



Studienabschlussarbeiten

Fakultät für Psychologie und
Pädagogik

Arendt, Olga:

Inklusive Beschulung durch Schulbegleitung
Stärken und Schwächen dieser Maßnahme für
Schülerinnen und Schüler mit Asperger-Syndrom - Eine
explorative Untersuchung

Masterarbeit, Wintersemester 2015

Gutachter: Speck-Hamdan, Angelika

Fakultät für Psychologie und Pädagogik

Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung

Pädagogik mit Schwerpunkt Bildungsforschung und Bildungsmanagement

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.24930>



Studienabschlussarbeiten

Fakultät für Psychologie und
Pädagogik

Olga Arendt:

Inklusive Beschulung durch Schulbegleitung. Stärken und Schwächen dieser Maßnahme für Schülerinnen und Schüler mit Asperger-Syndrom - Eine explorative Untersuchung

Masterarbeit, Wintersemester 2015

Gutachter: Angelika Speck-Hamdan

Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung
Studiengang: Pädagogik mit Schwerpunkt Bildungsforschung und Bildungsmanagement
Ludwig-Maximilians-Universität München

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:19-epub-24930-0>

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|----|
| ZUSAMMENFASSUNG | 3 |
| ABSTRACT | 4 |
| 1 EINLEITUNG | 5 |
| 2 DAS ASPERGER-SYNDROM..... | 7 |
| 2.1 Kurzer historischer Überblick | 7 |
| 2.2 Ursachen..... | 8 |
| 2.3 Symptomatik | 9 |
| 2.4 Diagnostik | 11 |
| 2.5 Neuropsychologische Erklärungsansätze über die Entstehung bestimmter Verhaltensweisen bei Autisten | 13 |
| 2.5.1 Die beeinträchtigte „Theory of Mind“ | 13 |
| 2.5.2 Theorie der schwachen zentralen Kohärenz..... | 15 |
| 2.5.3 Theorie der eingeschränkten exekutiven Funktionen..... | 18 |
| 2.6 Asperger-Syndrom und Schule..... | 21 |
| 3 DIE SCHULBEGLEITUNG UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER SCHULBEGLEITUNG FÜR SCHÜLER MIT ASPERGER-SYNDROM..... | 25 |
| 3.1 Definition und Rechtsgrundlage (allgemein)..... | 25 |
| 3.2 Forschungsstand (allgemein) | 28 |
| 3.3 Wichtige Voraussetzungen für den Erfolg der Maßnahme Schulbegleitung..... | 29 |
| 3.3.1 Vorbereitung der Maßnahme und deren Voraussetzungen | 30 |
| 3.3.2 Fachliche und persönliche Eignung der Begleitperson | 33 |
| 3.3.3 Aufgaben der Begleitperson: Gewährung von Hilfen zur Verselbständigung und Kooperation | 34 |
| 3.3.3.1 Orientierung, Ordnung, Struktur | 35 |
| 3.3.3.2 Schutz | 36 |
| 3.3.3.3 Soziales Lernen..... | 37 |
| 3.3.3.4 Krisenintervention | 37 |
| 3.3.3.5 Kooperation | 38 |
| 3.4 Stärken und Schwächen der Maßnahme Schulbegleitung..... | 39 |
| 4 ZIELSETZUNG UND FORSCHUNGSFRAGEN DER UNTERSUCHUNG | 42 |
| 5 METHODEN..... | 45 |
| 5.1 Untersuchungsplan..... | 45 |
| 5.1.1 Begründung der Methodenwahl | 45 |
| 5.1.2 Gütekriterien..... | 47 |
| 5.2 Quantitative Forschungsinstrumente..... | 51 |
| 5.2.1 Konstruktion des Fragebogens | 51 |
| 5.2.2 Beschreibung der Erhebung | 55 |
| 5.2.3 Auswertung..... | 56 |
| 5.3.1 Konstruktion der Leitfäden | 57 |
| 5.2.2 Beschreibung der Erhebung | 58 |
| 5.2.3 Auswertung..... | 60 |
| 6 ERGEBNISDARSTELLUNG | 63 |

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|--|-----|
| 6.1 Ergebnisse des Fragebogens für Begleitpersonen..... | 63 |
| 6.1.1 Ergebnisse quantitativer Daten..... | 63 |
| 6.1.1.1 Beschreibung der Stichprobe und der betroffenen Schüler | 63 |
| 6.1.1.2 Kontinuität der Maßnahme | 65 |
| 6.1.1.3 Arbeitssituation und schulische Umgebungsbedingungen | 66 |
| 6.1.1.4 Eignung der Begleitperson | 68 |
| 6.1.1.5 Tätigkeitsbereiche der Begleitpersonen..... | 69 |
| 6.1.1.6 Veränderungen durch den Einsatz der Begleitperson | 70 |
| 6.1.2 Ergebnisse der offenen Frage | 70 |
| 6.2 Ergebnisse aus den Leitfadeninterviews | 71 |
| 6.2.1 Erster Fall | 72 |
| 6.2.1.1 Schulische Umgebungsbedingungen | 72 |
| 6.2.1.2 Eignung der Begleitperson | 72 |
| 6.2.1.3 Tätigkeitsbereiche und Arbeitssituation der Begleitperson | 73 |
| 6.2.1.4 Veränderungen seit dem Einsatz der Begleitperson..... | 74 |
| 6.2.2 Zweiter Fall | 74 |
| 6.2.2.1 Schulische Umgebungsbedingungen | 75 |
| 6.2.2.2 Eignung der Begleitperson | 76 |
| 6.2.2.3 Tätigkeitsbereiche und Arbeitssituation der Begleitperson | 76 |
| 6.2.2.4 Veränderungen seit dem Einsatz der Begleitperson..... | 77 |
| 6.2.3 Dritter Fall | 77 |
| 6.2.3.1 Schulische Umgebungsbedingungen | 78 |
| 6.2.3.2 Eignung der Begleitperson | 78 |
| 6.2.3.3 Tätigkeitsbereiche und Arbeitssituation der Begleitperson | 79 |
| 6.2.3.4 Veränderungen seit dem Einsatz der Begleitperson..... | 80 |
| 6.2.4 Fallübergreifende Ergebnisdarstellung..... | 80 |
| 6.2.4.1 Beantragungsverfahren und Anstellung der Begleitperson | 80 |
| 6.2.4.2 Aufgaben und Tätigkeitsbereiche der Begleitpersonen | 82 |
| 6.2.4.3 Erfolgs- und Risikofaktoren bei der Umsetzung der Maßnahme | 83 |
| 6.2.4.3.1 Erfolgsfaktoren | 83 |
| 6.2.4.3.2 Risikofaktoren..... | 87 |
| 6.2.4.4 Stärken und Schwächen der Maßnahme sowie Verbesserungsvor- schlüsse | 89 |
| 6.2.4.4.1 Stärken | 89 |
| 6.2.4.4.2 Schwächen und Verbesserungsvorschläge | 92 |
| 6.3 Verknüpfung quantitativer und qualitativer Ergebnisse..... | 98 |
| 7 DISKUSSION DER ERGEBNISSE | 100 |
| 7.1 Beantwortung der Zielsetzung | 100 |
| 7.2 Methodenkritik..... | 107 |
| 8 SCHLUSSWORT | 109 |
| 9 LITERATURVERZEICHNIS..... | 111 |
| 10 ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS | 119 |
| 11 ANHANG | 120 |

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Einzelfallmaßnahme Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit Asperger-Syndrom an der Regelschule. Der Fokus der Arbeit liegt auf der Beantwortung der Frage nach Stärken und Schwächen dieser Maßnahme für die fokussierte Schülergruppe. Da die Forschungsbefunde zu diesem Thema nicht hinreichend vorliegen, wird ein exploratives Forschungsdesign gewählt, bei dem quantitative und qualitative Methoden parallel eingesetzt werden.

Im Rahmen der Untersuchung, die Ende des Schuljahres 2013/14 in München durchgeführt wurde, wurden elf Begleitpersonen mithilfe eines quantitativen Fragebogens und parallel dazu die Klassenlehrerinnen, Begleitpersonen sowie Mütter von drei Grundschulkindern mit qualitativen Leitfadeninterviews befragt.

Hinsichtlich der Stärken der Maßnahme konnten folgende Kategorien ermittelt werden: „Verbesserung der schulischen Situation“, „Ermöglichung der inklusiven Beschulung“, „Entlastung der Lehrkräfte“, „Eignung für Schülerinnen und Schüler mit Asperger-Syndrom“ sowie „Vorteile für Eltern“.

Die Schwachstellen der Maßnahme liegen hauptsächlich auf der rechtlichen und administrativen Ebene. Die zentralen Kritikpunkte betreffen die Regelung des Beantragungsverfahrens, Prioritätensetzung des Kostenträgers, strukturelle Rahmenbedingungen, Vorbereitung der Maßnahme und deren Voraussetzungen sowie Fehlen einer exakten Vorgabe in Bezug auf die Ausführung der Tätigkeit.

Abstract

This Master thesis explores school assistance as an individual measure for schoolchildren with Asperger syndrome. The Master thesis seeks to delineate the advantages and disadvantages of this measure with regards to a focus group. The explorative structure of this work, based on a combination of quantitative and qualitative methods, is meant to compensate for cases when already existing research findings prove to be insufficient.

In the course of this research, which was conducted in Munich towards the end of the school year 2013/14, eleven assistants filled in a quantitative questionnaire, while the mothers of three children studying in a primary school, teachers, and assistants to these children were to sit through a qualitative interview.

The advantages of school assistance fall into the following categories: “improvement of the school situation”, “enabling inclusive studying”, “relieving the work of teachers”, “suitability for schoolchildren with Asperger syndrom”, and “advantages for parents”.

The disadvantages of school assistance are mostly observed on legal and administrative levels. Major critical statements were made with regards to the application process, prioritisation of funding sources, structural conditions, the preparation of the assistance measure and its prerequisites as well as the lack of exact description of the tasks to be fulfilled by the assistants.

1 Einleitung

In meiner Zeit als Schulbegleiterin habe ich zufällig Bruchstücke eines Gespräches zwischen zwei Grundschulkindern mitbekommen:

„Ist sie langweilig?“, fragte ein Kind, das neu an der Schule war und sich von dem anderen Informationen über seine neuen Mitschüler¹ geben ließ. „Die hat eine Schulbegleitung“, antwortete das andere abwertend.

Diese zwei Sätze haben mich zum Nachdenken gebracht, denn mir wurde in diesem Moment bewusst, dass die Betreuung durch eine Schulbegleitung von den anderen Kindern auch als negative Eigenschaft des betroffenen Kindes aufgefasst werden kann.

Da die Anzahl der Begleitpersonen² kontinuierlich wächst, dieses Phänomen jedoch bisher kaum erforscht ist, kam ich auf die Idee, im Rahmen meiner Masterarbeit die Einzelfallmaßnahme Schulbegleitung hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen zu erforschen. Aufgrund dessen, dass sich die Tätigkeiten der Begleitpersonen je nach Bedürfnissen des Schülers und je nach Schulform unterscheiden, erschien es vorteilhaft, die Zielgruppe einzugrenzen. Aufgrund meiner persönlich motivierten Auseinandersetzung mit Autismus fiel die Wahl auf die Begleitpersonen für Schüler mit Asperger-Syndrom. In Anbetracht der Tatsache, dass ab 2009 jeder Schüler mit Förderbedarf ein Recht auf inklusive Beschulung in einer Regelschule hat, ist zu vermuten, dass auch die Zahl der Asperger-Autisten in den Regelschulen zukünftig steigen wird. Aus diesem Grund fiel der Entschluss, sich im Rahmen dieser Untersuchung auf die Regelschulen, genauer gesagt Münchner Regelschulen, zu beschränken.

Die vorliegende Masterarbeit beginnt mit einem theoretischen Teil, in welchem zunächst die grundlegenden Informationen über das Asperger-Syndrom gegeben werden. Bei dessen Darstellung war es wichtig, nicht nur die Symptomatik zu schildern, sondern auch auf die neuropsychologischen Erklärungsansätze über die Entstehung bestimmter Verhaltensweisen bei Autisten einzugehen. Auf diese Weise sollte das Handeln der Schüler mit Asperger-Syndrom und die Notwendigkeit einer personellen Hilfe nachvollziehbar gemacht werden. Als Überleitung zum nächsten Kapitel, welches der Schul-

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung maskuliner und femininer Sprachformen verzichtet.

² Im Rahmen dieser Arbeit werden die geschlechtsneutralen Personenbezeichnungen bevorzugt. Aus diesem Grund wird die Bezeichnung „Schulbegleiter“ vermieden.

begleitung unter besonderer Berücksichtigung der Schulbegleitung für Schüler mit Asperger-Syndrom gewidmet ist, wird anhand mehrerer Studien die schulische Situation der fokussierten Schülergruppe dargestellt.

Das zweite Kapitel des Theorieteils informiert über die Maßnahme Schulbegleitung und stellt die Voraussetzungen vor, die für den Erfolg der Maßnahme in Bezug auf die ausgesuchte Gruppe ausschlaggebend sind. Das Kapitel enthält zudem eine kurze Zusammenfassung der in der Literatur diskutierten Stärken und Schwächen der Maßnahme.

