn und Bieringer (2026a) untermauern die Relevanz des Agierens von Schulleitungen in Bezug auf die Ausgestaltung von Schulsozialarbeit sowie die innerschulische Kooperation. Es lässt sich insofern schlussfolgern, dass die Abhängigkeit und das Angewiesensein auf die Schulleitungen in ihrer Schlüsselrolle Potenzial hat, Verfahrensabläufe im intervenierenden Kinderschutz für Schulsozialarbeiter*innen zusätzlich zu erschweren. Dies zeigt sich auch in den Interviews der vorliegenden Arbeit durch folgende Aussage einer Befragten: „*Also da ist es sehr stark davon abhängig, ob die Schulleitung da hinter steht oder nicht. […] Aber wenn die Schulleitung nicht mitarbeitet oder damit vielleicht auch einfach überfordert ist mit der Situation, dann ist es auch keine Teamarbeit. Also dann ist es eine einseitige Arbeit und man kämpft um vieles*“ (B5, Pos. 47).

**Herausforderungen mit dem Jugendamt**: Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen auf der Ebene der Struktur und Organisation Herausforderungen, die sich insbesondere aus der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt ergeben. Die Herausforderungen bestehen unter anderem in dem Gefühl, sich nicht auf das Jugendamt verlassen zu können, Diskrepanzen in der Einschätzung von Gefährdungssituationen, Unklarheiten und Wechseln von Zuständigkeiten, sowie in wenig Resonanz bzw. dem mangelnden Einbezug seitens des Jugendamtes zeigen. Auch im Rahmen der Ergebnisse von Kopp (2026) wird die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt bzw. ASD mitunter kritisch eingeschätzt, was durch wechselnde Ansprechpersonen und Mitarbeiter*innen beim ASD, die schwierige Erreichbarkeit sowie deutlichen Differenzen in Fallbewertungen sowie Kompetenzen von ASD-Mitarbeiter*innen bedingt sind. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass es nach Gefährdungsmeldungen an Rückmeldungen zum weiteren Vorgehen mangele (Kopp, 2026).

**Mangelnde Ressourcen**: Als herausfordernd in der Elternarbeit auf der Ebene der Struktur und Organisation zeigt sich außerdem der Mangel an generellen Ressourcen. In Bezug auf den Mangel an personellen Ressourcen (zeitliche Ressourcen, keine Schulsozialarbeitskolleg*innen an der Schule, Zuständigkeit für mehrere Schulen) zeigt sich, dass diese Herausforderungen nur von Befragten geschildert werden, die über den Schulträger angestellt sind. Demgemäß lässt sich ableiten, dass eine Versorgung diesbezüglicher Ressourcen bei Mitarbeiter*innen des Landes besser zu sein scheint. Durch die Äußerungen der Befragten lässt sich außerdem schlussfolgern, dass sich größere zeitliche Ressourcen auch direkt auf die Elternarbeit im Kontext von Schutzaufträgen auswirken würden, indem mehr Kapazitäten für einzelne Kinder und Familien da wäre und entsprechend mehr Zeit für die Gestaltung einer kooperativen Arbeitsbeziehung. Außerdem könnten bessere zeitliche und personelle Ressourcen dazu führen früher eingreifen und bzw. oder vermehrt präventiv tätig werden zu können. Die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse zeigt sich unter anderem in den oft unzureichenden Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit, wie bereits in Kapitel 2.1.2 herausgearbeitet wurde (Rahn & Bieringer, 2025; Speck, 2022). Darüber hinaus zeigen auch Studienergebnisse, dass Herausforderungen in einem Mangel an Fachpersonal in der Schulsozialarbeit und damit auch mangelnden Ressourcen und Kapazitäten Verdachtsmomenten nachgehen zu können, bestehen (Kopp, 2026).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich auf allen drei zuvor aufgestellten Ebenen (Oberkategorien) Herausforderungen zeigen und sich diese Herausforderungen von Schulsozialarbeiter*innen in der Elternarbeit bei Schutzaufträgen sowohl aus der äußerst anspruchsvollen (Beziehungs-) Arbeit in der direkten Interaktion mit Eltern und dem anspruchsvollen Arbeitsinhalt ergeben, sich aber auch unabhängig von der fallspezifischen Komplexität in komplexen Herausforderungen zeigen, welche der Team- sowie der Organisations- und Strukturebene zuzuordnen sind. Auch diese teambezogenen und strukturellen Rahmenbedingungen offenbaren sich deutlich als herausfordernd, nehmen Einfluss auf die Elternarbeit und zeigen neben der anspruchsvollen Interaktion mit Personensorgeberechtigten auch die anspruchsvolle Aufgabe von Schulsozialarbeiter*innen –

neben dieser im Kinderschutz vordergründigen Zielgruppe – auch auf die Zusammenarbeit mit Lehrer*innen, Schulleitungen und dem Jugendamt angewiesen zu sein. Darin zeigt sich eine weitere Dimension der Komplexität begründet, die in unterschiedlichsten Anforderungen und Erwartungen an Schulsozialarbeiter*innen besteht. Anhand der Ergebnisse wird deutlich, wie sehr Schulsozialarbeiter*innen in der Elternarbeit bei Schutzaufträgen in ihrer Professionalität gefordert sind und auf wie vielen unterschiedlichen Ebenen Sie Herausforderungen begegnen.

**Bewältigungsstrategien von Schulsozialarbeiter*innen in der Elternarbeit bei Schutzaufträgen**

Auch die Bearbeitung der zweiten Forschungsfrage erfolgt durch bisherige Studienergebnisse und die Ergebnisse der qualitativen Befragung. Entsprechend der Oberkategorien sollen, wie bei der Diskussion der Herausforderungen zunächst die zentralen Bewältigungsstrategien auf der Ebene des Individuums, dann die auf Teamebene und zuletzt auf der Ebene der Struktur und Organisation diskutiert werden.

**Emotionale und kognitive Bewältigungsstrategien:** Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass die befragten Schulsozialarbeiterinnen über eine Vielzahl unterschiedlicher emotionaler und kognitiver Bewältigungsstrategien verfügen, welche mitunter in der Einnahme einer professionellen Haltung (insbesondere bei der Beziehungsarbeit mit den Eltern), der Aufrechterhaltung von Motivation, kognitiver Problemlösung sowie in der emotionalen Abgrenzung und Distanzierung bestehen. Des Weiteren spielen Selbstbestärkung, Selbstvertrauen und Selbstreflexion sowie die bewusste Regulation von Emotionen und die Akzeptanz der Grenzen der eigenen Arbeit eine Rolle. Hinsichtlich der Befunde der vorliegenden Arbeit zeigt sich die Anschlussfähigkeit an bisherige Studien z.B. darin begründet, als das sich Professionalität, Optimismus und eine positive Einstellung in der Arbeit, Selbstreflexion, sowie Abgrenzung und Distanz auch in weiteren Studien als Ressourcen von Sozialarbeiter*innen zeigen (Drüge & Schleider, 2017; Fischer, 2023). Auch das Erleben von Erfolgen und positiven Fallentwicklungen zu Gunsten einer beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung als Bewältigungsressource, findet sich bereits in anderen Studien wieder (Fischer, 2023;

Heisig et al., 2009; Rosati & Schleider, 2022). Anhand der aufgeführten Bewältigungsstrategien lässt sich schlussfolgern, dass Schulsozialarbeiter*innen auf mehreren Ebenen versuchen, den Herausforderungen in der Elternarbeit bei Schutzaufträgen zu begegnen und Arbeitsziele, welche in diesem Fall z.B. in der Abwendung einer Kindeswohlgefährdung bestehen, zu erreichen. Dies lässt sich in erster Instanz auf die konkrete Interaktion mit Eltern beziehen und damit z.B. auf die Einnahme einer professionellen Haltung im Aufbau eine kooperativen Arbeitsbeziehung. Auch im Umgang mit den anspruchsvollen Arbeitsinhalten und kognitiven sowie emotionalen Herausforderungen zeigen sich die Bewältigungsstrategien als eine Reaktion auf emotionale Bedarfe.

**Verhaltensstrategien:** Eine zentrale im Rahmen dieser Arbeit, bei allen Befragten erfasste Verhaltensstrategie von Schulsozialarbeiterinnen besteht in der Suche nach sozialer Unterstützung, die dann sowohl der Besprechung der Fälle mit dem Ziel der gemeinsamen Sammlung von Ideen sowie der Planung von potenziellen nächsten Schritten besteht als auch der emotionalen und kognitiven Entlastung der Schulsozialarbeiterinnen dient. Die Relevanz von sozialer Unterstützung als Bewältigungsressource im Kontext beruflicher Anforderungen deckt sich mit bisherigen Studien (Drüge & Schleider, 2017; Fischer, 2023; Hajji et al., 2022; Kahl & Bauknecht, 2023). Darüber hinaus zeigen die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Untersuchungsergebnisse, dass auch die Dokumentation und Organisation von Kinderschutzfällen als Bewältigungsstrategie genutzt wird. Insoweit finden sich zum Teil widersprüchliche Ergebnisse im Vergleich zu der bisherigen Studienlage. So wurde z.B. im Rahmen der Arbeit von Fischer (2023) die Dokumentation von den Befragten vermehrt als Anforderung geschildert. Eine mögliche Erklärung dafür, warum die Dokumentation im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Bewältigungsstrategie angeführt wurde, könnte darin bestehen, dass diese von den Befragten nicht als zusätzliche Aufgabe verstanden wird, sondern eher als Möglichkeit einer mentalen Entlastung sowie der Organisation im Team, mit dem Hintergrund die Komplexität von Fällen darzustellen und ihr zu begegnen. Die Anschlussfähigkeit an bisherige Studien zeigt sich darüber hinaus auch in Bezug auf das Schaffen eines privaten Ausgleichs und dem Nachgehen von Hobbies (Fischer, 2023; Petry, 2015). Die auf der Ebene des Individuums

erfassten Bewältigungsstrategien offenbaren, unter Bezugnahme auf die dargestellte Differenzierung nach Lazarus, sowohl problemorientierte als auch emotionsorientierte Copingstrategien. Beispielhaft könnte zum problemorientierten Coping die Zuordnung der Einnahme einer professionellen Haltung, der kognitiven Problemlösung, aber auch der Dokumentation und Organisation von Kinderschutzfällen erfolgen. Da sich im intervenierenden Kinderschutz vordergründige Probleme häufig nicht unmittelbar lösen lassen, zeigt sich auch der Bedarf emotionsregulativer Prozesse, welche sich unter anderem in der Abgrenzung und Distanzierung, dem Ausüben von Selbstfürsorge sowie der Entwicklung von Akzeptanz gegenüber den Grenzen der eigenen Arbeit zeigen (Bak, 2023).