Im vierten Kapitel werden Zielsetzung und Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung explizit formuliert. Die Forschungsfragen leiten sich aus den im Theorieteil erarbeiteten Informationen ab. Das methodische Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfragen wird im empirischen Teil ausführlich beschrieben, um die Nachvollziehbarkeit der einzelnen Forschungsschritte zu gewährleisten. Im Rahmen der Studie werden Begleitpersonen mittels Fragebogen und jeweils drei Lehr-, Begleitpersonen und Mütter mit qualitativen Leitfadeninterviews befragt.

Im Ergebnisteil werden die gewonnen quantitativen und qualitativen Daten präsentiert, zueinander in Bezug gebracht und anschließend zur Beantwortung der Zielsetzung der Studie herangezogen.

Getragen wird die Untersuchung von der Hoffnung, dass sich durch die Betrachtung des Forschungsgegenstandes aus drei Perspektiven neue Erkenntnisse ergeben, die für die weiteren Studien von Bedeutung sein könnten.

2 Das Asperger-Syndrom

Der Fokus dieser Masterarbeit liegt auf der Maßnahme Schulbegleitung für Schüler mit Asperger-Syndrom. Um zu verdeutlichen, wie es dazu kommt, dass die Betroffenen trotz ihrer durchschnittlichen bis sehr hohen Intelligenz in der Schule eine individuelle Unterstützung benötigen, werden in diesem Abschnitt die Besonderheiten der betroffenen Kinder und Jugendlichen beschrieben. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit ihrer Andersartigkeit erschien es sinnvoll, die Besonderheiten und speziellen Bedürfnisse der Betroffenen anhand von neuropsychologischen Erklärungsansätzen über die Entstehung bestimmter Verhaltensweisen zu erläutern. Nach einer historischen Einordnung werden die Ursachen der autistischen Störungen sowie Symptomatik und Diagnostik des Asperger-Syndroms genauer beleuchtet. Das letzte Unterkapitel ist dem Thema Asperger-Syndrom und Schule gewidmet.

2.1 Kurzer historischer Überblick

Das Asperger-Syndrom gilt als die „leichtere Form einer autistischen Störung“ (Schirmer, 2013, S. 12) und wird wie die anderen Formen des Autismus als eine tiefgreifende Entwicklungsstörung charakterisiert, „die im frühen Kindesalter beginnt und bis ins Erwachsenenalter persistiert“ (Ebert, Fangmeier, Lichtblau, Peters, Biscaldi-Schäfer & Tebartz van Elst, 2013, S. 13).

Obwohl das Asperger-Syndrom bereits vor 70 Jahren von einem österreichischen Kinderarzt Hans Asperger (1906-1980) identifiziert und beschrieben wurde³, war diese Form der autistischen Störung noch vor 20 Jahren kaum bekannt (Attwood, 2005, S. 9). Das liegt daran, dass die Schriften von Asperger, die in deutscher Sprache verfasst wurden, im Vergleich zu Leo Kanner⁴ kaum Beachtung fanden (vgl. ebd., S. 14; Preißmann, 2009, S. 13). Erst durch die Übersetzung Aspergers Originaltextes ins Englische (Frith, 1991) und die Publikation der vor kurzem verstorbenen britischen Psychiaterin Wing (1981), in der sie in Anlehnung an Asperger das Asperger-Syndrom beschrieben hatte,

³ Obwohl Asperger als Erstbeschreiber des Asperger-Syndroms gilt, wurde das Syndrom bereits im Jahr 1926 von einer russischen Neurologin Grunja Ssucharewa unter dem Namen „schizoide Psychopathie“ beschrieben (vgl. Amorosa, 2010, S. 13; Kamp-Becker & Bölte, 2011, S. 7).

⁴ Im Jahr 1943 veröffentlichte der in den USA lebende Kinderpsychiater Leo Kanner (1894-1981) den Artikel „Autistic disturbances of affective contact“, in dem er den sogenannten „frühkindlichen Autismus“ beschrieb. Daraus entwickelte sich weltweit ein starkes Interesse für dieses Krankheitsbild (vgl. Amorosa, 2010, 24f.; Preißmann, 2009, S. 13).

wurde das Syndrom bekannt (Kamp-Becker & Bölte, 2011, S. 7). Auf Wing geht auch der heute gebräuchliche Begriff „Asperger-Syndrom“ zurück. In ihrem Artikel „Asperger's syndrome: a clinical account“ ersetzte sie den negativ konnotierten Begriff „autistische Psychopathie“⁵ durch den neutralen Begriff „Asperger-Syndrom“ (Wing, 1981, S. 115).

Anfang der neunziger Jahre wurde das Asperger-Syndrom in die ICD-10 (International Classification of Diseases) aufgenommen. In diesem Klassifikationssystem wird das Asperger-Syndrom den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen (Kategorie F84) zugeordnet, zu denen auch der frühkindliche Autismus, der atypische Autismus, das Rett-Syndrom und andere desintegrative Störungen des Kindesalters zählen (Kamp-Becker & Bölte, 2011, S. 12f.). Das Asperger-Syndrom ist unter dem Schlüssel F84.5 zu finden und wird als eine „Störung von unsicherer nosologischer Validität“ (ebd., S. 18) bezeichnet.

2.2 Ursachen

Zurzeit existiert noch kein Modell, das die Ursachen der autistischen Störungen vollständig abbildet. Es wird jedoch angenommen, dass das Asperger-Syndrom genetisch bedingt ist (Preißmann, 2009, S. 14). Bereits Asperger berichtete in seiner Habilitationsschrift: „In jedem Fall, bei dem es uns möglich war, Eltern und Verwandte genauer kennen zu lernen, haben wir in der Aszendenz verwandte psychopathische Züge feststellen können“ (Asperger, 1944, S. 128). Im Vergleich zum Kanner-Autismus gibt es beim Asperger-Syndrom nur wenige Studien, die die genetische Verursachung erforscht haben. Diese Studien belegen jedoch völlig eindeutig die familiäre Häufung des Syndroms (Remschmidt & Kamp-Becker, 2006, S. 34).

⁵ In der Habilitationsschrift von Asperger (1944) werden die Kinder mit Asperger-Syndrom als „autistische Psychopathen“ bezeichnet. „Der Name leitet sich von dem Begriff Autismus her, jener bei Schizophrenen in extremer Weise ausgeprägten Grundstörung“ (Asperger, 1944, S. 84). Der Begriff Autismus (von gr. αὐτός „selbst“) wurde von dem schweizerischen Psychiater Eugen Bleuler (1857-1939) eingeführt, um das auf sich selbst fixierte Verhalten schizophrener Menschen zu charakterisieren (Schuster, 2013, S. 16). Interessanterweise wurde dieser Begriff sowohl von Kanner als auch von Asperger unabhängig voneinander benutzt, um die von ihnen beschriebene Störung zu benennen (Preißmann, 2009, S. 13).

2.3 Symptomatik

Die für die Menschen mit Asperger-Syndrom charakteristischen Symptome sind unter anderem in Form von standardisierten Diagnosekriterien dargestellt. Diese dienen auch als Grundlage für die Diagnose. Um Wiederholungen zu vermeiden, wird die Symptomatik nur anhand dieser Kriterien aufgeführt.

In Deutschland sind sowohl die Diagnosekriterien der ICD-10 als auch der DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) gültig. Da die Diagnosekriterien der ICD-10 und der DSM-IV zum größten Teil übereinstimmen, werden im Folgenden nur die diagnostischen Kriterien des Asperger-Syndroms nach ICD-10 wiedergegeben (vgl. Demes, 2011, S. 22-25):

| | |
|----------|---|
| A | Es fehlt keine klinisch bedeutsame allgemeine Verzögerung in der gesprochenen oder rezeptiven Sprache oder in der kognitiven Entwicklung. Die Diagnose verlangt, dass bis zum Alter von zwei Jahren oder früher einzelne Worte gesprochen werden können und dass spätestens bis zum Alter von drei Jahren kommunikative Redewendungen benutzt werden. Selbsthilfefertigkeiten, adaptives Verhalten und die Neugier an der Umgebung sollten um das dritte Lebensjahr herum auf einem mit der normalen intellektuellen Entwicklung übereinstimmenden Niveau liegen. Allerdings können Meilensteine der motorischen Entwicklung etwas verzögert sein, und die motorische Unbeholfenheit ist ein häufiges (aber kein notwendiges) diagnostisches Merkmal. Es bestehen häufig isolierte Spezialfertigkeiten, oft verbunden mit einer auffälligen Beschäftigung, aber sie sind für die Diagnose nicht erforderlich. |
| B | Qualitative Auffälligkeiten in der wechselseitigen sozialen Interaktion zeigen sich in mindestens zwei der folgenden Merkmale: |
| a | Unvermögen, einen angemessenen Blickkontakt herzustellen und aufrechtzuerhalten, Mängel in Mimik und Körperhaltungen, Mängel in der Gestik zur Regulierung der sozialen Interaktion; |
| b | Unvermögen, trotz ausreichender Gelegenheiten altersgemäße Beziehungen zu Gleichaltrigen herzustellen, die das Teilen von Interessen, Aktivitäten und Emotionen betreffen; |
| c | Mangel an sozioemotionaler Gegenseitigkeit, die sich in einer unzulänglichen oder von der Norm abweichenden Reaktion auf die Emotionen anderer Menschen zeigt, oder der Mangel an Verhaltensmodulation gemäß dem sozialen Kontext oder eine geringe Integration der sozialen, emotionalen und kommunikativen Verhaltensweisen; |
| d | fehlender spontaner Wunsch, mit anderen Menschen Vergnügen, Interessen und Errungenschaften zu teilen, z.B. mangelndes Interesse, anderen Menschen Gegenstände, die dem Betroffenen wichtig sind, herzubringen oder darauf hinzuweisen. |
| C | Der Betroffene legt ein ungewöhnlich starkes, sehr spezielles Interesse oder begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten an den Tag, die sich in mindestens einem der folgenden Bereiche manifestieren: |

| | |
|----------|---|
| a | einer konzentrierten Beschäftigung mit stereotypen und begrenzten Interessensmustern, die in Inhalt oder Gebiet abnorm sind, oder einem oder mehreren Interessen, die in ihrer Intensität und ihrer speziellen Natur, aber nicht in Inhalt oder Gebiet begrenzt sind; |
| b | offenkundige zwanghafte Befolgung spezifischer, nonfunktionaler Routinen oder Rituale; |
| c | stereotype und repetitive motorische Manierismen, die entweder das Flattern oder Drehen mit Händen oder Fingern oder komplexe Ganzkörperbewegungen mit einschließen; |
| d | Beschäftigungen mit Teil-Objekten oder nonfunktionalen Elementen oder Spielmaterialien (wie den dazugehörigen Farben, dem Gefühl, das ihre Oberfläche vermittelt, oder dem Geräusch bzw. der Vibration, das bzw. die sie hervorrufen). |
| D | Die Störung ist nicht einer anderen tiefgreifenden Entwicklungsstörung zuzuordnen, wie einer Schizophrenia simplex, einer schizotypen Störung, einer zwanghaften Persönlichkeitsstörung oder einer Zwangsstörung, einer reaktiven Bindungsstörung des Kindesalters oder einer Bindungsstörung mit Enthemmung. |

Tab. 1: Diagnostische Kriterien des Asperger-Syndroms nach ICD-10⁶

Bei einer näheren Auseinandersetzung mit den Symptomen des Asperger-Syndroms fällt auf, dass einige von den in der Literatur beschriebenen Symptomen keinen Eingang in die diagnostischen Kriterien nach ICD-10 gefunden haben. So werden z.B. die Besonderheiten im sprachlichen Bereich, in der Wahrnehmung oder im Denken außer Acht gelassen. Auf diese soll trotzdem kurz eingegangen werden:

Die Besonderheiten im sprachlichen Bereich äußern sich z.B. dadurch, dass die Betroffenen überkorrekte Sprache zeigen, dass sich bei vielen eine besondere Sprachmelodie bemerkbar macht oder dass sie dazu neigen, die Sprache wörtlich zu interpretieren (Attwood, 2005, S. 86-91).

Ein weiterer wichtiger jedoch nicht in die Kriterien aufgenommener Aspekt ist die veränderte Wahrnehmung. Dazu zählen die Überempfindlichkeit, die sich auf Klänge, Berührungen oder auch Lichtintensität beziehen kann, der Mangel an Sensibilität, der sich z.B. im eingeschränkten Schmerzempfinden äußert, eine erhöhte Durchlässigkeit für Reize, die zu Reizüberflutung führen kann, sowie die detailfokussierte Wahrnehmung, durch die der Blick auf das Ganze bzw. Wesentliche versperrt wird (Attwood, 2005, S. 156; Ebert et al., 2013, S. 55).

Die Menschen mit Asperger-Syndrom zeichnen sich außerdem durch eine beeindruckende Denkfähigkeit aus. Sie denken ausgesprochen logisch und verfügen über eine

⁶ zitiert nach Preißmann, 2009, S. 21f.

originelle Problemlösefähigkeit. Die Besonderheit des Denkens zeigt sich darin, dass sie das rationale Denken dem intuitiven Denken stark vorziehen. Es fällt ihnen jedoch schwer, die Sichtweise anderer, die ihrer eigenen Logik widerspricht, zu akzeptieren und sich von den eigenen Lösungswegen zu trennen (Girsberger, 2014, S. 32; Remschmidt & Kamp-Becker, 2006, S. 21).