**Kommunikation und Organisation im Schulteam:** Diesbezüglich zeigt sich insbesondere die Relevanz eines gemeinsamen Austauschs und der Reflexion im Schulteam sowie der Absprache und Klärung von Zuständigkeiten. Fischer (2023) stellt insoweit gleichermaßen den Austausch mit Kolleg*innen sowie die damit einhergehende gemeinsame Regulation von Emotionen als Ressource dar. Dies zeigt sich auch in den vorliegenden Ergebnissen in der Aussage einer Befragten: „*Und manchmal hilft es auch einfach, sich mit den Kollegen zusammenzusetzen und mal richtig zu schimpfen (lacht) über die Umstände und die Elternarbeit (lacht) oder die Familien, die irgendwie einen herausfordern*“ (B1, Pos. 49). Kopp (2026) weist in ihrer Arbeit daran anknüpfend darauf hin, dass einer transparenten Rollen- und Zuständigkeitsklärung, im Fall von Kinderschutzfällen an Schulen, eine besondere Relevanz zukomme. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestätigen somit die zuvor aufgestellte und in der Studienlage begründete Annahme **BA3**: *Das Aufsuchen sozialer Unterstützung im Team stellt für Schulsozialarbeiter*innen eine wichtige Bewältigungsstrategie im Umgang mit Kinderschutzfällen dar.* Um den, von einigen Untersuchungsteilnehmerinnen geschilderten, Herausforderungen in der Interaktion mit Schulleitungen und deren zentraler Rolle zu begegnen, erweist sich die enge Zusammenarbeit mit Schulleitungen als potenzielle Bewältigungsstrategie. Wichtig erscheint im Umgang mit der Diskrepanz unterschiedlicher Einschätzungen von Gefährdungs(verdachts)fällen außerdem die Akzeptanz der unterschiedlichen Sichtweisen. Diese Annahme der unterschiedlichen Einschätzungen dient nicht nur dem Umgang mit

der Diskrepanz, sondern auch dem Fokus darauf, dass gemeinsame Vorgehen weiter zu besprechen und in der Konsequenz einen Konsens herzustellen. Um dieses Ziel bestmöglich zu erreichen und bei Unwissenheit und Unsicherheit reagieren zu können, ist dann jedoch durch die Schulsozialarbeiterinnen das Leisten von Beratungs-, Aufklärungs- und Vertrauensarbeit erforderlich, um insbesondere den Herausforderungen auf Teamebene zu begegnen.

**Struktur und Organisation:** Auf der Ebene der Struktur und Organisation zeigt sich aus den Untersuchungsergebnissen, dass eine weitere zentrale Bewältigungsstrategie in der Orientierung an vorgegebenen Strukturen, Leitfäden und gesetzlichen Regelungen besteht. Dabei findet die Nutzung von formellen Instrumenten in Form von Einschätzungsbögen und Vorlagen bei der Gefährdungseinschätzung auch im Rahmen der Studie von Kopp et al. (2020) Erwähnung. Als weitere Ressourcen auf der Ebene der Struktur und Organisation zeigen sich darüber hinaus Möglichkeiten der Weiterbildung sowie der Austausch im Rahmen von Supervisionen und kollegialen Fallberatungen durch Externe. Parallelen finden sich in diesen Ressourcen im Hinblick auf die Studie von Fischer (2023).

Auch in Bezug auf die erfassten Bewältigungsstrategien zeigt sich, dass die deduktiv gebildeten Oberkategorien, gemäß der Ergebnisse, durch konkrete Bewältigungsstrategien und Ressourcen ausdifferenziert werden konnten und sich diese Betrachtung dadurch bewährt. Zusammenfassend zeigt sich, dass die erfassten Bewältigungsstrategien sowohl konkrete Bemühungen der Schulsozialarbeiterinnen in der Erreichung von Arbeitszielen mit Blick auf ihre Klient*innen, hier den Eltern und Kindern, als auch mit Blick auf die Zusammenarbeit im Schulteam, im Netzwerk des Schul- und Jugendhilfesystems, sowie in einer selbstfürsorglichen Beziehung zu sich selbst, offenbaren. Die herausgestellten Bewältigungsstrategien auf Teamebene zeigen dabei auf, dass Schulsozialarbeiter*innen sehr von dem gemeinsamen Austausch profitieren gleichzeitig aber auch viel leisten und investieren, um den Herausforderungen in der Interaktion mit dem Schulteam zu begegnen. Die Relevanz des Vorhandenseins diverser Bewältigungsstrategien und Ressourcen verdeutlicht sich auch in Rückbezug auf das JDR-Modell mit dem Ziel deutlich, arbeitsspezifische gesundheitliche Beeinträchtigungen zu verringern und Wohlbefinden zu steigern (Bak, 2023; Bakker &

Demerouti, 2007). Die Herausforderungen sowie die unterschiedlichen Bewältigungsstrategien und Ressourcen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit erfasst wurden, lassen sich auf das Vorhandensein hoher Professionalität zurückführen. Im Rückbezug auf Hancken (2020) zeigt sich dies im Besonderen in der Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der eigenen (beruflichen) Identität sowie der Entwicklung einer eigenen Haltung. Die aufgezeichneten Bewältigungsstrategien lassen sich ebenfalls auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Emotionen, sowie der ständigen Reflexion zurückführen (Hancken, 2020).

### 6.2 Implikationen für die Praxis

Aus den geschilderten Ergebnissen der vorliegenden Arbeit ergeben sich Implikationen für die Praxis von Schulsozialarbeiter*innen, sowohl im Allgemeinen als auch im Hinblick auf die Elternarbeit im Kontext von Kindeswohlgefährdungen und Schutzaufträgen. Anhand der erfassten Herausforderungen sowie Bewältigungsstrategien zeigt sich im Besonderen die Notwendigkeit von Professionalität auf Seiten der Schulsozialarbeiter*innen. Neben dem jeweils eigenen Auftrag und Beitrag zur eigenen Professionalisierung auf Seiten von Schulsozialarbeiter*innen ergibt sich auch die Notwendigkeit Professionalität sowie deren Ausbildung bestmöglich zu unterstützen. Sinnvoll erscheint diesbezüglich – neben dem (theoretischen) Studium – die verstärkte praktische Ausbildung, gerade um sich in der tatsächlichen Arbeit mit Klient*innen zu üben und eine professionelle Haltung, Methoden und Handwerkszeug in der Beziehungsgestaltung einzuüben. Darüber hinaus scheint das Besuchen von spezifischen Fort- und Weiterbildungen, sowie die Inanspruchnahme von Supervisionen und Kollegialen Fallberatungen auf Seiten der Schulsozialarbeiter*innen sinnvoll. In Bezug auf die verbesserte Aus- und Weiterbildung zeigen sich darüber hinaus Bedarfe in Bezug auf die Zielgruppe des Schulteams und damit vor allem Lehrer*innen und Schulleitungen, um der zum Teil bestehenden fehlenden Handlungssicherheit sowie der mangelnden Bereitschaft, sich mit dem (gesetzlichen) Auftrag im Kinderschutz auseinanderzusetzen, zu begegnen. Umgesetzt werden könnte dies zum einen mittels intensiverer Auseinandersetzung mit dem Themenbereich des Kinderschutzes und den daraus entstehenden Handlungsaufträgen im Rahmen des Studiums von Lehrkräften. Darüber hinaus scheinen regelmäßige Fortbildungen

sinnvoll, in denen sich das Schulkollegium gemeinsam mit dem Thema auseinandersetzt und somit auch gemeinsam Abläufe und Prozesse reflektiert und diesbezügliche Strukturen und Konzepte an Schulen überarbeitet. So könnten aktuelle oder vergangene reale Fälle an Schulen bearbeitet werden und konkret Hürden abgebaut werden. Auf Team- bzw. Schulebene zeigt sich auch die Notwendigkeit des weiteren Ausbaus von schulspezifischen Schutzkonzepten und damit Strukturen, die nicht auf die Zuständigkeit von Schulsozialarbeit im Kinderschutz begrenzt sind, sondern die organisationale Verankerung und Zuständigkeit des Schutzauftrages aller (sozial-) pädagogischer Fachkräfte in ihr professionelles Selbstverständnis verdeutlicht (Kopp, et al., 2020; Kopp, 2026). Auch unabhängig von spezifischen Weiterbildungen sind Möglichkeiten und Strukturen des Austauschs, der gemeinsamen Reflexion sowie der Klärung von Rollen und Zuständigkeiten im Team zu fördern. Auf struktureller Ebene zeigt sich, dass die Arbeitsbedingungen von Schulsozialarbeiter*innen weiterhin zu verbessern sind. So zeigt sich in Bezug auf mangelnde Ressourcen, dass ein weiterer personeller Ausbau von Schulsozialarbeit wichtig ist. Wünschenswert wäre es die Zuständigkeit für mehrere Schulen auf die Zuständigkeit für eine Schule zu reduzieren. Auch die Anstellung mehrerer Schulsozialarbeiter*innen an einer Schule scheint sinnvoll. Der große Wunsch nach mehr Kolleg*innen der Schulsozialarbeit an Schulen zeigt sich nicht nur explizit in den geschilderten Wünschen der Befragten, sondern auch in ersten Ergebnissen von Rahn und Bieringer (2026b), gerade in Hinblick auf die Überwindung des “Einzelkämpfertums“. Unabhängig davon zeigt sich, dass der Austausch von Schulsozialarbeiter*innen untereinander relevant ist und feste und regelmäßige Strukturen des Austauschs zu ermöglichen sind. Auch in Bezug auf die Zusammenarbeit im Netzwerk und dabei vor allem in Bezug auf den Netzwerkpartner Jugendamt zeigt sich, dass feste Strukturen sowie regelmäßige Treffen in Form von konkreten Kooperationsvereinbarungen mit dem Jugendamt sinnvoll erscheinen, um die Zusammenarbeit zu stärken und zu verbessern (Kopp, 2026). Darüber hinaus erscheint es auf struktureller Ebene sinnvoll Schulen in der Auseinandersetzung mit dem Thema und der Erstellung von schulspezifischen Schutzkonzepten entsprechende Unterstützungs- und Begleitungsmöglichkeiten zur Seite zu stellen. Diesbezüglich scheint es sinnvoll,

wenn Schulen auf Möglichkeiten externer Beratung zurückgreifen können, die sie bei der Erstellung von Schutzkonzepten unterstützen. Letzten Endes gelten die Implikationen der verbesserten multiprofessionellen Zusammenarbeit sowohl schulintern als auch darüber hinaus im Netzwerk. Festzuhalten ist, dass die Arbeit im intervenierenden Kinderschutz herausfordernd ist und sicherlich auch bleibt. Nichtsdestotrotz sollte genau geschaut werden, wie Herausforderungen und vor allem strukturelle Hürden gezielt abgebaut werden und Bewältigungsstrategien und Ressourcen gefördert werden können.

### 6.3 Limitationen

Die vorliegende Arbeit weist sowohl inhaltliche als auch methodische Grenzen auf, die im folgenden Kapitel reflektiert werden sollen. Inhaltlich ist festzuhalten, dass sich die aufgegriffenen Themen des Kinderschutzes, der Schulsozialarbeit und der Elternarbeit sowie deren Überschneidungen und Zusammenhänge als sehr umfassend und komplex darstellen. Selbst vor dem Hintergrund des speziellen Themenbereichs der vorliegenden Arbeit, war eine vollumfängliche Betrachtung im Kontext dieser Arbeit nicht möglich, was dazu führte, dass Aspekte zum Teil nur oberflächlich behandelt werden konnten oder gänzlich ausgespart wurden. So wurden etwa gesetzliche und rechtliche Aspekte, ebenso wie auch eine vertiefte Beschreibung von Kindeswohlgefährdungen kurzgehalten.
Neben inhaltlichen Grenzen zeigen sich auch mit Blick auf die Methodik Limitationen. Diesbezüglich muss zum einen festgehalten werden, dass die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit aufgrund der geringen Fallzahl nicht verallgemeinerbar sind. Gleichzeitig liegt das Ziel qualitativer Arbeiten nicht darin, ein Generalisierbarkeit herzustellen, sondern vielmehr inhaltliche Repräsentativität, eine hohe Detailliertheit sowie tief gehende Analysen zu ermöglichen (Misoch, 2019; Schreier, 2020). Im Rahmen des Samplings wurde, z.B. durch die varianzmaximierende Fallauswahl der Versuch unternommen, auch auf die unterschiedlichen Anstellungen und Rahmenbedingungen in den Schulsozialarbeiter*innen tätig sind, zu reagieren. Der Vorteil einer größeren Stichprobe hätte in Abgrenzung hierzu insbesondere darin bestanden, dass die Vielfalt individueller Herausforderungen und Bewältigungsstrategien noch umfassender hinsichtlich ihrer Variationsbreite hätten erfasst und beschrieben werden können. Trotz der genannten

Limitationen können die vorliegenden Ergebnisse als aussagekräftig bezeichnet werden und liefern insbesondere vor dem Hintergrund einer explorativen Studie differenzierte und vertiefte Einblicke hinsichtlich der erlebten Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Schulsozialarbeiter*innen (Misoch, 2019; Schreier, 2020).

Eine weitere Limitation besteht in der Rekrutierung der Interviewteilnehmer*innen. So fand diese im Rahmen der eigenen Berufstätigkeit der Forschenden im Bereich der Schulsozialarbeit statt. Auf der einen Seite konnte durch diese eigene *Gatekeeper*-Funktion ein niedrigschwelliger und vertrauensvoller Zugang zum Feld gelingen, auf der anderen Seite sind Effekte der Selektivität durch die Forschende nicht auszuschließen (Misoch, 2019). Auch wenn im beruflichen Alltag geringe Überschneidungen zu den befragten Untersuchungsteilnehmerinnen bestehen, können in Bezug auf die Interviews Phänomene sozialer Erwünschtheit im Antwortverhalten der Befragten nicht ausgeschlossen werden (Misoch, 2019).

In Bezug auf die Fallauswahl ist hinsichtlich der Diversität außerdem festzuhalten, dass alle Untersuchungsteilnehmerinnen weiblich waren, wodurch im Rahmen dieser Arbeit keine Aussage zu potenziellen geschlechtsspezifischen Unterschieden getroffen werden konnten. Eine Erklärung für die mangelnde Teilnahme von Männern kann dabei der deutlich höhere Anteil von Frauen im Berufsfeld der Schulsozialarbeit sein, der sich, nach der bundesweiten Erhebung von Rahn und Bieringer (2025), auf 80,1 % der Befragten beläuft.

Eine weitere Limitation zeigt sich im Hinblick auf die Durchführung von halbstrukturierten Interviews. Zwar sollte durch den Einsatz eines Leitfadens der Vergleichbarkeit der Interviews Rechnung getragen werden, dennoch sind Interviews aufgrund der Individualität der Befragten wenig vorhersehbar und können nicht exakt vergleichbar durchgeführt werden. Die flexible Gestaltung der Interviews erlaubt im Rahmen von spontanen Nachfragen zwar ein stärkeres Eingehen auf die Interviewpartner*innen, reduziert jedoch wechselseitig hierzu die Vergleichbarkeit erhobener Daten (Flick, 2016). Darüber hinaus zeigen sich Limitationen mit Blick auf die mangelnde Präzision der Frage zum Vorhandensein von Schutzkonzepten an Schulen. Die Antworten der befragten Schulsozialarbeiterinnen konnten zwar Einblick in das Vorhandensein von Schutzkonzepten geben,

es zeigt sich jedoch im Vergleich der Antworten das die Frage seitens der Befragten unterschiedlich verstanden wurde, was eine Auswertung der Frage und damit eine plausible Aussage zum Vorhandensein von schulspezifischen Schutzkonzepten nicht ermöglicht.

Hinsichtlich der Auswertung der Daten im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) konnten durch die Nutzung der Software *MAXQDA* eine systematische Auswertung der Interviews vorgenommen und die einzelnen Arbeitsschritte offen und nachvollziehbar dokumentiert werden. Die detaillierte Dokumentation der Analyse sollte dabei die Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Auswertungsprozesses sicherstellen. Limitierend lässt sich in Bezug auf die Datenauswertung der damit einhergehende Interpretationsanteil sowie der unterschiedliche Grad der Ausdifferenzierung der Haupt- bzw. Subkategorien nennen. Neben der deduktiven Kategorienentwicklung, orientierte sich die Kategorienentwicklung induktiv am Material und sollte der differenzierten Darstellung der Ergebnisse im Sinne der Vollständigkeit dienen. Aufgrund der unterschiedlichen Ausdifferenzierung ist jedoch die Interpretation quantitativer Nennungen nur eingeschränkt möglich. Neben der hier vorgenommenen Schwerpunktsetzung könnte von anderen Forschenden eine andere Schwerpunktsetzung vorgenommen werden. Angeführt werden kann dies z.B. in Bezug auf die im Rahmen der Arbeit dargelegte Darstellung von Bewältigungsstrategien und Ressourcen separat voneinander. Die vorgenommene Betrachtung stellt einen Versuch der differenzierten Darstellung dar. Nichtsdestotrotz bleiben beide Konstrukte eng miteinander verwoben und konnten im Rahmen der vorliegenden Arbeit umfassend beleuchtet werden (Kuckartz & Rädiker, 2022; Flick, 2022).

Zur Sicherstellung von Transparenz und methodischer Qualität fand eine enge Orientierung an der COREQ-Checkliste für die Berichterstattung in der qualitativen Forschung statt. Insbesondere in Bezug auf die eigene berufliche Tätigkeit der Forschenden und der damit potenziell einhergehenden Subjektivität in Bezug auf persönliche Überzeugungen, fand im Rahmen des Forschungsprozesses z.B. im Rahmen der Anfertigung von Postskripten, stetig die bewusste Reflexion potenzieller Verzerrungen statt. Im Rahmen der Limitationen wurde der Versuch

unternommen, diesbezügliche Verzerrungen darzustellen und kritisch anzumerken (Tong et al., 2007).
Trotz genannter Limitationen liefert die vorliegende Arbeit kontextgebunden wertvolle und differenzierte Einblicke in das Herausforderungserleben von Schulsozialarbeiter*innen in der Elternarbeit bei Schutzaufträgen und darin, mit welchen Bewältigungsstrategien und Ressourcen sie diesen begegnen.

### 6.4 Implikationen für die Forschung

Für die Forschung im Bereich der Schulsozialarbeit lässt sich festhalten, dass nach wie vor ein großer Forschungsbedarf besteht, um das vielfältige Tätigkeitsfeld noch differenzierter zu erfassen und zu explorieren. Dies gilt zum einen in Bezug auf die Erfassung arbeitsspezifischer Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit generell, aber auch für das mit dieser Arbeit in den Blick genommene Thema des intervenierenden Kinderschutzes an Schulen. Auch wenn aktuellere Arbeiten wie z.B. die von Kopp et al. (2020), Kopp (2026), Rahn und Bieringer (2025) sowie Zankl (2017) der Erfassung von Schulsozialarbeit und auch dem Thema des Kinderschutzes im Kontext Schule bereits nachkommen, bleiben viele Arbeitsschwerpunkte sowie die Komplexität des Arbeitsbereiches der Schulsozialarbeit unabgedeckt. So könnten hinsichtlich der unterschiedlichen Trägermodelle von Schulsozialarbeiter*innen in Form von vergleichenden Evaluationsstudien möglicherweise weitere Einblicke in die trägerbezogenen Rahmenbedingungen von Schulsozialarabeiter*innen verschaffen und daraus bedingte Herausforderungen und Ressourcen offenlegen. Darüber hinaus zeigt sich der Bedarf weiterer Forschung entsprechend der Limitationen der vorliegenden Arbeit gerade auch in Hinblick auf die Heterogenität und Größe von Stichproben. So könnten Untersuchungen mit größeren und diverseren Stichproben weitere Einblicke in das Herausforderungs- und Bewältigungserleben von Schulsozialarbeiter*innen ermöglichen. Darüber hinaus erscheinen Längsschnitterhebungen sinnvoll, die gerade auch in Hinblick auf die Veränderungen von Herausforderungen und Bewältigungsstrategien vor dem Hintergrund des Ausbaus von Kinderschutzkonzepten sowie des weiteren personellen Ausbaus von Schulsozialarbeit an Schulen (in Niedersachsen) von Interesse sind.

## 7 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit ging der Frage nach, welchen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien Schulsozialarbeiter*innen in der Elternarbeit bei Schutzaufträgen im Rahmen von Kindeswohlgefährdungen aus der Sicht von Schulsozialarbeiter*innen begegnen und wurde mithilfe bestehender Literatur und einem qualitativen Forschungsansatz untersucht. Die Erhebung erfolgte durch leitfadenbasierte Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen. Anschließend wurden die Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) und bezugnehmend auf Faktoren bestehender Forschung untersucht. Letztlich konnten Modelle zu den Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Schulsozialarbeiter*innen in der Elternarbeit bei Schutzaufträgen im Rahmen von Kindeswohlgefährdungen erstellt werden. Die Untersuchung verdeutlicht die vielfältigen Herausforderungen, mit denen Schulsozialarbeiter*innen im Kontext des intervenierenden Kinderschutzes konfrontiert sind, sowie die Strategien und Ressourcen auf die sie zurückgreifen, um in ihrem komplexen Arbeitsfeld effektiv zu agieren. Daraus ergeben sich Impulse für die Praxis von Schulsozialarbeiter*innen, sowie für die Aus- und Weiterbildung von Schulsozialarbeiter*innen und Schulteams sowie für die weiterführende Forschung. Allein in Bezug auf die Arbeit von Schulsozialarbeiter*innen im Bereich des intervenierenden Kinderschutzes und der Elternarbeit begrenzt zeigt sich, wie anspruchsvoll der Beruf als Schulsozialarbeiter*in ist und mit was für einer Vielfältigkeit das Berufsfeld einhergeht.

> Die Vielseitigkeit macht das Arbeiten in diesem Handlungsfeld der Jugendhilfe abwechslungsreich und spannend, aber auch anstrengend und mitunter schweißtreibend. Daher ist es unabdingbar, dass diejenigen, die Schulsozialarbeit betreiben, ‚Profis' sind: Professionell ausgebildete Sozialarbeiter:innen und Sozialpädagog:innen, die sich in Studium und Berufsleben einen umfangreichen methodischen Werkzeugkoffer gefüllt haben, diesen entsprechend den Anforderungen anwenden können, ihn immer auf dem Stand der Zeit halten und lebenslanges Lernen für sich selbst als ein berufliches Leitprinzip akzeptieren. (Pötter, 2024, S. 137)

Abgeschlossen werden soll in Bezug auf diese notwendige Professionalität mit dem Zitat einer Befragten: „*Ich finde, wenn man in solche Themen eintaucht, tatsächlich, würde ich es nochmal ganz gut finden, wenn man da nochmal überdenken kann, was das auch für eine Belastung sein kann, für jeden persönlich, wenn man nicht gute Bewältigungsstrategien hat, was hoffentlich jeder von uns hat. Ich für mich kann das sagen, aber diese Professionalität, die muss man ja auch, das muss man ja leben können*“ (B3, Pos. 103).

**Literaturverzeichnis**

Bak, P. M. (2023). Gesundheitspsychologie. Eine Einführung – kompakt, prägnant und anwendungsorientiert. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67181-8

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309-328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management, 43*(1), 83-104. https://doi.org/10.1002/hrm.20004

Bauer, P. (2017). Soziale Arbeit an berufsbildenden Schulen. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck, & T. Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit* (Band 1*,* S. 128-136). Beltz Juventa.