Auf die vollständige Darstellung der Symptomatik soll jedoch verzichtet werden, weil dies den Rahmen dieser Masterarbeit übersteigen würde. Auch auf die komorbiden psychopathologischen Störungen kann hier nicht eingegangen werden. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass bei ca. zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen mit Diagnose Asperger-Syndrom mindestens eine weitere psychopathologische Störung vorliegt. Zu den Störungen, die besonders häufig mit Asperger-Syndrom einhergehen, zählen: die Aufmerksamkeitsdefizit- /Hyperaktivitätsstörung, Störungen der Motorik, Zwangssymptome, affektive Störungen, Persönlichkeitsstörungen, aggressives Verhalten sowie Schlafstörungen (Remschmidt & Kamp-Becker, 2006, S. 36f.).

In Bezug auf den Verlauf der Symptomatik muss noch Folgendes erwähnt werden: Mit steigendem Alter können sich auch die Symptomausprägungen der Betroffenen quantitativ ändern. Eine frühe Diagnose sowie Interventionen sind hierfür ganz entscheidend. Obwohl es im Verlauf zur Verminderung der Symptomatik kommen kann, bestehen die Kernsymptome auch im Erwachsenenalter qualitativ unverändert (Ebert et al., 2013, S. 16; Remschmidt & Kamp-Becker, 2006, S. 218).

2.4 Diagnostik

So wie die Diagnosekriterien nach ICD-10 formuliert sind, kann das Asperger-Syndrom nur „aus dem Zusammenspiel von Symptomen „erschlossen““ (Bölte, 2010, S. 81) werden, da es sich hierbei nicht um eine manifeste Größe handelt. Dementsprechend wird die Diagnose aufgrund der individuellen Vorgeschichte, wegen der Einschätzungen der Eltern bzw. engen Bezugspersonen sowie der Verhaltensbeobachtungen des Betroffenen in unterschiedlichen Situationen gestellt.

Vor der standardisierten Diagnostik kommen meistens Screening-Fragebogen zum Einsatz. Diese sind notwendig, um Kinder und Jugendliche ohne autistische Störung, bei

denen die aufwendige Diagnostik unnötig wäre, schnell identifizieren zu können (Freitag, 2008, S. 58). Als Screening-Fragebogen bei Verdacht auf Asperger-Syndrom gilt in Deutschland die „Marburger Beurteilungsskala zum Asperger-Syndrom (MBAS)“ als geeignet (ebd., S. 59). Im Rahmen dieses Screenings werden die Eltern bzw. enge Bezugspersonen gebeten, die Symptomatik des Betroffenen einzuschätzen. Der Fragebogen beinhaltet 57 Items und erfasst Symptombereiche, die sich an den oben aufgelisteten Kriterien (s. Tab. 1) orientieren (Remschmidt & Kamp-Becker, 2006, S. 109).

Wenn die Verdachtsdiagnose berechtigt ist, wird die ausführliche Anamnese zur gesamten Entwicklung des Betroffenen in Form eines strukturierten Interviews erhoben, wobei der Leitfaden nach dem Trichterprinzip⁷ strukturiert ist. Wichtig ist, dass die Fragen zu allen relevanten Symptombereichen gestellt werden und die Exploration der Eltern Aufschluss darüber gibt, ob die beschriebenen Verhaltensweisen ein grundlegendes Merkmal der kindlichen Entwicklung sind oder durch bestimmte Ereignisse oder Situationen ausgelöst werden. Um ein möglichst umfassendes Bild über die Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen zu erhalten, ist das Einbeziehen weiterer Perspektiven unumgänglich. Die Berichte aus dem Kindergarten oder der Schule sowie die Befunde des Kinderarztes können als Ergänzung herangezogen werden (Remschmidt & Kamp-Becker, 2006, S. 113f.).

Zur Prüfung der gesammelten Aussagen wird der Betroffene in verschiedenen Situationen beobachtet. Das Beobachtungsschema zur Diagnostik des Asperger-Syndroms beinhaltet folgende Punkte: Smalltalk-Gespräch, Spielsituation, Fragen zum emotionalen Verständnis, zum Verständnis von Humor/Redewendungen, nonverbales Verhalten (ebd., S. 115).

Zu den standardisierten und testtheoretisch gut evaluierten Instrumenten zur Erfassung der autistischen Symptomatik zählen ADI-R (Autism Diagnostik Interview-Revised) und ADOS (Autism Diagnostik Observation Schedule). ADI-R wird im Bereich des diagnostischen Interviews und ADOS im Bereich der diagnostischen Verhaltensbeobachtung eingesetzt. Obwohl beide Verfahren nicht speziell für die Diagnose des Asperger-Syndroms entwickelt wurden, finden sie bei allen autistischen Störungen Anwendung (ebd., S. 115f.).

⁷ Nach dem Trichterprinzip werden am Anfang des Interviews sehr offene Fragen und erst danach Konkretisierungsfragen gestellt (Remschmidt & Kamp-Becker, 2006, S. 114).

Zur Diagnostik des Asperger-Syndroms gehört ebenso ein Intelligenztest. Bei Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom muss der IQ mindestens im Normalbereich liegen (ebd., S. 124).

2.5 Neuropsychologische Erklärungsansätze über die Entstehung bestimmter Verhaltensweisen bei Autisten

Zur Erklärung der veränderten Denkprozesse bei Kindern und Jugendlichen mit Autismus werden meistens drei Theorien herangezogen: die „Theorie der eingeschränkten ‚Theory of Mind‘“, die „Theorie der schwachen zentralen Kohärenz“ und die „Theorie der eingeschränkten exekutiven Funktionen“ (Freitag, 2008, S. 52-56).

Im Folgenden soll auf diese Theorien näher eingegangen werden, um aufzuzeigen, welche Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom beeinträchtigt sind und welche Auswirkungen diese Beeinträchtigungen auf den Alltag der Betroffenen haben.

2.5.1 Die beeinträchtigte „Theory of Mind“

Unter „Theory of Mind“ wird die Fähigkeit verstanden, „psychische Zustände sich selbst und anderen Menschen zuzuschreiben und damit die eigenen Gedanken, Gefühle, Wünsche, Absichten und Vorstellungen und diejenigen anderer Menschen zu erkennen, zu verstehen, vorherzusagen und in die eigenen Planungen einzubeziehen“ (Preißmann, 2009, S. 15). Für eine erfolgreiche soziale Interaktion ist diese Fähigkeit unabdingbar. Normalerweise erwerben die Kinder diese Fähigkeit ab einem Alter von vier Jahren intuitiv; Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom sind hingegen nicht in der Lage, diese Fähigkeit intuitiv zu erlernen und müssen somit kompensatorisch ihre kognitiven Fähigkeiten einsetzen (Preißmann, 2009, S. 16f.; Remschmidt & Kamp-Becker, 2006, S. 48).

Infolge der mangelhaft entwickelten Theory of Mind treten bei Kindern und Jugendlichen mit Diagnose Autismus Beeinträchtigungen in der sozialen Interaktion und in der Kommunikation auf. Die beeinträchtigte Theory of Mind hat z.B. Auswirkungen auf die Fähigkeit, soziales Verhalten zu verstehen, Gefühle anderer zu erkennen und nachzuempfinden sowie Freundschaften mit Gleichaltrigen zu knüpfen (Schirmer, 2013, S. 48).

Weil die betroffenen Kinder und Jugendlichen kein Gefühl für gesellschaftlich festgelegte Regeln haben und im Vergleich zu den anderen Kindern und Jugendlichen nicht intuitiv wissen, welches Verhalten für welche Situation angebracht ist, verhalten sie sich oft der Situation unangemessen. Damit sie lernen können, ihr Verhalten dem jeweiligen Kontext anzupassen, müssen die ungeschriebenen Regeln mit ihnen ausführlich besprochen werden (Schirmer, 2013, S.61ff.).

Ihre Unfähigkeit, Gefühle anderer Menschen einschätzen und berücksichtigen zu können, führt zur mangelhaften Sensibilität im Umgang mit anderen Menschen. Weil die Betroffenen nicht intuitiv wissen können, welche Kommentare eine verletzende Wirkung nach sich ziehen könnten, verstehen sie auch nicht, wieso bestimmte Gedanken nicht geäußert werden dürfen (Matzies, 2010, S. 34).

Es fällt ihnen außerdem schwer, die persönlichen Grenzen anderer Menschen zu berücksichtigen. Wenn sie zu nah an den Gesprächspartner herantreten, verstehen sie nicht, dass es ihm unangenehm sein könnte (ebd., S. 36).

Zu Missverständnissen kann es auch dadurch kommen, dass den Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen die Absichten anderer, die z.B. über Gefühlsäußerungen, Mimik, Körpersignale oder Tonfall vermittelt werden, verborgen bleiben (ebd., 34f.). Auch Täuschungen und Lügen anderer sind für sie schwer erkennbar, weshalb sie oft von ihren Mitmenschen ausgenutzt werden (ebd., S. 36f.).

Die mangelhaft entwickelte Theory of Mind erklärt auch, wieso die Betroffenen Schwierigkeiten damit haben, Ironie und Sarkasmus zu verstehen (ebd., S. 37).

Die Tatsache, dass den Autisten viele Informationen verborgen bleiben und sie das Gesagte oft wortwörtlich interpretieren, wirkt sich selbstverständlich auf die Kommunikation aus und kann viele Missverständnisse oder sogar Konflikte hervorrufen. Da Kinder und Jugendliche mit Autismus große Schwierigkeiten damit haben, die Perspektive anderer einzunehmen und somit zu verstehen, was in diesen vorgeht, sowie eigene Gefühle oder Beweggründe zu erklären, reagieren sie in Konfliktsituationen häufig unreif und zeigen z.B. aggressives Verhalten (Attwood, 2005, S. 71; Matzies, 2010, S. 37).

Ein weiteres Problem, das die „Theory of Mind“ erklärt, resultiert daraus, dass die Betroffenen das Wissen und Können anderer Menschen nicht in ihre Überlegungen mit einbeziehen und somit nicht auf die Idee kommen, um Hilfe zu bitten, oder dass sie

nicht berücksichtigen, dass die Informationen, über die sie verfügen, oder Wünsche, die sie haben, den anderen nicht automatisch bekannt sind (Matzies, 2010, S. 34ff.).

All diese Beispiele verdeutlichen, wodurch die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Betroffenen erschwert wird und wieso Schwierigkeiten im Schulalltag vorprogrammiert sind.

Britta Demes erforschte im Rahmen einer Dissertation die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom und führte im Jahr 2009 in Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern und Bremen eine Umfrage durch. Mittels eines dreiteiligen Fragebogens befragte sie, unabhängig von der Schulform, Schulleitungen (N = 96), Lehrkräfte (N = 135) und Schüler (N = 70) und konnte dadurch viele Besonderheiten und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom beleuchten. Zur Bestätigung der oben genannten Auswirkungen der mangelhaften Theory of Mind können auch die Aussagen der von Demes befragten Schüler dienen, in denen sie angeben, anders zu reagieren (2011, S. 151f.):

- „Ich komme oft anderen zu nah.“
- „Ich verstehe manchmal nicht, warum die anderen lachen.“
- „Ich kann die Mimik der anderen oft nicht so gut einschätzen.“
- „Wenn sich jemand verletzt und ich lache darüber.“

Diese Besonderheiten wurden auch von den Lehrkräften bestätigt. Mehr als 80 Prozent der Lehrkräfte gaben an, dass die Schüler mit Asperger-Syndrom eingeschränkte Fähigkeit zur Empathie, absolut wortgetreues Verständnis von Sprache, mangelndes Verständnis von Ironie und Redewendungen zeigen und dass ihnen die Initiation von Interaktion sowie das Erkennen und Deuten nonverbaler Signale schwer fallen (Demes, 2011, S. 64ff. + 79f.).

2.5.2 Theorie der schwachen zentralen Kohärenz

Um das Auftreten von Besonderheiten in Wahrnehmung und Denken von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Störungen zu erklären, ist auch die von Frith (1989) formulierte „Theorie der schwachen zentralen Kohärenz“ ganz hilfreich. Laut Frith zeigen die Menschen im Allgemeinen die Tendenz, Gesamtzusammenhänge wahrzunehmen. Das Wahrgenommene wird stets im Kontext verarbeitet, wobei alle vorhandenen Reize

bzw. Informationen miteinander verbunden und in einen Gesamtzusammenhang gebracht werden. Die Fähigkeit, neue Informationen in einen Kontext einzuordnen, ist bei Autisten schwach ausgebildet. Deswegen richtet sich ihre Wahrnehmung auf Details und nicht auf das Gesamtbild (Matzies, 2010, S. 21f.; Remschmidt & Kamp-Becker, 2006, S. 46).

Darüber hinaus zeigen Autisten die Tendenz, neue Reize einzeln zu verarbeiten und zu speichern, ohne sie nach ihrer Wichtigkeit zu filtern. Dies kann jedoch zur Folge haben, dass die semantischen Kategorien anhand von Detailmerkmalen, welche eher unwichtig für die jeweilige Kategorie sind, gebildet werden (Müller, 2007, S. 36). Im Vergleich zu den nicht autistischen Personen wird bei dieser Datenverarbeitung und -speicherung viel mehr Energie verbraucht, sodass die Betroffenen auch schneller an ihre Grenzen kommen (Schirmer, 2013, S. 106).

Aus der „Theorie der schwachen zentralen Kohärenz“ lässt sich ableiten, wieso die Betroffenen bestimmte Stärken bzw. Schwächen in ihrer Wahrnehmung haben.

Diese Art von Informationsverarbeitung führt dazu, dass Kinder und Jugendliche mit Autismus die Aufgaben, die eine hohe Konzentration auf Details erfordern, außerordentlich gut lösen können. Es gelingt ihnen z.B. besonders schnell, zwei sehr ähnliche Bilder voneinander zu unterscheiden; Elemente, die in ein größeres Muster eingefügt sind, zu erkennen oder ein Mosaik einer abgebildeten Figur nachzulegen (Müller, 2008, S. 380f.). Da sich die Betroffenen von der Kontextinformation weniger beeinflussen lassen, lassen sie sich auch durch optische Täuschungen seltener irreführen und zeigen bessere Leistungen beim Behalten von sinnlosen Sätzen, die für Personen ohne autistische Störung nur sehr schwer zu merken sind (vgl. Matzies, 2010, S. 22f.; Müller, 2008, S. 380).

Ihre besondere Stärke für die lokale Informationsverarbeitung sowie ihre Fähigkeit, sich sehr intensiv mit einer Sache zu beschäftigen und große Mengen von zusammenhanglosen Informationen zu speichern, können auch als mögliche Erklärung für die außergewöhnlichen Leistungen in bestimmten Bereichen bzw. für die sogenannten Inselbegabungen angeführt werden (vgl. Frith, 2013, S. 148; Girsberger, 2014, S. 180; Preißmann, 2009, S. 19).

Auf der anderen Seite können auch bestimmte Schwächen der Wahrnehmung auf die detailfokussierte Informationsverarbeitung zurückgeführt werden. Diese zeigen sich bei der Verarbeitung der globalen Gestalt und bei der Verarbeitung von Bedeutungszusammenhängen. Deswegen haben die Betroffenen auch Schwierigkeiten bei der Gesichtserkennung, der Dialogführung, der Interpretation von sozialen Situationen oder wenn es darum geht, die übergreifende Bedeutung eines Textes zu verstehen (vgl. Girsberger, 2014, S. 179; Matzies, 2010, S. 22f.; Müller, 2007, S. 37f.).

Die schwache zentrale Kohärenz erklärt, wieso die Menschen mit Autismus dazu neigen, nicht auf das ganze Gesicht zu schauen, sondern auf ein bestimmtes Detail im Gesicht, am Körper oder an der Kleidung. Um ein Gesicht wiedererkennen zu können, müssen alle Gesichtsteile zu einem Gesamtbild zusammengesetzt werden, wobei sich veränderbare Merkmale, wie z.B. die Frisur, berücksichtigt werden müssen. Bei einer schwachen zentralen Kohärenz stellt diese Aufgabe eine Herausforderung für die Betroffenen dar und führt somit beim Identifizieren von Personen sowie bei der Deutung von Mimik zu Schwierigkeiten (Girsberger, 2014, S. 179f.).

Das Vorliegen einer segmentierten Wahrnehmung kommt auch in Gesprächen zum Vorschein. Jedes Gespräch besteht aus vielen kleinen Einheiten, welche das Gespräch ausmachen. Um den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten, ist es z.B. wichtig, auf die Fragen des Gesprächspartners näher einzugehen sowie Gegenfragen zu stellen. Bei einer schwachen zentralen Kohärenz ist es schwierig, den Überblick über den Verlauf des Gespräches zu behalten, weswegen der Gesprächsfluss bereits nach einer kleinen Einheit unterbrochen wird (Matzies, 2010, S. 22).

Die „Theorie der schwachen zentralen Kohärenz“ erklärt auch, wieso sich ähnelnde Situationen von den Betroffenen nicht verallgemeinert werden können und ihnen unterschiedlich erscheinen. Auf diese Weise können beispielsweise die in einer Situation gelernten Handlungsabläufe bzw. das im Rahmen einer Aufgabe Gelernte kaum auf andere ähnliche Situationen bzw. Aufgaben übertragen werden (vgl. Attwood, 2005, S. 141f.; Preißmann, 2009, S. 20).

Da es den Kindern und Jugendlichen mit Autismus schwer fällt, einen Überblick über das ganze Geschehen zu erhalten, und überdies jede Veränderung mit hohem Energieaufwand verbunden ist, tendieren sie dazu, Veränderungen abzulehnen bzw. ängstlich

auf Veränderungen zu reagieren. Um wenigstens eine gewisse Vorhersagbarkeit zugesichert zu bekommen und eine Rückzugsmöglichkeit zu schaffen, zeigen die Betroffenen repetitive Verhaltensweisen und haben eng begrenzte Interessen, welche ihnen ein Gefühl von Sicherheit, Entspannung und Freude geben (vgl. Attwood, 2005, 108f.; Attwood, 2012, S. 172; Müller, 2007, S. 36; Preißmann, 2009, S. 18; Schirmer, 2013, S. 106f.).

Der am Detail orientierte Wahrnehmungsstil macht auch den für die Autisten charakteristischen Ordnungsdrang nachvollziehbar. In ihrem Fall ist das Ordnungsstreben ein Versuch, die eigenen Kategoriensysteme nicht aufgeben zu müssen, die, wie bereits erwähnt, auch anhand von zufällig ausgewählten Details entstehen können (Müller, 2007, S. 36).

Aus den genannten Gründen darf die Gestaltung von Übergängen und Veränderungen im Schulalltag nicht vernachlässigt werden, darüber hinaus muss für das Festhalten an bestimmten Ritualen und Routinen den Betroffenen gegenüber Verständnis gezeigt werden. Es empfiehlt sich auch, die Spezialinteressen des Schülers zur Orientierung zu nehmen und anhand ihrer Förderung in den Unterricht mit einzubeziehen. Die positive Wirkung der Berücksichtigung von Spezialinteressen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom konnte in den Studien von Winter-Messiers et al. (2007, S. 67, zitiert nach Theunissen, 2010, S. 272ff.) bereits bestätigt werden.

Die Besonderheit bei Betroffenen, Details genau zu erkennen, aber dafür den Gesamtkontext zu verlieren, wird auch durch die Ergebnisse der Umfrage von Demes (2011, S. 70f.) belegt. Laut Lehrkräften neigen ca. 90 Prozent der Schüler zu einer detailorientierten Wahrnehmung. 85 Prozent der Lehrpersonen gaben an, dass die Schüler mit Asperger-Syndrom Probleme bei der visuellen Wahrnehmung des Ganzen haben. 94 Prozent bestätigen, dass die Schüler mit Asperger-Syndrom die Tendenz haben, an bestimmten Ritualen und Routinen festzuhalten und dass sie Probleme mit plötzlichen Veränderungen haben (ebd., S. 109).

2.5.3 Theorie der eingeschränkten exekutiven Funktionen

Im Bereich der neuropsychologischen Defizite wurden auch die exekutiven Funktionen bei Personen mit einer autistischen Störung untersucht.

Unter den Exekutivfunktionen werden mentale Funktionen verstanden, „mit denen Menschen ihr Verhalten unter Berücksichtigung der Bedingungen ihrer Umwelt steuern: das Setzen von Zielen, Planung, Entscheidung für Prioritäten, Impulskontrolle, emotionale Regulation, Aufmerksamkeitssteuerung, zielgerichtetes Beginnen und aufeinander Abstimmen von Handlungen, motorische Steuerung, Beobachtung der Handlungsergebnisse und Selbstkorrektur“ (Girsberger, 2014, S. 164). Für die erfolgreiche Alltagsbewältigung kann auf diese metakognitiven Funktionen nicht verzichtet werden, denn „sie koordinieren die Zwischenschritte unserer Handlungsplanung und zeigen uns Alternativen bei Komplikationen auf“ (S.V. Müller & T.F. Münte, 2009, S. 480).

Viele Untersuchungen belegen, dass Autisten in diesen Bereichen erhebliche Schwierigkeiten aufweisen (Kamp-Becker & Bölte, 2011, S. 42). Dies erklärt, wieso die Betroffenen Probleme mit alltäglichen Planungsprozessen haben, nicht zielgerichtet handeln können und hohe Impulsivität zeigen.

Zudem werden eine geringe geistige Flexibilität und eine hohe Ablenkbarkeit auf die Störung der Exekutivfunktionen zurückgeführt, denn Flexibilität und Persistenz gehören zu den Eigenschaften der Exekutivfunktionen. Die Flexibilität sorgt dafür, dass wir uns auf etwas Neues sowie auf Veränderungen problemlos einstellen und aus diesem Grund unser Denken und Verhalten den jederzeit wechselnden Bedingungen anpassen können. Die Persistenz dagegen hilft uns dabei, die Aufmerksamkeit gezielt auf eine Aufgabe zu lenken und trotz Ablenkung über eine gewisse Zeit bei dieser Aufgabe zu bleiben (S.V. Müller & T.F. Münte, 2009, S. 481).

Im Schulalltag sind die Kinder und Jugendlichen mit Autismus oft auf eine Unterstützung angewiesen, weil sie die schulischen Arbeitsabläufe kaum koordinieren können. Sie wissen z.B. oft nicht, mit welcher Aufgabe bzw. mit welchem Schritt sie zuerst beginnen sollen und können die zur Verfügung gestellte Zeit nicht richtig einteilen (Schirmer, 2013, S. 80f.). Hinzu kommt die hohe Ablenkbarkeit, die die Schüler daran hindert, eine Aufgabe angemessen zu bearbeiten, besonders wenn diese nicht deren Interessen entspricht. Zur Entlastung der Betroffenen wird deshalb eine gut strukturierte und ablenkungsarme Umgebung empfohlen (S.V. Müller & T.F. Münte, 2009, S. 497).

Eingeschränkte exekutive Funktionen können auch als Grund für viele Besonderheiten im Lernen gelten. Eine von diesen Besonderheiten liegt darin, dass die Schüler mit As-

perger-Syndrom dazu neigen, beim Lösen von Arbeitsaufgaben ihre eigenen Strategien, z.B. eigene Rechenverfahren, zu entwickeln und die Lösungsstrategien, die von den Lehrkräften vermittelt werden, zu ignorieren. Einerseits können auf diese Weise kreative Lösungen generiert werden, andererseits können dadurch auch Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit anderen Schülern oder mit Lehrpersonen, die dem Schüler etwas Bestimmtes laut Lehrplan vermitteln möchten, verursacht werden. In diesem Fall ist es jedoch wichtig, dass die Lehrkräfte die andere Denkweise nicht abwerten, sondern ausreichend honorieren (vgl. Attwood, 2005, S. 144; Schirmer, 2013, S. 76).

Besonders problematisch wird es dann, wenn die Lösungsstrategie des Schülers sich als falsch erweist bzw. zum falschen Ergebnis führt. Die geringe geistige Flexibilität hindert die Betroffenen daran, nach alternativen Lösungswegen zu suchen und aus den eigenen Fehlern zu lernen, d.h. auch wenn die Strategie sich als inakzeptabel erweist, tendieren sie dazu, an dieser festzuhalten. Diese Rigidität des Denkens kann Schwierigkeiten im Schulalltag hervorrufen (Attwood, 2005, 141).

Als problematisch kann auch die hohe Impulsivität der Betroffenen angesehen werden. Zur Entwicklung der Selbstkontrolle haben sich reflektierende Gespräche (z.B. nach einer Krise) sowie die Erarbeitung alternativer Handlungsmöglichkeiten und die Besprechung möglicher Strategien der Selbstberuhigung oder Möglichkeiten der Situationsentfernung bewährt (Moosecker, 2009, S. 436).

Das Vorliegen exekutiver Dysfunktionen bei Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom kann auch den Ergebnissen der Umfrage von Demes (2011) entnommen werden. In Bezug auf die Besonderheiten im Lernen konnte Folgendes festgestellt werden: 91 von insgesamt 135 Lehrpersonen bestätigen die Tendenz der Schüler mit Asperger-Syndrom, eigene Lösungsstrategien zu entwickeln. Das Festhalten an eigenen Lösungsstrategien konnte von 123 Lehrpersonen und das Problem, sich auf neue, nicht eigene Strategien einzulassen, von 107 Lehrpersonen beobachtet werden (Demes, 2011, S. 104f.).

Bezüglich des Lernverhaltens gaben mehr als 70 Prozent der Lehrpersonen an, dass die Schüler Probleme bei der Strukturierung zeigen. Ca. 65 Prozent berichten von Konzentrationsschwierigkeiten und hoher Ablenkbarkeit (Demes, 2011, S. 107f.).

Anhand von diesen drei Erklärungsmodellen wurde versucht, wenigstens ansatzweise das autistische Verhalten zu erklären. Dabei wird deutlich, dass bestimmte Verhaltensweisen auch auf mehrere Modelle zurückgeführt werden können, sodass die genannten Theorien auch parallel nebeneinander bestehen können (Müller, 2007, S. 37).

Obwohl die Erklärungsansätze hier nur kurz dargestellt wurden, wird bereits aus den aufgeführten Informationen ersichtlich, dass die betroffenen Schüler in mehreren Bereichen Besonderheiten aufweisen, die zu besonderen Bedürfnissen führen, die im schulischen Alltag von Lehr- und Begleitpersonen unbedingt berücksichtigt werden müssen. Dadurch dass im Gegensatz zum frühkindlichen Autismus die Sprachentwicklungsverzögerung sowie die Verzögerung der kognitiven Entwicklung beim Asperger-Syndrom fehlen und die Asperger-Autisten keine körperlichen Einschränkungen aufweisen, kann die Umgebung die vorliegende Entwicklungsstörung oftmals nicht erkennen, sodass das Verhalten der Betroffenen auf Unverständnis stößt bzw. falsch interpretiert wird. Auf diese Weise können die an sie gestellten Anforderungen auch nicht ihren Möglichkeiten angepasst werden (Remschmidt & Kamp-Becker, 2006, S. 44).