Bauknecht, J., & Wesselborg, B. (2022). Psychische Erschöpfung in sozialen Interaktionsberufen von 2006 bis 2018. Ein Vergleich der Bereiche Pflege, frühkindliche Bildung, Schule, Soziale Arbeit und Polizei. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *17*(3), 328-335. https://doi.org/10.1007/s11553-021-00879-0

Becker, F. (2024). Positive Psychologie – Wege zu Erfolg, Resilienz und Glück. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67620-2

BGB. (2026). https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/

Bieler, K. (2023). Methoden der Sozialen Arbeit und methodisch-professionelles Handeln. In M. Buntrock, K. Peinemann (Hrsg.), *Grundwissen Soziale*

*Arbeit. Grundlagen, Methoden und Arbeitsfelder* (S. 229-245). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39707-4

Biesel, K., & Urban-Stahl, U. (2022). *Lehrbuch Kinderschutz* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Beltz Juventa.

Bronnert, H. (2024). *Führung, Schulkultur und Elternarbeit. Eine gemischtmethodische Analyse der Zusammenhänge* (Dissertation, Technische Universität Dortmund). Technische Universität Dortmund. https://eldorado.tu-dortmund.de/items/9bf54c3f-24a7-4e0a-bb0d-aab9ecad9a57

Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit. (2019). *Definition Schulsozialarbeit*. Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit. https://www.bundesnetzwerk-schulsozialarbeit.de/wp-content/uploads/2020/10/Anl.7-Definition-Schulsozialarbeit_2019-1.pdf

Disler, S. (2024). „es ist gut, dass wir uns updaten“. Die interaktive Adressierung von Eltern in der Schulsozialarbeit. *Sozial Extra, 48*(6), 424–428. https://doi.org/10.1007/s12054-024-00741-5

Döring, N. (2023). Datenerhebung. In N. Döring (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 321-570). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2

Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Eigenverlag.

Drüge, M., & Schleider, K. (2017). Psychosoziale Belastungen und Beanspruchungsfolgen bei Fachkräften der Sozialen Arbeit und Lehrkräften. Ein

Vergleich von Merkmalen, Ausprägungen und Zusammenhängen. *Soziale Passagen*, *8*(2), 293-310. https://doi.org/10.1007/s12592-016-0235-0

Faltermaier, T. (2022, 27. Dezember). Ressourcen, gesundheitsbezogene. In *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 15. Juni 2026, von https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/ressourcen-gesundheitsbezogene#search=683be2e661e3c6d1a0a377c964b64585&offset=0

Faltermaier, T., & Lessing, N. (2021, 19. März). Coping. In *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 15. Juni 2026, von https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/coping

Fischer, C. (2023). *Anforderungen- und Ressourceninventar für Sozialarbeiter*innen – ARISA. Erstellung und Validierung eines Instruments zur Erfassung der beruflichen Anforderungen und Ressourcen von Sozialarbeiter*innen* (Dissertation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg). Pädagogische Hochschulbibliothek. https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/1260/file/Dissertation_Cornelia_Fischer.pdf

Flick, U. (2016). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen* (3. Aufl.). Rowohlt.

Flick, U. (2022). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (9., vollständig überarbeitete Aufl.). Rowohlt.

Friedel, A., & Dalbert, C. (2003). Belastung und Bewältigung bei Grundschullehrerinnen: Die Auswirkungen einer Versetzung an die Förderstufe und der Einfluss der Ungewissheitstoleranz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(1), 55-68. https://doi.org/10.1024//1010-0652.17.1.55

Friedrichs, J. (2022). Forschungsethik. In N. Baur, J. Blasius (Hrsg.)*, Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3., vollständig überarbeite und erweiterte Aufl., S. 349-358). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8

Gödde, T. (2008). Das Elterngespräch – Schwieriges zur Sprache bringen. In Institut für soziale Arbeit e. V. (Hrsg.), *Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule – Empfehlungen für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte* (2. Aufl., S. 25-32). https://www.ganztaegig-lernen.de/wp-content/uploads/2024/10/GanzTag_2008_09.pdf

Hajji, R., Kitze, K., Andersch, C., Franz, M., Hagemeister, T., Kusch, P., Lorenz, M., Pohl, R., Rondio, A., & Schmutz, N. (2022). Der Einfluss von Arbeitsanforderungen auf Burn-out: Welche Ressourcen tragen zur Minderung von emotionaler Erschöpfung unter Sozialarbeitenden bei? In R. Hajji, K. Kitze, & N. Pieck (Hrsg.), *Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung. Theorien, Ergebnisse und Ansätze* (S. 169-187). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35603-3

Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. (2008). The job demands-resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress, 22*(3), 224-241. https://doi.org/10.1080/02678370802379432

Hancken, S. A. (2020). *Beziehungsgestaltung in der Sozialen Arbeit*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Hardering, F. (2017). Wann erleben Beschäftigte ihre Arbeit als sinnvoll? Befunde aus einer Untersuchung über professionelle

Dienstleistungsarbeit. *Zeitschrift für Soziologie*, *46* (1), 39-54. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2017-1003

Heisig, S., Dalbert, C., & Schweikart, R. (2009). Berufliches Belastungserleben in der Sozialarbeit: Gibt es Unterschiede zwischen angehenden und berufserfahrenen SozialarbeiterInnen hinsichtlich ihrer Belastung und ihrem berufsspezifischen Befinden? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *4*(2), 279-296. https://testojs3.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/85/72

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.)*, Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 875-892). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8

Henn, S., Lochner, B., Meiner-Teubner, C., & Strunz, E. (2017). *Arbeitsbedingungen als Ausdruck gesellschaftlicher Anerkennung Sozialer Arbeit*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/2017-04_Arbeitsbedingungen_Soz_Arb_web.pdf

Hollederer, A. (2023). Wer leidet in der Sozialen Arbeit an Erschöpfung? Ergebnisse einer Repräsentativerhebung. *Soziale Passagen*, *15*(1), 233-250. https://doi.org/10.1007/s12592-023-00463-7

Hollenstein, E., & Nieslony, F. (2017). Professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck, & T. Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit* (Band 1, S. 65-75). Beltz Juventa.

Jantowski, A., & Ebert, S. (2011). Kinderschutz als Thema für die Grundschule. Eine empirische Studie. In J. Fischer, T. Buchholz, & R. Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 141-157). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92894-4

Kahl, Y., & Bauknecht, J. (2023). Psychische und emotionale Erschöpfung von Fachkräften der Sozialen Arbeit. Entwicklung, Ausmaß und die Rolle von Belastungs- und Resilienzfaktoren. *Soziale Passagen*, *15*(1), 213-232. https://doi.org/10.1007/s12592-023-00448-6

Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02479-6

Kinderschutz-Zentrum Berlin. (2009). *KINDESWOHLGEFÄHRDUNG. Erkennen und Helfen* (11. überarbeitete Aufl.). Kinderschutz-Zentrum Berlin e.V. https://www.kinderschutz-zentrum-berlin.de/sites/default/files/2021-12/kszb-kindeswohlgefaehrdung-erkennen-und-helfen.pdf

Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW e.V. (o.D.). *Erscheinungsformen der Kindeswohlgefährdung*. Der Kinderschutzbund Landesverband Nordrhein-Westfalen. https://www.kinderschutz-in-nrw.de/fachinformationen/kindeswohl-und-kindeswohlgefaehrdung/erscheinungsformen-der-kindeswohlgefaehrdung/

KKG. (2025). https://www.gesetze-im-internet.de/kkg/BJNR297510011.html

König, S., & Dalbert, C. (2004). Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei BerufsschullehrerInnen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und*

*Pädagogische Psychologie*, *36*(4), 190-199. https://doi.org/10.1026/0049-8637.36.4.190

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit. (2015). *Schulsozialarbeit – Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit – In Zusammenarbeit mit Landesarbeitsgemeinschaften Schulsozialarbeit*. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit. https://www.kv-schulsozialarbeit.de/wp-content/uploads/2024/12/Anforderungsprofil-SSA_2015.pdf

Kopp, K. (2023). Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und (Ganztags-)Schule. In K. Böllert, J. Demski, & O. Bokelmann (Hrsg.), *Ganztagsbildung. Kooperation von Jugendhilfe und Schule?* (S. 77-99). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41848-9

Kopp, K. (2026). *Kinderschutz im Kontext Schule. Handlungsorientierungen (sozial-)pädagogischer Fachkräfte*. Barbara Budrich Academic Press. https://doi.org/10.25656/01:34334

Kopp, K., Pöter, J., & Wazlawik, M. (2020). Allein auf weiter Flur? Die Rolle von Schulsozialarbeiter_innen im Kinderschutz an Schulen. *Zeitschrift für Sozialpädagogik, 18*(4), 401-416. https://content-select.com/de/portal/media/view/5fd1f6f6-5f74-4dde-bb13-15e5b0dd2d03

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91083-3

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.

Lazarus, R. S., & Folkmann, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.

Lengsfeld, J. (o.D.). *Definition Herausforderung*. Jörn Lengsfeld. https://joern-lengsfeld.com/de/definition/herausforderung/

Ley, K. A. (2024). *Wahrnehmungs- und Erklärungsmuster von Belastungserleben in Berufen der Sozialen Arbeit* (Masterarbeit, MSH Medical School Hamburg). Schriftenserver der MSH Medical School Hamburg. https://opus.bsz-bw.de/msh/frontdoor/deliver/index/docId/882/file/MSH_MA_Ley_290824.pdf

Mayer, C. (2017). Die Bedeutung von Elternarbeit für die sozialpädagogische Praxis in stationären Einrichtungen der Kinder-und Jugendhilfe. *soziales_kapital*, *18*, 75-90. https://soziales-kapital.at/sozialeskapital/article/view/537/959

Mey, G., & Mruck, K. (2020). Qualitative Interviews. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 315-335). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9

Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). De Gruyter.

Neil-Robinson, T. S. (2025). *A qualitative study of burnout experiences among school social workers* (Dissertation, Manhattanville University). ProQuest. https://www.proquest.com/open-view/80425336bda21e6e345c7002a33f772d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Niedersächsisches Kultusministerium. (2017, 01. August). *Erlass "Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung".* Niedersächsisches Kultusministerium. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/ausbau_schulischer_sozialarbeit_in_landesverantwortung/erlass_soziale_arbeit_in_schulischer_verantwortung/konzept-soziale-arbeit-in-schulischer-verantwortung-150693.html

Niedersächsisches Kultusministerium. (o.D.). *Ausbau schulischer Sozialarbeit in Landesverantwortung*. Niedersächsisches Kultusministerium. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/ausbau_schulischer_sozialarbeit_in_landesverantwortung/ausbau-schulischer-sozialarbeit-in-landesverantwortung-150688.html

Olk, T., & Speck, K. (2014). Zwischen Eigenständigkeit und Dienstleistung. Schulsozialarbeit – ein unverzichtbares sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule. *dreizehn – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 11*, 4-8. https://jugendsozialarbeit.de/wp-content/uploads/2025/08/KVJS_dreizehn_Nr11_WEB.pdf

Pawils, S., Wichmann, M., Beatrice, G., & Metzner, F. (2020). Schulsozialpädagogik als Ansatzpunkt für Kinderschutz? Eine vergleichende Analyse der Rahmenbedingungen für SchulsozialpädagogInnen in Deutschland. *Zeitschrift für Sozialpädagogik,18*(4), 385-400. https://content-select.com/de/portal/media/view/5fd1f6f6-921c-4535-9fb0-15e5b0dd2d03

Petry, U. (2015). Die Last der Arbeit im ASD. *Sozial Extra*, *39*(3), 44-46. https://doi.org/10.1007/s12054-015-0037-1

Pötter, N. (2024). *Schulsozialarbeit* (3. Aufl.). Lambertus.

Poscheschnik, G., & Lederer, B. (2020). Erste Schritte: Die Planung eines Forschungsprojekts. In T. Hug, & G. Poscheschnik (Hrsg.), *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (3., überarbeitete und ergänzte Aufl., S. 79-123). UTB.