Aus allen drei Theorien lässt sich ableiten, dass die Unterrichtung der Betroffenen eine Herausforderung für alle Beteiligten darstellt. Laut Moosecker ist diese Herausforderung jedoch zugleich auch eine Bereicherung für die Klasse, denn die Schüler mit Asperger-Syndrom „haben eine ausgeprägte Persönlichkeit und können die Klasse mit neuen Zugangsweisen und Ideen bereichern“ (Moosecker, 2009, S. 435).

Wie die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom in Deutschland aussieht, wird im nächsten Unterkapitel anhand mehrerer Studien kurz dargestellt.

2.6 Asperger-Syndrom und Schule

In Deutschland stehen die Forschungsbemühungen zum Thema Autismus bzw. Asperger-Syndrom und Schule noch am Anfang.

Zu den ersten größeren deutschsprachigen Studien zum Thema Autismus und Schule zählen die Studie von Trost (2010) und die Studie von Demes (2011) (Knorr, 2012, 39f.).

Die Studie von Trost ist eine der größten in Deutschland durchgeführten Studien, deren Gesamtzahl der erfassten Schüler mit Autismus sich auf 1.096 belief. Im Rahmen dieser in Baden Württemberg durchgeführten Untersuchung wurden die Schüler mit autistischem Verhalten sowohl an allgemeinen als auch an Förderschulen erfasst (vgl. Knorr, 2012, 37f.; Trost, 2013). Für die vorliegende Masterarbeit sind vor allem folgende Ergebnisse interessant:

Die Studie von Trost zeigt, dass in Baden Württemberg mindestens 15 von 10.000 Schülern von Autismus betroffen sind. 32% aller erfassten Schüler mit Autismus besuchen eine Regelschule. 54,5% von diesen werden während ihrer Schulzeit durch eine Schulbegleitung unterstützt. In Bezug auf das Asperger-Syndrom konnte festgestellt werden, dass von allen Schülern mit Autismus 32,3% das Asperger-Syndrom haben. Unter den Schülern mit Autismus, die eine allgemeine Schule besuchen, sind 60,7% Asperger-Autisten (Trost, 2013).

Im Gegensatz zu Trost befasst sich die Studie von Demes (2011) speziell mit der schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom. Aus diesem Grunde werden im Rahmen dieser Masterarbeit hauptsächlich die Erkenntnisse aus ihrer Untersuchung herangezogen.

Dank der Studie von Demes (2011) konnte belegt werden, dass die Schüler mit Asperger-Syndrom im Schulalltag in folgenden Bereichen Besonderheiten aufweisen: soziale Interaktion, Wahrnehmung, Sprache, Spezialinteressen, Motorik, Denken und Lernen sowie Routine und Rituale. Aus den Schülerfragebogen⁸ wird jedoch ersichtlich, dass die Bedürfnisse, die auf die bestehenden Besonderheiten zurückgeführt werden können, in vielen Fällen nicht erkannt bzw. nicht berücksichtigt werden. Die meisten Wünsche der Schüler beziehen sich auf die Ausstattung und Organisation der Schule sowie auf den sozialen Bereich (Demes, 2011, S. 155ff.).

In Bezug auf die organisatorischen Aspekte steht vor allem der Wunsch nach Rückzugsmöglichkeiten und nach individueller Pausenregelung, die z.B. den Aufenthalt im Klassenraum erlaubt, im Vordergrund. In Bezug auf die soziale Situation wünschen sich die Schüler mehr Verständnis und Akzeptanz und äußern den Wunsch, Lehrkräfte zu haben, die sich mit dem Asperger-Syndrom auskennen (ebd.). Dass im Bereich Aus-

⁸ Insgesamt wurden 70 Schüler im Alter von zwölf bis 22 Jahren befragt (Demes, 2011, S. 147f.).

und Fortbildung der Lehrkräfte ein hoher Handlungsbedarf besteht, zeigt sich auch bei der Auswertung der Lehrerfragebogen. 94 Prozent der Lehrkräfte, die einen Asperger-Autisten unterrichten, haben keine einzige Fortbildung zum Thema Asperger-Syndrom besucht (ebd., S. 146). Aus den Wünschen der Schüler geht außerdem hervor, dass sie die sozialen Kontakte mit Mitschülern stark belasten, da sie von diesen gehänselt und geärgert werden (ebd., S. 156f.). Nur neun von 70 Schülern gaben an, gut mit ihren Mitschülern klar zu kommen, acht von diesen werden durch eine Begleitperson unterstützt. 27 Schüler, das sind 54 Prozent, bewerten dagegen die Interaktion mit Mitschülern als schlecht, darunter sind nur zwei Schüler mit Schulbegleitung (ebd., S. 150 + S. 155). Demes belegt auch, dass die Motivation zum Schulbesuch von der Qualität der sozialen Interaktion abhängt: die Schüler, die gut mit ihren Mitschülern zurechtkommen, gaben auch an, gerne zur Schule zu gehen (ebd., S. 154).

Bezüglich der Maßnahme Schulbegleitung konnte erfasst werden, dass von den 68 Schülern⁹, die eine allgemeinbildende Schule besuchen, 38 Schüler durch eine Begleitperson unterstützt werden, in der Förderschule hingegen ist dies nur bei jedem fünften Schüler der Fall (ebd., S. 125 + S. 127f.). Auf Basis der Ergebnisse der Studie konnte außerdem gezeigt werden, dass der Einsatz von einer Schulbegleitung „einen großen Einfluss auf das Wohlbefinden der betroffenen Schüler hat“ (ebd., S. 157). Bei Kindern und Jugendlichen mit Schulbegleitung zeigte sich nämlich eine höhere Motivation zum Schulbesuch und eine höhere Qualität sozialer Interaktion in Bezug auf die Mitschüler (ebd., S. 149 + S. 155). Anhand der Auswertung der Schulleiterfragebogen konnte außerdem festgestellt werden, dass die Zahl der Schüler mit Schulbegleitung mit dem Alter der zu Betreuenden zusammenhängt: besonders viele Kinder haben zu Beginn ihrer Schulzeit eine Begleitperson, je älter sie jedoch werden, desto seltener wird die Maßnahme in Anspruch genommen (ebd., S. 127f.).

Auch in den anderen Studien, die sich speziell auf die Schüler mit Asperger-Syndrom beziehen, wird die Schulbegleitung als Ressource dargestellt. Die Untersuchung von Nurmse¹⁰ (2007, S. 19) hat gezeigt, dass sich eine konstante Schulbegleitung positiv auf

⁹ Die Daten stammen aus den Schulleitungsfragebogen.

¹⁰ Im Rahmen dieser Studie wurden die Bedingungen erfasst, die für eine erfolgreiche Integration der Schüler mit Asperger-Syndrom relevant sein können. Anhand eines Fragebogens wurden 27 Eltern befragt (Nurmse, 2007, S. 17).

die Integration der Schüler auswirken kann. Anhand der Auswertung von Interviews mit Lehrkräften und Eltern stellt auch Knorr¹¹ (2012) zusammenfassend fest, dass die Schulbegleitung als wichtige Hilfe angesehen wird, „die die schulische Situation erheblich stabilisiert bzw. verbessert und das Auftreten von Verhaltensproblemen verringert hat“ (Knorr, 2012, S. 262).

Die Schulbegleitung wird nicht nur in den oben genannten Studien als eine wichtige personelle Ressource dargestellt. Auch in Konzepten zur schulischen Förderung wird der Einsatz einer Begleitperson berücksichtigt.

Zum Beispiel wurde anhand der erfassten Daten von Trost ein Konzept zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus entwickelt. Zu den sechs sich herauskristallisierenden Schwerpunkten zur schulischen Förderung zählen unter anderem die „strukturell-organisatorischen Erfordernisse“, zu denen auch die Schulbegleitung gehört (Trost, 2013).

Auch im Rahmenmodell zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen von Eckert und Sempert (2012, S. 227f.) wird im Kernbereich der schulischen Förderung „individualisierte Unterstützungsangebote“ die Bereitstellung ergänzender Unterstützungsangebote, wie Schulbegleitung, in angemessenem Maße gefordert.

Den Angaben von Demes (2011) zufolge wird die Maßnahme Schulbegleitung von mehr als der Hälfte der Schüler mit Asperger-Syndrom an Regelschulen in Anspruch genommen. Um zu verdeutlichen, wieso bei Schülern mit Asperger-Syndrom ein Anspruch auf Schulbegleitung besteht, wurden in diesem Kapitel die Besonderheiten und die Bedürfnisse dieser Schüler beleuchtet. Nach diesen Ausführungen kann nun zum nächsten Kapitel übergegangen werden, welches sich ausschließlich auf die Maßnahme Schulbegleitung unter besonderer Berücksichtigung der fokussierten Schülergruppe konzentriert.

¹¹ Im Rahmen der Studie wurde die schulische Situation von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) und hoher intellektueller Begabung aus der Perspektive der Schüler, Eltern und Lehrer untersucht. Insgesamt umfasst die Stichprobe 23 Schüler (22 Schüler mit Diagnose Asperger-Syndrom), 22 Eltern und 22 Lehrer (Knorr, 2012, S. 162f. + S. 191).

3 Die Schulbegleitung unter besonderer Berücksichtigung der Schulbegleitung für Schüler mit Asperger-Syndrom

Im vorhergehenden Kapitel wird behauptet, dass die Schulbegleitung als wichtige personelle Hilfe fungieren kann. Der Erfolg der Maßnahme hängt jedoch von vielen Faktoren ab. Aus diesem Grunde erschien es sinnvoll, in diesem Kapitel die wichtigen Voraussetzungen für den Erfolg der Maßnahme in Bezug auf die ausgesuchte Schülergruppe darzustellen. Zunächst soll die Maßnahme Schulbegleitung jedoch zum größten Teil allgemein beschrieben werden: Das erste Unterkapitel nimmt die Definition und die Rechtsgrundlage vor, im zweiten wird die Forschungslage kurz skizziert. Zum Schluss wird auf die Stärken und Schwächen der Maßnahme Schulbegleitung eingegangen.

3.1 Definition und Rechtsgrundlage (allgemein)

Unter der Maßnahme Schulbegleitung wird eine Einzelfallmaßnahme der Eingliederungshilfe verstanden, die „Kindern und Jugendlichen überwiegend im schulischen Alltag eine Begleitung ermöglicht, die aufgrund besonderer Bedürfnisse im Kontext Lernen, Verhalten, Kommunikation, medizinischer Versorgung und/oder Alltagsbewältigung der besonderen und individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen“ (Dworschak, 2010, S. 131). Als Schulbegleiter¹² werden dementsprechend Personen bezeichnet, die „Schülern mit einem besonderen Betreuungsbedarf während ihrer Schulzeit für bestimmte unterstützende Tätigkeiten zur Seite stehen“ (Rumpler, 2004, S. 140). Als Grundlage für die Beantragung einer Begleitperson muss somit ein besonderer Betreuungsbedarf vorliegen, der angesichts der oben genannten Beeinträchtigungen bei vielen Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom zweifellos gerechtfertigt ist.

Zur Schulbegleitung liegen mehrere rechtliche Grundlagen vor: UN-Behindertenrechtskonvention (Art. 24), Sozialgesetzbuch XII (§§ 53, 54), Sozialgesetzbuch VIII (§ 35a), Eingliederungshilfeverordnung (§ 12) sowie Ausführungsbestimmungen zum Schulwe-

¹² Neben dem Begriff „Schulbegleiter“ haben sich in Deutschland auch andere Begriffe etabliert, wie z.B. „Integrationshelfer“, „Schulassistent“, „Schulhelfer“ (Dworschak, 2010, S. 131). All diese Begriffe werden meistens synonym verwendet. Im Rahmen dieser Masterarbeit wird der Begriff „Schulbegleitung“ vorgezogen, da er in Bayern zu einem administrativen und rechtlichen Terminus geworden ist (vgl. AGJ, 2013; Art. 30a Abs. 8 BayEUG; Bezirk Oberbayern, 2011).

sen in den einzelnen Bundesländern (z.B. Art. 30a Abs. 8 BayEUG) (vgl. Dworschak, 2010, S. 132; Frese, 2011, S. 34).

Eine wichtige Rechtsgrundlage findet sich in der im Jahr 2009 in Deutschland in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention (Vereinigte Nationen, 2006), die mit Art. 24 die Vertragsstaaten dazu verpflichtet, den Schülern mit Behinderungen ein inklusives Bildungssystem¹³ zu gewährleisten. Demgemäß haben behinderte und nichtbehinderte Schüler ein Recht darauf, gemeinsam unterrichtet zu werden. Zur Verwirklichung dieses Rechts sollen die Vertragsstaaten darüber hinaus sicherstellen, dass den Schülern mit Behinderung die notwendigen Hilfestellungen zur Schulbildung geleistet werden (Art. 24 Abs. 2 UN-Behindertenrechtskonvention).