Poscheschnik, G., Lederer, B., Perzy, A., & Hug, T. (2020). Datenerhebung und Datenaufbereitung. In. T. Hug, & G. Poscheschnik (Hrsg.), *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (3., überarbeitete und ergänzte Aufl., S. 125-185). UTB.

Poulsen, I. (2012). *Stress und Belastung bei Fachkräften der Jugendhilfe. Ein Beitrag zur Burnoutprävention*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19588-9

Prüß, F. (2017). Arbeitsbereiche in Allgemeinbildenden Schulen. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck, & T. Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit* (Band 1, S. 118-127). Beltz Juventa.

Radewagen, C. (2017). Kindeswohlgefährdung. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck, & T. Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit* (Band 1, S. 282-290). Beltz Juventa.

Radewagen, C. (2025). *Vertrauensschutz im Kinderschutz. Ein Leitfaden für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe sowie Geheimnisträger*innen im Sinne des § 4 KKG zur Beantwortung datenschutzrechtlicher Fragen bei (Verdacht auf) Kindeswohlgefährdung* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl.). https://share.google/ZCgdTHPcKEvTudyfE

Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2

Rahn, S., & Bieringer, L. (2025). Schulsozialarbeit – ein förderaler „Flickenteppich“? Erste Einblicke in eine bundesweite Studie zur Schulsozialarbeit. *sichtbar – htw saar magazin, 2*, 18-23. https://sichtbar.htwsaar-blog.de/sichtbar/2025_01_sichtbar/250821-sichtbar-2025.html

Rahn, S., & Bieringer, L. (2026a). Schulsozialarbeit: doppelt verbunden = doppelt ermöglicht? Trägerbezogene sowie schulische Ermöglichungsbedingungen von innerschulischer Kooperation und sozialräumlicher Orientierung in der Schulsozialarbeit. *Soziale Passagen, Online-Vorveröffentlichung*. https://doi.org/10.1007/s12592-026-00576-9

Rahn, S., & Bieringer, L. (2026b, 02. Februar). *Eine unterschätzte Aufgabe: das Ringen um die richtigen Rahmenbedingungen für die Schulsozialarbeit. Befunde aus dem Projekt „Schulsozialarbeit im bundesweiten Vergleich“* [Präsentationsfolien]. https://cloud.hiz-saarland.de/s/E2JE4REWAPDxTSw?dir=/02.02.2026%20%28Bundesweit%29%20Vortrag%20im%20Rahmen%20der%20digitalen%20Veranstaltungsreihe%20„Schulsozialarbeit%20auf%20neuen%20Wegen%20%3F%21“&editing=false&openfile=true

Ricking, H. (2017). Förderschulen und Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck, & T. Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit* (Band 1, S. 137-143). Beltz Juventa.

Ritschl, V., Prinz-Buchberger, B., Ritschl, U., & Stamm, T. (2023). Die richtige Methode wählen. In V. Ritschl, R. Weigl, & T. Stamm (Hrsg.), *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben. Verstehen, Anwenden, Nutzen für die Praxis* (2. Aufl., S. 57-63). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66501-5

Ritschl, V., & Stamm, T. (2023). Stichprobenverfahren und Stichprobengröße. In V. Ritschl, R. Weigl, & T. Stamm (Hrsg.), *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben. Verstehen, Anwenden, Nutzen für die Praxis* (2. Aufl., S. 65-69). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66501-5

Rosati, A-S., & Schleider, K. (2022). Selbstwirksamkeitserwartungen und deren Bedeutung für das Burnout-Syndrom bei Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. *Soziale Passagen*, *14*(2), 405-421. https://doi.org/10.1007/s12592-022-00429-1

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer, & O. Hämmig (Hrsg.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (S. 43-68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4

Schreier, M. (2020). Fallauswahl. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 19-39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9

SGB VIII. (2026). https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/

Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90455-9

Speck, K. (2019). Sekundäranalysen in der Schulsozialarbeit. In M-C. Begemann, & K. Birkelbach (Hrsg.), *Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Qualitative und quantitative Sekundäranalysen* (S. 377-394). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23143-9

Speck, K. (2022). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (5. Aufl.). UTB.

Spies, A., & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Statistisches Bundesamt. (2025, 15. Dezember). *Kindeswohlgefährdungen auf neuem Höchststand: Fallzahl binnen fünf Jahren um 31 % gestiegen.* DESTATIS – Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/12/PD25_451_225.html

Thimm, K. (2017). Soziale Arbeit an Grundschulen. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck, & T. Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit* (Band 1, S. 108-117). Beltz Juventa.

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International journal for quality in health care*, *19*(6), 349-357. https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042

Uhlendorf, N., & Dietrich, C. (2026). Ambivalenzen der Sorge. Eine Interviewstudie zur Schulsozialarbeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *19*(1), 165-178. https://doi.org/10.1007/s42278-025-00256-2

Wonneberger, J. (o.D.) *Rechtsgrundlagen.* LAG Schulsozialarbeit Niedersachsen e.V. https://www.lag-schulsozialarbeit-nds.de/schulsozialarbeit/rechtsgrundlagen

Zankl, P. (2017). *Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*. Deutsches Jugendinstitut e.V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/64_Schulsozialarbeit.pdf

## Anhangsverzeichnis

**Anhang A:** Vorgehen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung gemäß § 4 KKG..... 106

**Anhang B:** Informationszettel für Interviewteilnehmer*innen ..... 107

**Anhang C:** Einwilligungserklärung zur Interviewteilnahme (Muster) ..... 108

**Anhang D:** Interviewleitfaden .....110

**Anhang E:** Postskript (Muster).....115

**Anhang F:** Transkriptionsregeln .....116

**Anhang G:** Kategoriensystem .....117

**Anhang H:** Zitate im Kontext der Transkriptionen..... 128

**Anhang I:** Promptverzeichnis..... 160

**Anhang A: Vorgehen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung gemäß § 4 KKG**




*Anmerkung.* Abbildung übernommen aus Radewagen, 2025, S. 106

## Anhang B: Informationszettel für Interviewteilnehmer*innen

**Informationsblatt**
**für**
**Interviewteilnehmer*innen**



**Zu meiner Person:**

Mein Name ist Gesa Thiering und ich studiere derzeit im Masterstudiengang Psychologie mit dem Schwerpunkt Klinische Psychologie und Psychologisches Empowerment. Neben meinem Studium arbeite ich als Schulsozialarbeiterin.

**Thema meiner Arbeit:**

Im Rahmen meiner Masterarbeit untersuche ich die Erfahrungen (Herausforderungen und Bewältigungsstrategien) von Fachkräften der Schulsozialarbeit in der Elternarbeit im Rahmen von Schutzaufträgen und Kindeswohlgefährdungen.

| **Was du mitbringst:** | **Was dich erwartet:** |
|---|---|
| · Berufliche Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Schutzaufträgen und Kindeswohlgefährdungen in der Tätigkeit als Schulsozialarbeiter*in | · Wertschätzendes, anonymes Gespräch auf Augenhöhe |
| · Bereitschaft und Einwilligung, Erfahrungen in einem geschützten Rahmen zu teilen | · Möglichkeit, deine Perspektive in die Forschung einzubringen |
| · Zeitliche Verfügbarkeit von 45-60 Minuten im Zeitraum von Mitte März bis Anfang April | · **Flexible Terminvereinbarung:** Uhrzeit und Ort frei wählbar (je nach interner Absprache und Möglichkeiten während der Arbeitszeit und in Räumlichkeiten der eigenen Arbeitsstelle (sofern gewünscht), Zeitrahmen sowie Ort auch unabhängig von Arbeitsstelle möglich) |

**Kontakt:**
Bei Fragen erreichst du mich je nach persönlicher Präferenz über folgende Kontaktmöglichkeiten:

**E-Mail:**
**Handynummer**:

## Anhang C: Einwilligungserklärung zur Interviewteilnahme (Muster)

**Einverständniserklärung zur Teilnahme an einem Interview**

im Rahmen der Masterarbeit im Fachbereich Klinische Psychologie und Psychologisches Empowerment
an der DIPLOMA Hochschule/ MEU Magdeburg

**1. Forschungsvorhaben**

Im Rahmen meiner Masterarbeit im Fachbereich Klinische Psychologie und Psychologisches Empowerment an der DIPLOMA Hochschule/ MEU Magdeburg führe ich eine Untersuchung zu folgendem Thema durch:

„*Eine qualitative Untersuchung der Herausforderungen und Bewältigungsstrategien in der Elternarbeit bei Schutzaufträgen im Rahmen von Kindeswohlgefährdungen aus der Sicht von Schulsozialarbeiter*innen*“

Die Studie wird durchgeführt von Gesa Thiering (Studentin der DIPLOMA Hochschule/ MEU Magdeburg). Das Interview dient der wissenschaftlichen Datenerhebung im Rahmen der Masterarbeit.

**2. Ziel und Ablauf**

Das Interview beschäftigt sich mit Herausforderungen und Bewältigungsstrategien im Umgang mit Schutzaufträgen bei Kindeswohlgefährdungen und fokussiert dabei auf die Elternarbeit aus der Perspektive von Schulsozialarbeiter*innen. Das Interview dauert ca. 20-40 Minuten und wird auf freiwilliger Basis geführt. Das Gespräch wird mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet, um es anschließend wortgetreu zu verschriftlichen (Transkription).

**3. Verwendung der erhobenen Daten**

- ◊ Die erhobenen Interviewdaten werden ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken im Rahmen der Masterthesis verwendet.
- ◊ Die Transkription erfolgt unter Wahrung der Anonymität. Personen- und Ortsnamen werden pseudonymisiert.
- ◊ Die Audioaufnahmen werden passwortgeschützt gespeichert und nach Abschluss der Auswertung gelöscht, sofern keine Archivierung gewünscht ist.
- ◊ Zitate oder Textstellen können in anonymisierter Form verwendet werden.
- ◊ Eine Weitergabe der Daten an Dritte erfolgt nicht.

**4. Datenschutz und Recht der Teilnehmenden**

Die Verarbeitung Ihrer Daten erfolgt gemäß der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO). Sie haben folgende Recht: Art. 7 Abs 3 DSGVO – Widerruf der Einwilligung, Art. 15 DSGVO – Auskunftsrecht, Art. 16 DSGVO- Berichtigung, Art. 17 DSGVO –

Löschung, Art. 18 DSGVO – Einschränkung der Verarbeitung, Art. 21 DSGVO – Widerspruchsrecht, Art. 77 DSGVO – Beschwerderecht.

Die Teilnahme am Interview ist freiwilligt. Ein Abbruch oder die Verweigerung der Teilnahme ist jederzeit möglich, ohne Nachteile.

**5. Kontakt bei Nachfragen**

Gesa Thiering
Studentin im Masterstudiengang Klinische Psychologie und Psychologisches Empowerment
DIPLOMA Hochschule/ MEU Magdeburg
E-Mail:
Telefonnummer:

**6. Einverständniserklärung**

Ich habe die Informationen zur Studie und zum Datenschutz gelesen und verstanden. Ich erkläre mich freiwillig bereit, an dem oben beschriebenen Interview teilzunehmen. Ich bin darüber informiert, dass die erhobenen Daten ausschließlich anonymisiert verarbeitet werden und dass ich meine Einwilligung jederzeit widerrufen kann.