Um den Kindern und Jugendlichen mit Behinderung den Zugang zum allgemeinen Bildungssystem zu ermöglichen, muss eine Reihe von Veränderungen in der Struktur des Schulwesens eingeleitet werden. Da der Umgestaltungsprozess in Deutschland erst in den Anfängen steht, stellt die inklusive Beschulung für viele Schulen eine Überforderung dar. Der Einsatz von Begleitpersonen erscheint in vielen Fällen als das einzige Mittel zur Umsetzung des in Art. 24 festgehaltenen Rechts. Daher verwundert es nicht, dass die Zahl der Begleitpersonen in Deutschland kontinuierlich steigt (AGJ, 2013, S. 1f.).

Bei einer Autismus-Spektrum-Störung kann die Maßnahme Schulbegleitung im Rahmen der Eingliederungshilfe genehmigt werden¹⁴. Bei der seelischen Behinderung – das Asperger-Syndrom wird als seelische Behinderung angesehen – wird die Eingliederungshilfe über den § 35a SGB VIII finanziert. In diesem Fall übernimmt der Jugendhilfeträger (Jugendamt) die Kosten. Bei der körperlichen oder geistigen Behinderung – dies ist oft bei Schülern mit frühkindlichem Autismus der Fall – wird die Eingliederungshilfe gemäß § 53 SGB XII vom Sozialhilfeträger (Sozialamt) erbracht (Frese, 2011, S. 34; Schirmer, 2013, S.16).

¹³ In der deutschen Fassung wird der Begriff „inclusive education“ fälschlicherweise mit integrativer Bildung übersetzt, sodass die Begriffe Inklusion und Integration fälschlicherweise oft bedeutungsgleich verwendet werden, obwohl sie keine Synonyme sind. „Während Integration zwischen Kindern mit und ohne Behinderung unterscheidet, geht das Konzept der Inklusion davon aus, dass alle Kinder verschieden sind. Eine inklusive Schule weist kein Kind ab, sondern passt sich den Bedürfnissen der einzelnen Schüler nach individueller Förderung an“ (Frese, 2011, S. 35).

¹⁴ Dabei muss erwähnt werden, dass die Schulbegleitung als Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung sowohl in Regelschulen als auch in Förderzentren stattfinden kann. Im Fokus dieser Masterarbeit steht jedoch die Umsetzung dieser Maßnahme an Regelschulen, also im Rahmen der Inklusion.

Der Antrag auf Kostenübernahme für eine Schulbegleitung wird immer von den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten beim zuständigen örtlichen Kostenträger gestellt. Der Antrag kann nur für einen einzelnen Schüler gestellt werden. Damit dieser genehmigt wird, muss dem Kostenträger die Angemessenheit der Schulbildung, die Erforderlichkeit und die Eignung der Maßnahme Schulbegleitung gemäß der Eingliederungshilfe-Verordnung (§12) glaubhaft gemacht werden. Es muss also belegt werden, dass die ausgesuchte Schule für den Schüler angemessen ist, dass ihm die Teilnahme am Unterricht nur durch den Einsatz der Begleitperson ermöglicht werden kann und dass mit der Maßnahme Schulbegleitung die Ziele der Eingliederungshilfe¹⁵ erreicht werden können (vgl. Dworschak, 2010, S. 132; Dworschak, 2014, S. 151). Folglich werden bei der Prüfung der Notwendigkeit einer Schulbegleitung sowie bei der Festlegung des Stundenumfanges und der Qualifikation der Schulbegleitung neben dem besonderen Betreuungsbedarf des Schülers auch die Rahmenbedingungen der Schule berücksichtigt (Bezirk Oberbayern, 2011, S. 4).

Der Antrag auf Übernahme der Kosten für eine Schulbegleitung muss jedes halbe Jahr bzw. jedes Jahr neu gestellt werden. Infolgedessen, dass vom Gesetz aus eine individuelle Gestaltung der Hilfsmaßnahmen vorgesehen ist, handelt es sich bei der Bewilligung einer Schulbegleitung immer um eine Einzelfallentscheidung, die von der eigenen Einschätzung des jeweiligen Sachbearbeiters abhängt (v. Einem, 2013, S. 45; Dworschak, 2010, S. 132).

Auch das Tätigkeitsprofil der Begleitpersonen ist einzelfallbezogen und richtet sich nach den konkreten Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, dem jungen Menschen die Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen, und zwar mit dem Ziel, ihn in die Selbstständigkeit zu führen. Die Unterstützung sollte also darauf ausgerichtet sein, dass der Schüler im Laufe der Zeit eine zunehmende Unabhängigkeit von der Begleitperson entwickelt, sodass die entsprechende Begleitung überflüssig wird (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Bayerischer Landkreistag & Bayerischer Städtetag, 2013, S. 5f.).

¹⁵ „Besondere Aufgabe der Eingliederungshilfe ist es, eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und die behinderten Menschen in die Gesellschaft einzugliedern“ (§ 53 Abs. 3 Satz 1 SGB XII).

Damit eine Abgrenzung zwischen Eingliederungshilfe und pädagogischer Arbeit möglich ist, wird auch festgelegt, welche Aufgaben nicht zum Tätigkeitsbereich der Begleitpersonen gehören. Dazu zählen z.B. die pädagogisch-unterrichtlichen Unterstützungsleistungen, denn für die Bildung und Erziehung der Schüler ist gemäß Art. 57 Abs. 2 Satz 1 BayEUG nur der Schulleiter mit den Lehrkräften sowie den MSD-Lehrkräften¹⁶ der Förderschule verantwortlich (ebd.).

3.2 Forschungsstand (allgemein)

Der Forschungsstand zum Thema „Schulbegleitung“ kann als recht dürftig bezeichnet werden. Bis zum Schuljahr 2007/08 wurden in Deutschland keine Untersuchungen zu diesem Thema durchgeführt. Zu den wichtigsten Studien, die in den letzten Jahren erschienen sind, zählen die in Bayern durchgeführten Studien (Beck, Dworschak & Eibner, 2010; Dworschak, 2012a; Dworschak, 2012b) und die Studie von Wohlgemuth (2009, zitiert nach Dworschak, 2014, S. 154f.), die die Situation der Maßnahme Schulbegleitung in Thüringen erfasst.

Obwohl die bayerischen Studien die Maßnahme Schulbegleitung nur in Hinblick auf die Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erforschen, erscheinen die Ergebnisse aus der Studie von Dworschak¹⁷, die sich auf die allgemeinen Schulen bezieht, trotzdem interessant:

- Zwischen 2003 und 2010 erhöhte sich die Zahl der Begleitpersonen um das 30-fache (Dworschak, 2012b, S. 83).
- 53,5% der Begleitpersonen hatten einen sozialen Beruf erlernt (ebd., S. 85).
- 51,7% der Begleitpersonen erhielten keine Einarbeitung in die Tätigkeit als Schulbegleitung (ebd., S. 86).
- Jede zweite Schulbegleitung gab an, dass sie auch die Unterrichtsmaterialien vorbereitet, d.h. die Begleitpersonen übernehmen unter anderem ebenso pädagogisch-unterrichtliche Tätigkeiten (ebd., S. 88).
- Insgesamt wird die Zufriedenheit mit der Maßnahme als hoch eingestuft (ebd., S. 89).

¹⁶ „Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste unterstützen die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Maßgabe des Art. 41 eine allgemeine Schule besuchen können“ (Art. 21 BayEUG). Auch mit Art. 30a Abs. 2 Satz 2 BayEUG wird die Zusammenarbeit zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen zum Ausdruck gebracht: „Die allgemeinen Schulen werden bei ihrer Aufgabe, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten, von den Förderschulen unterstützt.“

¹⁷ An der Befragung haben insgesamt 87 Schulbegleiter, 88 Klassenleiter, 59 MSD-Lehrkräfte und 56 Schulleiter teilgenommen (Dworschak, 2012b, S. 82).

Ähnlich sind auch die Ergebnisse aus der Studie von Wohlgemuth¹⁸ (2009, zitiert nach Dworschak, 2014, S. 154):

- 66% der Begleitpersonen besitzen eine pädagogische Ausbildung und/oder Qualifikation.
- Die Hälfte der Begleitpersonen zählen den Bereich Lehren und Lernen zu ihrem Arbeitsfeld.
- Die Studie belegt, dass die Schüler im Durchschnitt gut sozial integriert sind und dass sich ihre Leistungen mit dem Einsatz der Schulbegleitung verbessert haben.

Anhand dieser zwei Studien wird bereits deutlich, dass die Abgrenzung zwischen Eingliederungshilfe und pädagogischer Arbeit ganz schwierig ist. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Maßnahme bei den an der Förderung Beteiligten auf positive Resonanz stößt.

Die nächsten Unterkapitel beziehen sich explizit auf die Schulbegleitung für Schüler mit Autismus. Da zu diesem Thema in Deutschland außer einer Einzelfallstudie von Huuk (2009, zitiert nach Dworschak, 2014, S. 153) noch keine Studien bekannt sind, basieren die Inhalte der nächsten Kapitel hauptsächlich auf Empfehlungen aus der Fachliteratur.

3.3 Wichtige Voraussetzungen für den Erfolg der Maßnahme Schulbegleitung

Wie bereits erwähnt hat die Eingliederungshilfe zum Ziel, „eine Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und die behinderten Menschen in die Gesellschaft einzugliedern“ (§ 53 Abs. 3 Satz 1 SGB XII). Für die Schulbegleitung als Maßnahme der Eingliederungshilfe zur angemessenen Bildung sollte also dasselbe gelten. Damit die Schulbegleitung zur erfolgreichen Eingliederung¹⁹ und einer weitestgehenden Selbstständigkeit autistischer Schüler²⁰ an allgemeinen Schulen beitragen kann, müssen laut Tieck und Griesshaber (2005, S. 273 - 279) bestimmte Voraussetzungen gegeben

¹⁸ Die Untersuchung bezieht sich sowohl auf die Regel- als auch auf die Förderschulen. An der Studie haben insgesamt 98 Schulbegleiter, 89 Lehrkräfte, 68 Eltern und 117 Schüler teilgenommen (Dworschak, 2014, S. 154).

¹⁹ Weil der Begriff „Eingliederung“ auf administrativer und rechtlicher Ebene verwendet wird, soll er auch im Rahmen dieser Arbeit verwendet werden. Es muss jedoch hervorgehoben werden, dass der Begriff „Eingliederung“ nicht den Gedanken der Inklusion widerspiegelt und als Aufgabe der integrativen pädagogischen Förderung gilt (Hinz, 2002, S. 359).

²⁰ Der Artikel von Tieck und Griesshaber (2005) bezieht sich nicht explizit auf die Asperger-Autisten, deswegen wird er nur zur Orientierung herangezogen. Bei Vorhandensein expliziter Informationen zum Asperger-Syndrom werden diese bevorzugt.

sein. Den Aussagen von Eltern, Lehrkräften sowie Begleitpersonen zufolge sind folgende drei Bereiche wichtig:

- Die Vorbereitung der Maßnahme und deren Voraussetzungen,
- Aufgaben und Rahmenbedingungen der Schulbegleitung und
- Aufgaben der Familie.

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird jedoch nur auf die ersten zwei Bereiche eingegangen.

3.3.1 Vorbereitung der Maßnahme und deren Voraussetzungen

Die erfolgreiche Eingliederung von Schülern mit Autismus durch Schulbegleitung wird von vielen Faktoren beeinflusst, d.h. der Erfolg hängt nicht nur von der Begleitperson ab, sondern auch von den Umgebungsbedingungen, unter denen die Maßnahme praktiziert wird.

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass bestimmte Schritte bereits in der Vorbereitungsphase vollzogen werden. Zur Vorbereitung auf den neuen Schüler ist eine Einführung der Schulleitung und der Lehrkräfte in die Thematik Autismus durch Ansprechpartner für Autismus von großer Bedeutung (Tieck und Griesshaber, 2005, S. 273). Im Rahmen einer Studie von Symes und Humphrey (2011), die die Wirkung der schulischen Umgebungsbedingungen auf die Maßnahme Schulbegleitung für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung untersuchte, konnte nämlich festgestellt werden, dass das mangelnde Wissen der Lehrkräfte über Autismus die Begleitpersonen am meisten daran hindert, ihre Schüler effektiv zu unterstützen. Auch eine qualifizierte Begleitperson kann nur dann erfolgreich sein, wenn sie durch die Lehrkräfte unterstützt wird (Symes und Humphrey, 2011, S. 159).

Auch die Begleitperson sollte schon vor der Aufnahme der Tätigkeit über Fachwissen zum Asperger-Syndrom verfügen. Folglich ist eine Qualifizierung der Schulbegleitung durch eine Fortbildung sehr empfehlenswert. Eine Einarbeitung und Anleitung der Schulbegleitung durch die Lehrkraft gilt ebenso als Voraussetzung. Bevor der Einsatz der Begleitperson in der Schule erfolgt, sollte sie des Weiteren darüber informiert werden, welche Aufgaben zu ihrem Arbeitsbereich gehören und welche Verhaltensbesonderheiten und Bedürfnisse bei dem Schüler, den sie in Zukunft begleiten wird, beachtet

werden müssen (vgl. Carl, Eichler & Sauer, 2014, S. 4; Tieck und Griesshaber, 2005, S. 273; Tuckermann, Häußler & Lausmann, 2012, S. 46).