**Ich bin mit der Aufzeichnung des Interviews einverstanden:**

□ Ja □ Nein

**Ich bin mit der anonymisierten Verwendung meiner Aussagen im Rahmen der Masterarbeit einverstanden:**

□ Ja □ Nein

**Ort, Datum:**

_____

**Name der teilnehmenden Person (in Druckbuchstaben):**

_____

**Unterschrift:**

**Anhang D: Interviewleitfaden**

(angepasste Version nach dem zweiten Interview am 25.03.2026)

**Thema:**

Eine qualitative Untersuchung der Herausforderungen und Bewältigungsstrategien in der **Elternarbeit** bei Schutzaufträgen im Rahmen von Kindeswohlgefährdungen aus der Sicht von Schulsozialarbeiter*innen

**Organisatorisches:**

- Begrüßung und Vorstellung der Interviewerin
- Erklärung des Zwecks des Interviews
- Hinweis auf die Vertraulichkeit der Antworten
- Einverständniserklärung für die Aufzeichnung einholen
- Freiwilligkeitserklärung
- Datenschutz

| **Einstieg** | **Demografische Daten und Kontext der Arbeit** |
|---|---|
| **Fragen** | Zum Einstieg würde ich gerne etwas mehr über Sie und ihr Tätigkeitsfeld als Schulsozialarbeiter*in erfahren.<br>-Wie alt sind Sie?<br>-Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?<br>-Wie lautet ihre Berufsbezeichnung in ihrer aktuellen Tätigkeit?<br>-Wie lange arbeiten Sie schon in ihrem Beruf als Schulsozialarbeiter*in?<br>-Für wie viele Schulen sind Sie zuständig?<br>-Welche Schulform hat die Schule/ haben die Schulen, für die Sie zuständig sind?<br>-Haben Sie direkte Kolleg*innen (Schulsozialarbeiter*innen) an der Schule, an der Sie tätig sind?<br>-In welcher Trägerschaft befindet sich ihre Stelle als Schulsozialarbeiter*in? |

| | |
|---|---|
| | -Welche Kernaufgaben haben Sie in ihrer Tätigkeit als Schulsozialarbeiter*in?<br>-Gehört die Arbeit mit Kindeswohlgefährdungen bzw. Schutzaufträgen und die damit verbundene Elternarbeit zu einer ihrer Kernaufgaben? |

Im Folgenden möchte ich mehr über die einzelnen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien erfahren, mit denen Sie im Rahmen von Schutzaufträgen und Kindeswohlgefährdungen – mit dem Fokus auf die Elternarbeit – zu tun haben. Zunächst fokussieren wir uns dabei auf die Herausforderungen, worunter Aufgaben verstanden werden, die eine besondere Leistung verlangen.

**Mögliche Herausforderungen:**

| **Ebene** | **Fragen** | **Thema/ Konstrukt** |
|---|---|---|
| **Individuum** | 1. Welche Aspekte erleben Sie in der Elternarbeit persönlich als herausfordernd? (z.B. Konflikt- & Widerspruchssituationen) | Allg. Herausforderungen in Elternarbeit |
| | 2. Welche Emotionen löst die Arbeit mit Eltern im Kinderschutz in Ihnen aus?<br>→ Wie erleben Sie diese? | Emotionen |
| | 3. Welche Gedanken löst die Arbeit mit Eltern im Kinderschutz in Ihnen aus?<br>→ Wie erleben Sie diese? | Kognitionen |
| | 4. Welche persönlichen Einstellungen könnten ihrer Meinung nach die Elternarbeit erschweren? | Persönlichkeit |
| | 5. Inwiefern fühlen Sie sich verantwortlich und zuständig für die Arbeit mit Eltern?<br>→ Wie erleben Sie diese? | Verantwortung & Zuständigkeit |

| | | |
|---|---|---|
| | 6. Wie komplex erleben Sie die Aufgaben, denen Sie im Kontext von Schutzaufträgen im Allgemeinen begegnen? (z.B. rechtliche Rahmenbedingungen) - vielschichtig | Aufgabenkomplexität – nicht auf Elternarbeit begrenzt |
| **Team & Organisation** | 7. Welche Herausforderungen ergeben sich im Umgang mit Schutzaufträgen und der Elternarbeit auf Teamebene zwischen den verschiedenen Professionen? | Dynamik im Team/ Multiprofessionelles Arbeiten |
| | 8. Welche organisationalen bzw. strukturellen Rahmenbedingungen erleben Sie im Kinderschutz als herausfordernd? | Allg. Rahmenbedingungen |

**Mögliche Bewältigungsstrategien/ Ressourcen:**

Wir schließen nun mit den Herausforderungen ab und fokussieren uns jetzt auf Bewältigungsstrategien. Unter Bewältigungsstrategien verstehe ich dabei alle Formen des Umgangs mit genannten Herausforderungen im Bereich der Elternarbeit im intervenierenden Kinderschutz.

| **Ebene** | **Fragen** | **Thema/ Konstrukt** |
|---|---|---|
| **Individuum** | 9. Was hilft ihnen dabei mit belastenden Emotionen im Umgang mit Eltern im Kinderschutz umzugehen? | Emotionen |
| | 10. Welche Gedanken helfen ihnen persönlich? | Kognitionen |
| | 11. Welche persönlichen Einstellungen empfinden Sie in der Elternarbeit als hilfreich? | Persönlichkeit |
| | 12. Wie bewältigen Sie die Balance zwischen Verantwortung übernehmen und Verantwortungsabgabe gegenüber anderen Kolleg*innen? | Abgrenzung/ Verantwortung & Zuständigkeit |

| | | |
|---|---|---|
| | 13. Was hilft ihnen dabei die Motivation für die Arbeit mit Eltern bei Schutzaufträgen aufrecht zu erhalten? | Innerer Antrieb/ Eigenmotivation/ Sinn |
| | 14. Wie erleben Sie ihre Wirkung als Schulsozialarbeiter*in in der Elternarbeit mit Schutzaufträgen? | Selbstwirksamkeit |
| | 15. Was hilft ihnen bei der Bewältigung von komplexen Kinderschutzfällen im Allgemeinen, um nicht den Überblick zu verlieren? | Komplexität von Fällen |
| **Team & Organisation** | 16. Was hat sich als hilfreich erwiesen, um eine positive Zusammenarbeit im Team zu fördern? | Zusammenarbeit |
| | 17. Inwiefern können Sie auf Möglichkeiten des kollegialen Austauschs mit anderen Schulsozialarbeiter*innen oder ähnliches zurückgreifen? | Soziale Unterstützung |
| | 18. Gibt es an ihrer Schule/ ihren Schulen ein Schutzkonzept zum Umgang mit vermuteten Kindeswohlgefährdungen<br>→ falls ja, inwiefern hilft ihnen dieses bei der Bewältigung von Schutzaufträgen auf Teamebene? | Vorhandensein von Schutzkonzepten |
| | 19. Gibt es strukturelle oder organisationale Aspekte, welche bei der Bewältigung von Kinderschutzfällen helfen? | Strukturen |
| | 20. Von welchen Möglichkeiten der Weiterbildung profitieren Sie? (z.B. im intervenierenden Kinderschutz, zur Elternarbeit, zur Stressbewältigung etc.) | Weiterbildung |

| | | |
|---|---|---|
| | → Inwiefern werden ihnen Möglichkeiten der Weiterbildung zur Verfügung gestellt? | |

| | | |
|---|---|---|
| **Abschluss** | 21. Haben Sie noch weitere Gedanken in Bezug auf das Thema, die sie gerne teilen möchten? | Weitere Gedanken |
| | 22. Was wünschen Sie sich noch persönlich, um Herausforderungen im intervenierenden Kinderschutz besser bewältigen zu können? | Wünsche |
| | 23. Gibt es sonst etwas, das ich vergessen habe? | Weitere Aspekte |

**Abschied:**

Dies war die letzte Frage. Gibt es von ihrer Seite noch offene Punkte, die Sie ergänzen möchten oder Fragen, die sie stellen möchten?

Dann bedanke ich mich für das Interview und ihre Zeit. Ihre Daten werden im Anschluss nun transkribiert und anonymisiert. Sollten Sie im Anschluss noch weitere Fragen haben, können Sie mich gerne über die möglichen Kontaktwege ansprechen.

**Anhang E: Postskript (Muster)**

Thema der Masterthesis: Eine qualitative Untersuchung der Herausforderungen und Bewältigungsstrategien in der Elternarbeit bei Schutzaufträgen im Rahmen von Kindeswohlgefährdungen aus der Sicht von Schulsozialarbeiter*innen

**Allgemeine Informationen zum Interview:**

- Interviewerin:
- Interviewcode: B… (Nummerierung z.B. B1 etc.)
- Name der interviewten Person:
- Berufsbezeichnung der interviewten Person:
- Geschlecht:
- Datum:
- Ort:
- Dauer:

---

**Besondere Beobachtungen/ Reaktionen während des Interviews:**

- Körpersprache (z.B. Mimik, Gestik):

- Lautstärke und Tonfall (z.B. laut, ruhig, besondere Betonungen):

- Pausen oder Stille (z.B. längere Denkpausen, Zögern):

- Emotionale Reaktionen (z.B. Anspannung, Nervosität, Wut, Frustration):

**Reflexion des Interviews durch die Interviewerin**

- Eigene Eindrücke und Wahrnehmungen:

- Mögliche Verzerrungen:

## Anhang F: Transkriptionsregeln

Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing & Pehl, 2015; Kuckartz et al., 2008; Rädiker & Kuckartz, 2019

| Nr. | Transkriptionsregel | Textbeispiel |
|---|---|---|
| 1 | Die Transkription erfolgte weitgehend in Schriftdeutsch. Inhaltlich irrelevante Gesprächspartikel oder dialektale Einfärbungen wurden nicht übernommen bzw. nur im Rahmen markanter Momente beibehalten. | „ähm“, „ah“, „ne?“ |
| 2 | Bedeutungsbezogene oder inhaltlich relevante Gesprächspartikel wurden übernommen und in Klammern angegeben. | „mh, hmm (bejahend)“ |
| 3 | Bei der Überführung in Schriftdeutsch wurde die Sprache in den meisten Fällen leicht geglättet; die Interpunktion wurde angepasst, um Sinnzusammenhänge deutlich zu machen. | „son bisschen“ → „so ein bisschen“ |
| 4 | Sprechpausen wurden mit Punkten in Klammern angegeben; längere Pausen ab 4 Sekunden wurden mit der Sekundenzahl gekennzeichnet. | (…), (5) |
| 5 | Nonverbale Äußerungen wurden in runden Klammern festgehalten. | (lacht), (seufzt) |
| 6 | Überlappendes Sprechen wurde mit doppelten Schrägstrichen gekennzeichnet. | //gleichzeitig// |
| 7 | Abgebrochene Sätze oder Gedanken wurden durch einen Schrägstrich oder Gedankenstrich angezeigt. | „Ich bin der Meinung / also, wenn –“ |
| 8 | Bestätigende Lautäußerungen (z.B. „mhm“, „aha“) wurden nur transkribiert, wenn sie den Gesprächsfluss oder die Bedeutung beeinflussten. | „mhm (bejahend)“ |
| 9 | Inhaltlich irrelevante, sich wiederholende Wörter und/oder Wortgruppen werden nicht übernommen. | |
| 10 | Personen- oder Ortsnamen wurden pesudonymisiert, unverständliche Passagen mit „(unv.)“ markiert. | (Name d. Grundschule), (Name des Ortes), (unv.) |
| 11 | Nach Abschluss jedes Interviews wurde ein kurzes Postskript mit Beobachtungen und ersten analytischen Eindrücken verfasst. | |