Als weitere Voraussetzung gilt das Vorhandensein eines Förderplanes für den Schüler, an dessen Zielen sich alle an der Förderung Beteiligten auszurichten haben. Auch der Begleitperson sollten diese Förderziele bekannt sein (Carl, Eichler & Sauer, 2014, S. 4). Um den Erfolg der Maßnahme zu gewährleisten, sollte nach dem Einsatz der Schulbegleitung eine zusätzliche Begleitung der Maßnahme im Sinne einer regelmäßigen Beratung der Lehrkräfte durch Ansprechpartner für Autismus stattfinden. Darüber hinaus sollte eine Begleitung und Anleitung der Schulbegleitung sowie deren weitere Qualifizierung erfolgen (Tieck & Griesshaber, 2005, S. 273).

Für positive Effekte der Maßnahme sorgt auch die Einbindung der Schulbegleitung in den Integrations- und Förderprozess. Denn nur wenn die Schulbegleitung als Teil des Systems Schule arbeitet und von allen an der Förderung des Kindes bzw. des Jugendlichen Beteiligten respektiert und wertgeschätzt wird, können ihre Bemühungen effektiv sein (Wilczek, 2014, S. 26 + S. 43).

Ein weiterer wichtiger Faktor, der die Effektivität der Arbeit der Begleitpersonen positiv beeinflussen kann, ist die Aufklärung der Mitschüler über Autismus. In einem von Humphrey und Symes (2011) entwickelten Modell (s. Abb. 1), das die Entwicklung von sozialer Isolation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus veranschaulicht, wird nämlich gezeigt, dass die soziale Ausgrenzung der betroffenen Schüler nicht nur auf ihre Beeinträchtigungen in der sozialen Interaktion zurückzuführen ist, sondern auch durch das mangelnde Wissen und Verständnis der Mitschüler in Bezug auf Autismus entsteht (Humphrey & Symes, 2011, S. 4).

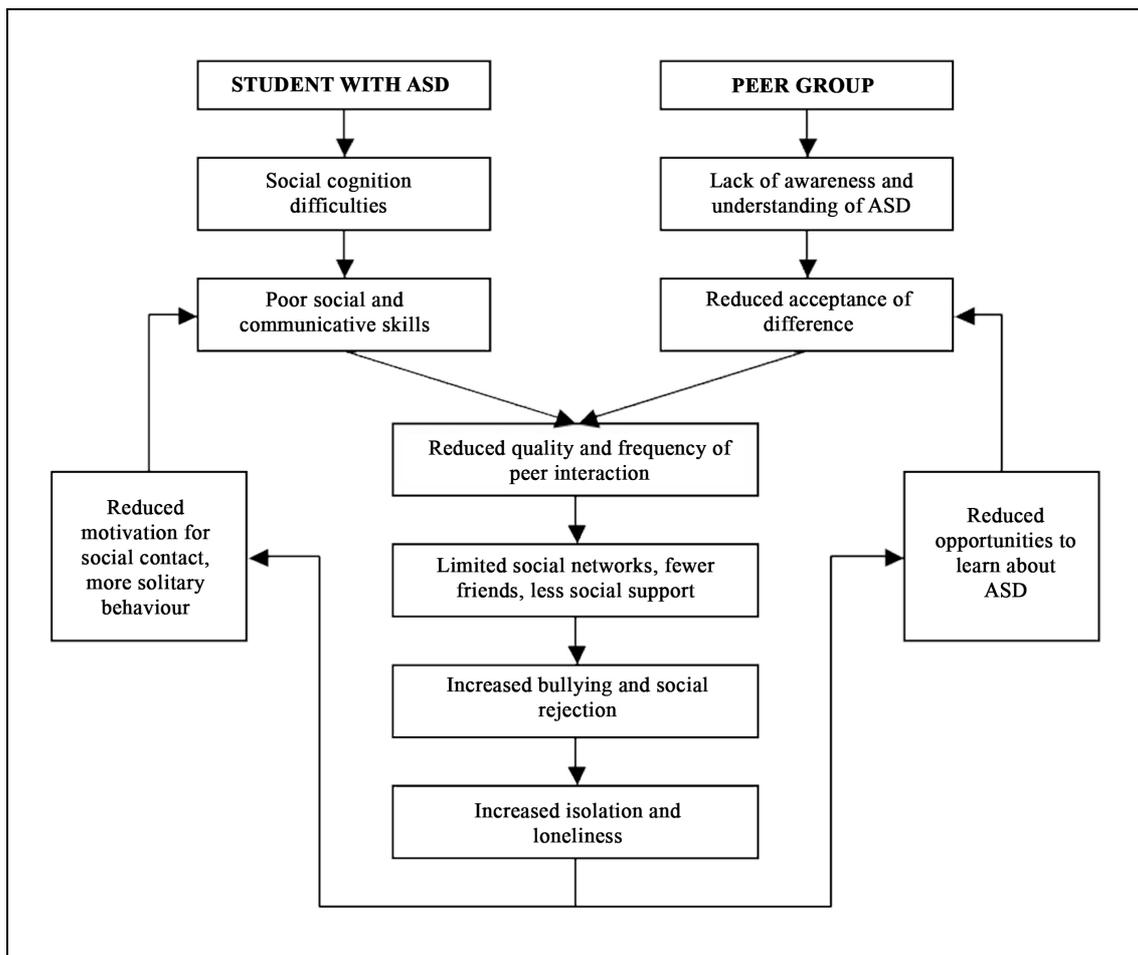


Abb. 1: The reciprocal effects peer interaction model (REPIM) for understanding negative social outcomes among included students with autistic spectrum disorder (ASD)²¹

In Deutschland wird die Thematisierung des Asperger-Syndroms in der Klasse sowohl von dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst Autismus (MSD-A) empfohlen als auch in den „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“ der Kultusministerkonferenz befürwortet (vgl. KMK, 2000, S. 12; Bayrhof, Carl & Moosecker, 2012, S. 1). Die Aufklärung kann im Rahmen eines Klassengesprächs stattfinden, in welchem die Schüler lernen, „die ungewöhnlichen Verhaltensweisen des autistischen Schülers besser zu verstehen“ (Poser-Radeke, 2011, S. 381). Dabei soll den Schülern auch gezeigt werden, wie sie sich gegenüber dem Betroffenen in ganz konkreten Situationen verhalten können.

²¹ Quelle: Humphrey & Symes, 2011, S. 400

Durch die Aufklärung können Berührungsängste und Missverständnisse abgebaut werden und das Verständnis der Schüler für ungewöhnliche Reaktionen des Betroffenen geweckt werden (Bayrhof, Carl & Moosecker, 2012, S. 1).

Das Problem des mangelnden Wissens über Asperger-Syndrom und die positive Wirkung der Aufklärung kommt auch in der Studie von Demes deutlich zum Ausdruck. Von 70 Schülern mit Asperger-Syndrom glauben 57 von diesen, dass andere Menschen nicht verstehen, wieso sie manchmal anders reagieren. Einige Schüler haben diese Aussage folgendermaßen kommentiert (Demes, 2011, S. 152f.):

- „Sie wissen nichts vom Aspergersyndrom. Sie glauben, man ist halt schlecht erzogen!“
- „Die Menschen verstehen nichts von dem, sie haben halt mit Asperger nichts zu tun.“
- „Nicht ohne Fachwissen über diese Behinderung.“
- „Seit meine Klasse informiert wurde, ist es besser.“
- „Die aus meiner Klasse verstehen mich inzwischen besser, weil sie wissen, was los ist!“
- „Die Menschen, die von meinem Asperger wissen, können besser damit umgehen.“

3.3.2 Fachliche und persönliche Eignung der Begleitperson

Eine erfolgreiche Beschulung und Eingliederung an der Regelschule setzt des Weiteren eine fachliche und persönliche Eignung der Begleitperson voraus. Für die Tätigkeit der Schulbegleitung wird eine sozialpädagogische bzw. heilpädagogische Berufsqualifikation als notwendig erachtet (Tieck & Griesshaber, 2005, S. 278). Aus formaler Sicht hingegen wird im Regelfall die Notwendigkeit einer pädagogischen Qualifikation der Schulbegleitung nicht anerkannt (Britze, 2012, S. 4 + S. 9). Auch laut Wilczek (2014, S. 42) ist die fachliche Qualifikation der Begleitpersonen nicht der allein entscheidende Erfolgsfaktor und stellt noch keine Garantie für den Erfolg der Maßnahme dar. Um jedoch die Aufgaben der Begleitpersonen für Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom – diese werden im nächsten Unterkapitel beschrieben – angemessen erfüllen zu können, dürfen die Kenntnisse über autismspezifische pädagogische Strategien, wie z.B. über die Grundprinzipien des Strukturierens oder die Methoden zur Erarbeitung sozialer Situationen, sowie Grundkenntnisse in verhaltenstherapeutischen Maßnahmen,

wie dem Einsatz positiver Verstärker, nicht fehlen (Tuckermann, Häußler & Lausmann, 2012, S. 46).

Für eine erfolgreiche Ausführung der Tätigkeit als Begleitperson sind auch die personellen Voraussetzungen und Erfahrungen, die die Schulbegleitung mitbringt, von großer Bedeutung. Als Voraussetzung für die Arbeit als Begleitperson gelten z.B. folgende persönliche Faktoren: eigenständiges und eigenverantwortliches Handeln, Kooperationsbereitschaft, sich auf Andersartigkeit einlassen können, tabuüberschreitende Verhaltensweisen aushalten und klären können, Bereitschaft zur Eigenreflexion usw. (Tieck & Griesshaber, 2005, S. 278).

Die Effektivität der Maßnahme hängt außerdem vom Beziehungsaspekt ab. Nur wenn sich Schüler und Begleitperson gut verstehen und Vertrauen zueinander aufgebaut haben, kann die Maßnahme Erfolg versprechend sein (Wilczek, 2014, S. 42).

3.3.3 Aufgaben der Begleitperson: Gewährung von Hilfen zur Verselbständigung und Kooperation

In Bezug auf das Arbeitsfeld der Begleitpersonen gibt es in Bayern im Arbeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe noch kein einheitliches Tätigkeitsprofil (Britze, 2012, S. 3). Die tatsächlichen Aufgaben der Begleitpersonen können sehr unterschiedlich ausfallen, da sie nicht nur vom besonderen Betreuungsbedarf der betroffenen Schüler abhängen, sondern auch von den Ansprüchen aller, die an der Maßnahme beteiligt sind.

Tieck und Griesshaber (2005, S. 274-278) nennen die Ausübung folgender Aufgaben als Voraussetzung für die Eingliederung autistischer Schüler an Regelschulen:

Pädagogisch-heilpädagogische Aufgaben:

- Anleitung zur Eigenständigkeit und Unabhängigkeit
- Aufbau von Eigenverantwortung
- Aufbau von Selbstkontrolle
- Veränderung im Verhalten und in der Entwicklung erkennen und aufgreifen
- Für Kontinuität für den Schüler sorgen
- Halt bieten/Kontrolle übernehmen
- Strukturgebend arbeiten
- Kompensatorisch arbeiten
- Aufbau von Regelakzeptanz

Kooperationsaufgaben:

- In Bezug auf Ämter und Schulen
- In Bezug auf die Eltern - Verbindung zwischen Schule und Eltern.

Eine gute Einführung in das Arbeitsfeld der Begleitpersonen speziell für Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom bietet Wilczek. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit nennt sie fünf Aufgabenbereiche (2014, S. 26-41). Im Folgenden werden diese detailliert vorgestellt.

3.3.3.1 Orientierung, Ordnung, Struktur

Angesichts der Beeinträchtigungen in der Wahrnehmung sind die Kinder und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom des Öfteren auf Orientierungshilfen angewiesen. Die Begleitperson hat also zur Aufgabe, den Schüler bei der Orientierung in Raum und Zeit zu unterstützen. Durch Hilfestellungen, wie z.B. die ausführliche Ortsbegehung, das Erstellen von Arbeitsplänen sowie die Veranschaulichung von Zeit, können allmählich die fehlenden Fähigkeiten erlernt und Fortschritte zu mehr Selbständigkeit gemacht werden (Wilczek, 2014, S. 27 + S. 30).

Ebenfalls empfiehlt es sich strukturgebend zu arbeiten. Um dem Unterricht folgen zu können, brauchen die Betroffenen bei schulischen Aufgaben mehr Struktur und sind auf Hilfen zur Lenkung der Aufmerksamkeit angewiesen. Bei Bedarf übernehmen die Begleitpersonen also die Strukturierung von Arbeitsmaterialien, indem sie z.B. eine kleinschrittige Gliederung von Handlungsabläufen anfertigen, und fokussieren die Aufmerksamkeit des Schülers auf das Wesentliche, indem sie z.B. nicht relevante Textstellen abdecken oder beim Abschweifen der Konzentration die Aufmerksamkeit des Schülers erneut auf die zu bearbeitende Aufgabe oder das aktuelle Unterrichtsthema zurücklenken. Auch in den unterrichtsfreien Zeiten gibt die Begleitperson Strukturen vor. Damit der Schüler allmählich lernen kann, den Arbeitsplatz selbstständig einzurichten oder seine Arbeitsmaterialien in Ordnung zu halten, können als Hilfestellung bestimmte Ordnungsrichtlinien eingeführt werden. Die Begleitperson sorgt auch für das Festlegen und Einüben von Handlungsabläufen bei lebenspraktischen Handlungen und für die Pausen. Da für die Kinder und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom die unstrukturierten Situationen, wie Pausen, anstrengend sind, ist es wichtig, den Betroffenen für diese Zeit

mögliche Strategien anzubieten bzw. zu vermitteln, damit sie lernen, mit solchen Situationen umzugehen (ebd., S. 27f. + S. 30ff.).