## Anhang G: Kategoriensystem

### Differenzierte Darstellung der Ober-, Haupt- und Subkategorien

| **Herausforderungen auf der Ebene des Individuums**<br>umfasst Aussagen zu den Herausforderungen, die sich in der Elternarbeit in erster Linie auf der individuellen Ebene von Schulsozialarbeiter*innen erfassen lassen | | |
|---|---|---|
| **Hauptkategorien** | **Kurzdefinition & Abgrenzung** | **Subkategorien (Anzahl d. Nennung in Klammern)** |
| **Praktische Herausforderungen in der Interaktion mit Eltern** | Die Hauptkategorie erfasst praktische Herausforderungen von Schulsozialarbeiter*innen und damit Schwierigkeiten und Hindernisse, welche sich in der Interaktion und Arbeit mit Eltern zeigen und die Zusammenarbeit erschweren. | 1. Mangelnde & Unzufriedenstellende Kooperation von Eltern (27)<br>2. Unvorhersehbarkeit & Diversität der Reaktionen d. Eltern (11)<br>3. Sprachliche, intellektuelle, religiöse oder kulturelle Barrieren (2)<br>4. Terminfindung schwierig (2)<br>5. Lügen/ Verzerrungen/ Zurückrudern von Kindern (2)<br>6. Getrennte/ strittige Eltern (1)<br>7. Einfordern von viel Zeit, für geklärte Sachverhalte (1) |
| „*Das Verhalten der Eltern ist oftmals nicht schön. Alles wird hinterfragt, wir werden oft nicht ernst genommen. (...) In Elterngesprächen wird dann gesagt, ja, wir machen, wir tun, und es kommt nichts bei rum. Also wenn man den Eltern oft nicht auf die Füße tritt, dass sie aktiv werden müssen, ist das sehr schwierig. Ich finde, der Umgang mit uns ist sehr undankbar manchmal*“ (B2, Pos. 35). | | |
| **Emotionale Herausforderungen** | Die Hauptkategorie erfasst emotionale Herausforderungen aus der Perspektive von Schulsozialarbeiter*innen, die mit der Wahrnehmung, dem | 1. Belastende Gefühle & Emotionen (32)<br>2. Verantwortung & Zuständig (13)<br>3. Mangelnde Abgrenzung (8) |

| | | |
|---|---|---|
| | Ausdruck und der Regulation von Emotionen verbunden sind. | 4. Schwierigkeitsgrad d. Elterngespräche/ Ansprache & Konfrontation (5)<br>5. Impuls, schnell handeln zu wollen (3) |
| „*Manchmal Unverständnis. Es gibt auch Anteile, wo ich manchmal wütend bin über die Umstände, in denen das Kind leben muss. Manchmal macht das mich auch traurig, ganz sicherlich. Oder man ist/ oder ich bin besorgt über das Wohlergehen der Kinder*“ (B1, Pos. 23). | | |
| **Kognitive Herausforderungen** | Die Hauptkategorie erfasst Herausforderungen, die sich auf kognitiver Ebene zeigen und schließt dabei sowohl aufkommende Gedanken, persönliche Einstellungen und Denkprozesse der Informationsverarbeitung und des Verstehens mit ein. | 1. Komplexität von Kinderschutzfällen (18)<br>2. Schwierige persönliche Einstellungen (11)<br>3. Gedanke, dass es mehr/ schwieriger wird (2) |
| „*Mega komplex, also ich finde das auch (...) auch sehr kompliziert und was man alles zu beachten hat und welches Verfahren, wenn man dann ein Verfahren anschiebt, dann verändert sich beim Gegenüber auf einmal was, wo man denkt, wir haben vorher so gut zusammengearbeitet, warum, (...) aber es muss dann sein, weil ansonsten kommen wir unserer Pflicht nicht nach*“ (B7, Pos. 35). | | |

<table>
<tr><td colspan="3">Herausforderungen auf der Ebene des Teams<br>umfasst Aussagen zu den Herausforderungen, die sich auf der Ebene des jeweiligen Schulteams erfassen lassen</td></tr>
<tr><td>Hauptkategorien</td><td>Kurzdefinition & Abgrenzung</td><td>Subkategorien (Anzahl d. Nennung in Klammern)</td></tr>
<tr><td>Herausforderungen in der Interaktion mit Lehrer*innen</td><td>Die Hauptkategorie erfasst Herausforderungen, die sich in der Interaktion und Auseinandersetzung mit Lehrer*innen im Schulkollegium zeigen.</td><td>1. Diskrepanz d. Einschätzungen & Arbeitsansätze (9)<br>2. Mangelnde Auseinandersetzung mit Schutzauftrag/ Mitarbeit/ Zusammenarbeit (8)<br>3. Ängste & fehlende Handlungssicherheit von Lehrkräften (4)<br>4. Ablehnung & Abwertung von Familien & Kindern seitens d. Lehrkräfte (3)<br>5. Abgabe von Aufgaben an Schulsozialarbeit, die in Lehrerzuständigkeit liegen (1)</td></tr>
<tr><td colspan="3">„Ja genau, aber das, wie gesagt, die unterschiedliche Sichtweise von Lehrern und Sozialpädagogen auf eine Kindeswohlgefährdung ist tatsächlich noch ein großer Unterschied, weil einfach Lehrer nicht immer das komplexere Umfeld des Kindes im Blick haben. Sie haben das Kind vor sich mit den Fakten, aber nicht unbedingt noch die nötigen Hintergrundinformationen, die dazu beitragen zu sagen, es ist jetzt wirklich auch eine Kindeswohlgefährdung oder halt noch vielleicht nicht, ja“ (B8, Pos. 42).</td></tr>
<tr><td>Herausforderungen mit Schulleitungen</td><td>Die Hauptkategorie erfasst Herausforderungen, die sich in der Interaktion und Auseinandersetzung mit Schulleitungen zeigen.</td><td>1. Unsicherheit/ Überforderung/ fehlende Bereitschaft d. Auseinandersetzung (4)<br>2. Diskrepanz d. Einschätzungen & Arbeitsansätze (1)</td></tr>
<tr><td colspan="3">„Aber wenn die Schulleitung nicht mitarbeitet oder damit vielleicht auch einfach überfordert ist mit der gesamten Situation, dann ist es auch keine Teamarbeit. Also dann ist es eine einseitige Arbeit und man kämpft um vieles“ (B5, Pos. 47).</td></tr>
</table>

| | | |
|---|---|---|
| **Sonstige Herausforderungen auf Teamebene** | Die Hauptkategorie erfasst sonstige Herausforderungen, die sich nicht den anderen Hauptkategorien zuordnen lassen, aber dennoch die Teamebene betreffen. | 1. Diskrepanz d. Einschätzungen im Schulsozialarbeitsteam (2)<br>2. Fehlende Struktur im Schulteam im Schutzfall (1) |
| „*Genau, weil man kann da natürlich sich auch in kollegialen Fallberatungen mal eben verständigen, okay, wie siehst du das? Allerdings spielen dann auch acht verschiedene Wahrnehmungen mit rein, die jeder von Kindeswohlgefährdung oder einem Schutzaufträgen eine andere Interpretation haben. Und das dann wirklich unter einen Hut zu bringen und zu sagen, okay, wir müssen, (...) also ich glaube, wir müssen da etwas anschieben, heißt im Vorfeld viele Argumente sammeln, um erstmal hausintern (...) das Verfahren anzuschieben“ (B7, Pos. 39).* | | |

<table>
<tr><td colspan="3">Herausforderungen auf der Ebene der Struktur & Organisation<br>umfasst Aussagen zu den Herausforderungen, die sich auf der Ebene der (Infra-) Struktur und Organisation erfassen lassen</td></tr>
<tr><td>Hauptkategorien</td><td>Kurzdefinition & Abgrenzung</td><td>Subkategorien (Anzahl d. Nennung in Klammern)</td></tr>
<tr><td>Herausforderungen mit dem Jugendamt</td><td>Die Hauptkategorie erfasst Herausforderungen, die sich in der Interaktion und Auseinandersetzung mit dem Netzwerkpartner Jugendamt bzw. dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) zeigen.</td><td>1. Frust/ sich nicht aufs Jugendamt verlassen können (4)<br>2. Diskrepanz d. Einschätzung d. Situationen (4)<br>3. Unklarheit & Unterschiede bzgl. Zuständigkeiten/ Wechsel (3)<br>4. wenig Resonanz/ mangelnder Einbezug seitens d. Jugendamtes (1)</td></tr>
<tr><td colspan="3">„Aber es ist schon (...) schwierig, auch dann auch manchmal in der Zusammenarbeit zum Beispiel mit dem Jugendamt. Das ist/ wo wir dann manchmal denken, als Schule, da muss jetzt sofort was passieren, wird einem dann aber eine Bremse gezogen von seitens der Behörde, die dann sagt, nee, also so weit sind wir noch nicht, und wir sehen aber, oh Alarm, dem Kind geht es gar nicht gut, aber wir können halt nichts machen“ (B2, Pos. 41).</td></tr>
<tr><td>Mangelnde Ressourcen</td><td>Die Hauptkategorie erfasst Herausforderungen, die sich aus einem Mangel an Ressourcen ergeben, welche auf (infra-) struktureller oder organisationaler Ebene bestehen.</td><td>1. Zuständigkeit für mehrere Schulen (4)<br>2. Mangelnde zeitliche Ressourcen (3)<br>3. Ablehnung & mangelnde Finanzierung von Weiterbildungen (3)<br>4. Keine Schulsozialarbeitskolleg*innen an Schule (2)<br>5. Mangelnde Gelder seitens des Jugendamtes für Hilfen zur Erziehung (1)</td></tr>
<tr><td colspan="3">„Warum, ja ist das so gesteckt, dass selbst wenn man auch an einer kleinen Grundschule ist, trotzdem nur einen Tag da hat? Sicherlich gibt es immer schlimmere Fälle</td></tr>
</table>

| | | |
|---|---|---|
| *und größere Schulen und irgendwie Bedarfe, die größer sind, aber trotzdem, ja ist es häufig einfach so ein Tropfen auf den heißen Stein und kleine Brände löschen*“ (B4, Pos. 29). | | |
| **Sonstige Herausforderungen auf Organisationsebene** | Die Kategorie erfasst sonstige Herausforderungen, die sich nicht den anderen Hauptkategorien zuordnen lassen, aber dennoch die strukturelle Ebene betreffen. | 1. Schwierigkeiten mit Supervision (2)<br>2. Druck & Zeitstress bei Kinderschutzfällen vor den Ferien (1) |
| „*Schwierig finde ich als Schulsozialarbeiterin immer die Zeiten vor den Ferien, wenn dann eine Kindeswohlgefährdung auftritt und man hat dann sechs Wochen Sommerferien vor sich, in denen man nicht arbeitet. Ist das durchaus eine sehr große Herausforderung, dass man das dann noch alles so abarbeitet, dass man auch beruhigt in die Ferien gehen kann*“ (B5, Pos. 49). | | |

| **Bewältigungsstrategien und Ressourcen auf der Ebene des Individuums**<br>umfasst Aussagen zu den Bewältigungsstrategien und Ressourcen, die sich in erster Linie auf der individuellen Ebene von Schulsozialarbeiter*innen erfassen lassen | | |
|---|---|---|
| **Hauptkategorien** | **Kurzdefinition & Abgrenzung** | **Subkategorien (Anzahl d. Nennung in Klammern)** |
| **Emotionale & Kognitive Bewältigungsstrategien** | Die Hauptkategorie erfasst sowohl emotionale und kognitive Bewältigungsstrategien und Ressourcen auf der Ebene des Individuums. | 1. Professionelle Haltung in d. Beziehungsarbeit (76)<br>2. Aufrechterhaltung von Motivation (24)<br>3. Kognitive Problemlösung (13)<br>4. Grenzen d. eigenen Arbeit akzeptieren (9)<br>5. Abgrenzung & Distanzierung (8)<br>6. Selbstbestärkung & Selbstvertrauen (4)<br>7. Bewusste Regulation von Emotionen (3)<br>8. Selbstreflexion (2) |
| „*Das ist für mich persönlich wichtig, dass das auch auf einer professionellen Ebene einfach abläuft und nicht auf einer persönlichen. Also das man/ dass ich mir zum Beispiel, dass ich schon empathisch bin für die Probleme oder die oder das, was gerade da passiert, aber nicht handlungsunfähig werde daraus, weil ich eben so emotional so erfasst bin. Das kann ich, also das kann ich gut trennen und das passiert mir auch nicht mehr (lacht)*“ (B1, Pos. 47). | | |
| **Verhaltensstrategien** | Die Kategorie erfasst Bewältigungsstrategien die sich im Verhalten der befragten Schulsozialarbeiter*innen zeigen. | 1. Suchen von (sozialer) Unterstützung & Austausch (21)<br>2. Dokumentation & Organisation (6)<br>3. Ruhe reinbringen (5)<br>4. In Netzwerkarbeit investieren (3)<br>5. Pausen einlegen/ zeitlichen Abstand schaffen (3) |

| | | |
|---|---|---|
| | | 6. privater Ausgleich/ Hobbies (3)<br>7. Verantwortung abgeben (2)<br>8. Recherche & Wissenserweiterung (1) |
| *„Ich finde immer ganz wichtig, auch wenn wir ein Gespräch mit Eltern hatten, dass ich nochmal danach mit den Kollegen eben einmal spreche, wie haben die das Gespräch erlebt, haben wir unsere Ziele erreicht, dass man sich so ein bisschen eben einmal (...) auf den Boden der Tatsachen zurückholen kann, weil oftmals sind die Gespräche dann ja doch schon sehr mit Emotionen aufgeladen*“ (B7, Pos. 45). | | |
| **Ressourcen auf der Ebene des Individuums** | Die Kategorie erfasst Ressourcen, die auf der Ebene des Individuums angelegt sind und deren Vorhandensein oder Ausprägung bei der Bewältigung von Elternarbeit im Kontext des intervenierenden Kinderschutzes unterstützen. | 1. Möglichkeiten des kollegialen Austauschs (31)<br>2. Erleben einer guten Kooperation & Arbeitsbeziehung mit Eltern (19)<br>3. Berufserfahrung (5)<br>4. Kompetenzen in d. Gesprächsführung & Fingerspitzengefühl (5)<br>5. Ausbildung & Studium (2) |
| *„Die Erfahrung auf jeden Fall. Also ich bin ja jetzt seit 13 Jahren dabei und am Anfang war ich nicht immer so sicher und da war das schon so, dass man auch mal schnell gehandelt hat und es ist aber einfach wichtig, ruhig zu handeln. Und da bringt meine Berufserfahrung einfach sehr viel Ruhe rein*“ (B5, Pos. 57). | | |

<table>
<tr><td colspan="3">Bewältigungsstrategien und Ressourcen auf der Ebene des Teams<br>umfasst Aussagen zu den Bewältigungsstrategien und Ressourcen, die sich auf der Ebene des jeweiligen Schulteams erfassen lassen</td></tr>
<tr><td>Hauptkategorien</td><td>Kurzdefinition & Abgrenzung</td><td>Subkategorien (Anzahl d. Nennung in Klammern)</td></tr>
<tr><td>Kommunikation & Organisation im Schulteam</td><td>Die Hauptkategorie erfasst Bewältigungsstrategien, welche in der Interaktion und Zusammenarbeit im Schulteam eingesetzt werden und sich dabei auf die Kommunikation und Organisation in Kinderschutzfällen und der Elternarbeit beziehen.</td><td>1. Austausch & Reflexion im Schulteam (19)<br>2. Absprachen treffen & Zuständigkeiten klären (14)<br>3. Enge Zusammenarbeit mit Schulleitung (13)<br>4. Lob, Wertschätzung & Anerkennung ggü. anderen Professionen & Sichtweisen (13)<br>5. Beratung-, Aufklärungs- & Vertrauensarbeit (8)<br>6. (Digitale) gemeinsame Dokumentation (6)</td></tr>
<tr><td colspan="3">„Das ist tatsächlich der Austausch im Team. Also das Erste, was man ja meistens hat, ist das Team in der Schule oder die Kollegin, die gerade das mit einem bearbeitet. Oder auch dann die Schulleitung“ (B4, Pos. 45).</td></tr>
<tr><td>Ressourcen auf der Ebene des Teams</td><td>Die Hauptkategorie erfasst Ressourcen, welche auf der Teamebene anzuordnen sind und sich förderlich auf die Interaktion und Zusammenarbeit im intervenierenden Kinderschutz und die Elternarbeit auswirken.</td><td>1. Commitmemt d. Schule/ Gefühl, Verantwortung gemeinsam zu tragen (6)<br>2. Vorhandensein von Schulsozialarbeitskolleg*innen (5)<br>3. Anerkennung & Wertschätzung von Schulsozialarbeit im Schulteam (2)</td></tr>
<tr><td colspan="3">„Und da, wo die Schulleitung sehr klar ist und sagt, hier Schulsozialarbeit gehört definitiv dazu, da funktioniert das auch gut. Also da funktioniert die Zusammenarbeit sehr gut und wir sind in einem sehr guten Austausch. Und das ist dann schon eine Teamarbeit“ (B5, Pos. 47).</td></tr>
</table>

| **Bewältigungsstrategien und Ressourcen auf der Ebene der Struktur & Organisation**<br>umfasst Aussagen zu den Bewältigungsstrategien und Ressourcen, die sich auf der Ebene der (Infra-) Struktur und Organisation erfassen lassen | | |
|---|---|---|
| **Hauptkategorien (Anzahl d. Nennung in Klammern)** | **Kurzdefinition & Abgrenzung** | **Subkategorien (Anzahl d. Nennung in Klammern)** |
| **Orientierung an vorgegebener Struktur, Richtlinien & Leitfäden (12)** | Die Hauptkategorie erfasst Aussagen, in denen die Befragten die Orientierung an vorgegebenen Strukturen, Richtlinien und Leitfäden schildern. | Keine Subkategorien |
| „*Also da hilft mir schon diese Abfolge. Also wenn es wirklich komplexe Fälle sind, dass man sich dann ganz genau an die Vorgaben hält, die hier von der (Name der Stadt) auch vorgesehen sind, die, ne das Kinderschutz/das man eben einen Schutzplan macht und Eltern einlädt, Eltern informiert und, und, und*“ (B1, Pos. 67). | | |
| **Durchführung externer Beratung durch Kinderschutzfachkraft (4)** | Die Hauptkategorie erfasst Aussagen, in denen die Befragten die Durchführdung einer Beratung durch eine Kinderschutzfachkräften schildern. | Keine Subkategorien |
| „*oder aber in die 8b-Beratung gehen, wo wir einfach Nummern auch aufgeschrieben haben, wo wir anrufen können, wo uns, ja ein geschultes Personal zur Verfügung steht*“ (B8, Pos. 74). | | |
| **Austausch mit Jugendamts-Kolleg*innen (3)** | Die Hauptkategorie erfasst Aussagen, in denen die Befragten den Austausch mit Kolleg*innen vom Jugendamt/ ASD schildern. | Keine Subkategorien |
| „*Ich versuche dann, zum Teil habe ich auch schonmal mit Kollegen vom Jugendamt nochmal im Nachgang gesprochen und habe mir nochmal so ein Backup geholt,* | | |

| | | |
|---|---|---|
| *okay, ist das okay, diese Haltung ist nicht okay oder wie siehst du das?*“ (B8, Pos. 46). | | |
| **Ressourcen auf der Ebene der Struktur – und Organisation (28)** | Die Hauptkategorie erfasst Ressourcen, welche auf der Struktur- und Organisationsebene anzuordnen sind und als Unterstützung erlebt werden. | 1. Weiterbildung (22)<br>2. Grundsätzliche Zufriedenheit mit der Arbeit des Jugendamtes (3)<br>3. Kollegiale Fallberatung durch Externe (2)<br>4. Sonstige Austausch-& Informationsmöglichkeiten (1) |
| „*Und ich habe auch in der Beziehung schon sehr, sehr viele Weiterbildungen gemacht, die immer in Anteilen sicherlich oder die in Anteilen dazu geführt haben, (...) zu dem, was mich jetzt auch in meiner Arbeit ausmacht. Also Stück für Stück. Nicht alle voll umfänglich, aber sicherlich hier und da profitiert man von Weiterbildung*“ (B1, Pos. 87) | | |

**Anhang H: Zitate im Kontext der Transkriptionen**

**<u>Herausforderungen auf der Ebene des Individuums</u>**

**Hauptkategorie: Praktische Herausforderungen**

**B2, Pos. 35:** „…“

## Anhang I: Promptverzeichnis

*KI-Tool ChatGPT (Open AI, GPT 4)*

| Nr. | Datum | Prompt | Ziel | KI-Antwort | Denkprozess | Prompt-Iteration | Kritische Antwortbewertung | Verarbeitung | Reflexion |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 31.01.2026 | Recherchiere aktuelle Studien zur Schulsozialarbeit in Deutschland mit Angabe der Autor*innen. | Überblick über aktuellen Forschungsstand verschaffen. | Vorstellung & Nennung mehrerer Studien zur Schulsozialarbeit. | KI-Antwort untermauert die bereits recherchierten Studien über andere Suchportale. | Zusatzprompt: „Nenne Jahreszahl, Titel und Portal zur Recherche“ | Unvollständige Beschreibung d. Studien ermöglicht nur teilweise die Recherche über andere Suchportale. | KI-Recherche als Back-up, um neben anderer Recherche Potenzial der Recherche bisher nicht gefundener Studien zu nutzen. | KI als zusätzliches Rechercheportal genutzt; Bestätigung und Aufgreifen bisheriger Recherche hilfreich, jedoch kein Mehrwert in Bezug auf weitere Studien. |
| 2 | 23.02.2026 | Recherchiere aktuelle Studien zu berufsbedingten Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und Ressourcen in der Sozialen Arbeit (Schulsozialarbeit; Kinder- und Jugendhilfe; Sozialarbeit; Schule) mit Angabe der Autor*innen. | Überblick verschaffen & Herausarbeitung weiterer spezifischer berufsbedingter Herausforderungen & Bewältigungsstrategien sowie Ressourcen zur weiteren Recherche in anderen Suchportalen. | Vorstellung & Nennung mehrerer Studien zu berufsbedingten Belastungen, Herausforderungen, Resilienz & Stressbewältigung in der Sozialen Arbeit. | KI-Antwort greift, bereits über andere Suchportale recherchierte, Studien auf oder führt Studien auf, die thematisch zu weit vom Thema abweichen. | Zusatzprompt: „Nenne weitere Studien zu den genannten Schlagworten“ | Vorgeschlagene Studien sind thematisch zu weit vom Thema entfernt oder können aufgrund mangelnder Daten nicht über andere Suchportale recherchiert werden. | KI-Recherche als Back-up, um neben anderer Recherche Potenzial der Recherche bisher nicht gefundener Studien zu nutzen. | KI als zusätzliches Rechercheportal genutzt; Es zeigt sich auch hier, dass wenig spezifisch Schulsozialarbeit vorliegt. Weitere Studien betreffen die Soziale Arbeit allgemein, aber ohne Themenbezug zur vorliegenden Arbeit. |

**Selbstständigkeitserklärung**

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen (einschließlich elektronischer Quellen und des Internets) direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind ausnahmslos als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht physisch oder elektronisch veröffentlicht.

**Ort, Datum**