3.3.3.2 Schutz

Der zweite Aufgabenbereich beinhaltet eine Auflistung von Schutzfunktionen, die der Begleitperson im Rahmen ihrer Tätigkeit zugeschrieben werden. Infolgedessen, dass die Schüler mit Asperger-Syndrom viele Situationen nur unzureichend einschätzen können, bedürfen sie eines besonderen Schutzes vor Reizüberflutung, sowohl in sozialen Situationen als auch vor realen Gefahren auf dem Schulweg oder auf dem Schulgelände (Wilczek, 2014, S. 28).

Aufgrund der besonderen Art der Wahrnehmungsverarbeitung ist es wichtig, für die Betroffenen eine reizarme Lernumgebung zu schaffen. Des Weiteren ist es die Aufgabe der Begleitpersonen, mit dem zu Betreuenden Strategien zur Selektion und zum Ausblenden von Reizen zu besprechen und ihm bei Bedarf eine Rückzugsmöglichkeit zu geben (ebd., S. 32).

Auch im sozialen Kontext kommt den Begleitpersonen eine sehr wichtige Schutzfunktion zu, denn die eingeschränkte Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom, soziale Situationen richtig zu deuten, ihre hohe Reizbarkeit, die geringe Flexibilität sowie ihr Anderssein machen sie schnell zu leichten Opfern von Mobbing und Manipulation. Dies bestätigt die Studie von Hippler (2003, zitiert nach Rollett, 2007), in der die Bewertung der Schuljahre durch Erwachsene mit und ohne Asperger-Syndrom verglichen wurde. Von den Erwachsenen ohne Asperger-Syndrom gaben 14% der Befragten an, während ihrer Schulzeit Opfer von Bullying gewesen zu sein, von den Befragten mit Asperger-Syndrom waren 48% davon betroffen (Rollett, 2007, S. 149f.).

Darüber hinaus kommt es im Schulalltag oft zu Missverständnissen, welche viele Interaktionsprobleme bzw. Konflikte nach sich ziehen können. Um Konflikten bzw. deren Eskalation vorzubeugen, ist das Eingreifen und Vermitteln der Begleitperson oft dringend notwendig. Vor allem in den unbeaufsichtigten Situationen darf die Rolle der Begleitperson nicht unterschätzt werden (Wilczek, 2014, S. 28 + S. 32f.).

3.3.3.3 Soziales Lernen

Die Aufgabe der Begleitperson besteht nicht nur darin, in Konfliktsituationen oder bei Mobbing einzugreifen, sondern auch darin, dem Schüler die in Frage kommenden Reaktionsmöglichkeiten aufzuzeigen, damit er allmählich lernen kann, sich in den entsprechenden Situationen angemessen zu verhalten (Wilczek, 2014, S. 32 + S. 35).

Die Schulbegleitung fungiert also auch als Coach beim sozialen Lernen. Ihre Aufgabe als Coach besteht darin, dem Schüler soziale Zusammenhänge zu erklären, ihm die Relevanz sozialer Kompetenzen zu verdeutlichen und diese mit ihm auszubauen. Auch die mangelnde Fähigkeit der Betroffenen, unausgesprochene Regeln intuitiv zu verstehen und anzuwenden, hat die Schulbegleitung zu kompensieren, indem sie diese transparent macht. Neben der Vermittlung sozialer Regeln, die im Unterricht gelten, müssen auch die sozialen Regeln, welche die freien Zeiten betreffen, ausführlich besprochen werden (ebd., S. 33ff.).

Damit die Begleitperson ihre Rolle als Coach ausfüllen kann, ist ihre Einbindung in das Gefüge der Klasse sehr wichtig. Nur wenn sie die Mitschüler gut kennt und von diesen angenommen wird, kann sie zwischen dem zu betreuenden Schüler und seinen Mitschülern vermitteln, mit ihnen bestimmte soziale Situationen üben und somit dem Schüler helfen, Kontakte zu Gleichaltrigen aufzubauen (ebd., S. 29).

3.3.3.4 Krisenintervention

Wie bereits kurz angesprochen kommen die Menschen mit Asperger-Syndrom aufgrund ihrer besonderen Wahrnehmungsverarbeitung und der mangelhaften Filterfunktion im Gehirn oft an ihre Grenzen, sodass es auch im Schulalltag immer wieder zu Krisensituationen kommen kann (Wilczek, 2014, S. 7 + S. 37).

Sowohl die Entwicklung präventiver Strategien zur Verhinderung von Krisen des Schülers mit Asperger-Syndrom als auch die gegenwärtige Unterstützung bei der Bewältigung seiner Krise sind wichtige Aufgaben von Begleitpersonen. Diese Aufgaben stellen die Begleitpersonen vor eine große Herausforderung, denn um sie erfolgreich lösen zu können, müssen sie ganz genau wissen, wie sich die Krise bei dem Betroffenen äußert, was genau in seinem Fall zur Überforderung führt und welche Maßnahmen bei der Anbahnung einer Krise entlastend wirken. Falls die Krise sich nicht abwenden lässt, ist es

die Aufgabe der Begleitperson, dem Betroffenen Halt zu geben. Falls der Schüler verbal nicht zu erreichen ist, ist es in manchen Fällen sogar notwendig, mit körperlichen Berührungen Halt zu geben und den Schüler auf diese Weise aus der Situation herauszuführen (ebd., S. 38f.).

Eine erfolgreiche Krisenbewältigung erfordert ein professionelles Vorgehen der Begleitperson. Dazu gehören zum Beispiel die Fähigkeit der Selbstreflexion sowie die Fähigkeit, als Krisenhelfer Ruhe bewahren zu können und sich nicht persönlich angegriffen zu fühlen. Des Weiteren ist es wichtig, dem Schüler nach der überstandenen Krise die Möglichkeit zu geben, die eigenen Grenzen und Bewältigungsstrategien zu reflektieren. Die neuen Erkenntnisse können für die zukünftige Krisenprävention hilfreich sein (ebd., S. 39ff.).

3.3.3.5 Kooperation

Aus dem oben Beschriebenen kann bereits abgeleitet werden, dass ohne Kooperation aller Beteiligten auch keine erfolgreiche Eingliederung des Kindes oder Jugendlichen mit Asperger-Syndrom möglich ist. Damit der Betroffene gezielt gefördert werden kann, ist es von großer Bedeutung, einen kontinuierlichen Informationsfluss zwischen allen an der Förderung Beteiligten herzustellen. Der Begleitperson kommt dabei eine Schlüsselrolle zu. Dadurch dass sie meistens täglich in der Schule ist und regelmäßigen Kontakt zu den Eltern hält, stellt sie ein Verbindungsglied zwischen Schule und Eltern dar und sorgt für die Informationsweitergabe. Die Dokumentation, in der z.B. die aufgetretenen Besonderheiten im Verhalten des Schülers, seine Lernschritte sowie Änderungen in der Unterrichtsplanung kurz notiert werden, erleichtert den Informationsfluss. Die Dokumentation macht es außerdem möglich, die Entwicklung des Schülers über einen längeren Zeitraum verfolgen zu können, sodass sie auch für die Auskunft über den Verlauf der Maßnahme herangezogen werden kann (Wilczek, 2014, S. 36).

Da die Begleitperson viel Zeit mit dem Schüler verbringt und im Vergleich zu den Lehrkräften viel mehr mitbekommt, sind ihre Beobachtungen von außerordentlicher Bedeutung für die Weiterentwicklung des Förderplans. Somit ist es die Aufgabe der Schulbegleitung, in den gemeinsamen Gesprächen mit Lehrkräften und Eltern ihre Beobachtungen zu schildern, die Lehrkräfte zu beraten und dafür zu sorgen, dass bei der

Planung der weiteren Schritte auch die Interessen des Schülers berücksichtigt werden. Auch bei der Planung und Durchführung der Klassengespräche wirkt sie unmittelbar mit (ebd., S. 27 + S. 37).

Damit die Begleitperson den Schüler auch im Unterricht positiv unterstützen kann, ist es außerdem wichtig, dass sie sich regelmäßig und bereits im Voraus über die schulischen Inhalte erkundigt. Dies ist jedoch nur dann möglich, wenn die Lehrkräfte darauf achten, dass die Unterrichtsmaterialien auch rechtzeitig zugänglich sind (ebd., S. 36; Tuckermann, Häußler & Lausmann, 2012, S. 47).

3.4 Stärken und Schwächen der Maßnahme Schulbegleitung

Laut Nicole Schuster, die durch ihre Präsenz in den Medien (z.B. Gofferje, 2007; Sambuchi & Hansen, 2007) zu einer der bekanntesten Asperger-Autistinnen in Deutschland geworden ist, können der Maßnahme Schulbegleitung sowohl positive als auch negative Seiten zugerechnet werden. Schuster erachtet die Maßnahme Schulbegleitung deshalb für sinnvoll, weil sie die Beschulung der Schüler mit Autismus häufig erst möglich macht. Ohne eine Schulbegleitung haben die Regelschulen nämlich die Möglichkeit, die Beschulung eines Schülers abzulehnen, weil sie den besonderen Ansprüchen der Kinder und Jugendlichen mit Autismus nicht gerecht werden können. Die Schutzfunktion der Begleitpersonen und die mit ihrem Einsatz verbundene Entlastung der Lehrkräfte sind weitere Gründe, die ebenfalls für diese Maßnahme sprechen (Kremer, 2012, S. 157; Schuster, 2010, S. 78ff.).

Obwohl die Maßnahme eine weitestgehende Selbstständigkeit der Betroffenen zum Ziel hat, kann sie laut Schuster auch kontraproduktiv wirken und das Selbständigwerden der Schüler hemmen. Durch die Eins-zu-eins-Betreuung besteht außerdem die Gefahr, dass die betroffenen Schüler noch mehr in die Außenseiterrolle geraten, weil sie immer eine Begleitperson an ihrer Seite haben und somit von den anderen Kindern oder Jugendlichen direkt als Schüler mit Förderbedarf abgestempelt werden (vgl. Bezirk Oberbayern, 2011, S. 12f. + S. 16; Kremer, 2012, S. 157f.; Schuster, 2010, S. 79f.). Laut Kremer (2012, S. 158) ist „eine fehlende Passung zwischen Zweck der Integrationshilfe, strukturellen Rahmenbedingungen und den Möglichkeiten, den Zweck unter diesen Bedingungen praktisch umzusetzen“ der Ursprung dieses Problems. Zwar haben die Begleit-

personen die Aufgabe, die Schüler in die Gesellschaft einzugliedern, durch die Tatsache aber, dass sie im Rahmen der Einzelfallhilfe nicht zum Personal der Schule gehören und nur ein Kind unterstützen dürfen, bringen sie allein durch ihre Anwesenheit die Betroffenen in eine Sonderrolle (Kremer, 2012, S. 157f.). Die strukturellen Bedingungen erschweren es auch den Begleitpersonen, ihre soziale Rolle in der Klasse zu finden. Einerseits müssen sie sich in den Situationen, in denen ihre Hilfe nicht gebraucht wird, unsichtbar machen, weil sie den anderen Kindern nicht helfen dürfen, andererseits müssen sie immer präsent sein, damit sie bei Bedarf das zu betreuende Kind gezielt unterstützen können (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 105f.; Hasselmeyer, 2010, S. 117).

Eine andere Gefahr kann darin liegen, dass dem Kind durch die Eins-zu-eins-Betreuung weniger Aufmerksamkeit von der Lehrkraft geschenkt wird und es somit anders behandelt wird (Giangreco, Broer & Edelmann, 2001, S. 81f.; Kremer, 2012, S. 158).

Wie sich bereits anhand der Studien von Wohlgemuth (2009, zitiert nach Dworschak, 2014) und Dworschak (2012b) feststellen ließ, stellt die Abgrenzung zwischen den pädagogischen und nicht-pädagogischen Tätigkeiten eine weitere Herausforderung dar, denn in der Praxis ist diese Abgrenzung kaum möglich und die Begleitpersonen handeln „zwangsläufig pädagogisch“ (Kremer, 2012, S. 159). Auch die Anleitung zur Eigenständigkeit und Unabhängigkeit ist eine pädagogisch-heilpädagogische Aufgabe, die gewisse Professionalität voraussetzt (Tieck und Griesshaber, 2005, S. 274).

Im Unterkapitel „Asperger-Syndrom und Schule“ wurden bereits die in den Studien von Demes (2011) und Knorr (2012) festgestellten Stärken der Maßnahme angesprochen. Im Rahmen der Studie von Knorr kamen jedoch auch einige negative Aspekte der Schulbegleitung zum Vorschein. Die geringe Fachlichkeit der Begleitpersonen und der häufige Wechsel werden als Kritikpunkte genannt. Die Lehrpersonen berichten über ihre anfängliche Unsicherheit durch die Anwesenheit einer weiteren erwachsenen Person im Unterricht. Die Eltern thematisieren zudem anfängliche Akzeptanzprobleme der Schulleitung oder Lehrkräfte sowie Probleme und den hohen Aufwand bei der Beantragung einer Begleitperson (Knorr, 2012, S. 261f.).

In Bezug auf die Schulbegleitung für Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung nennt Astrid von Einem (2013, S. 45ff.) vier typische Probleme mit den Kostenträgern.

Mit folgenden Problemen können die Eltern konfrontiert werden: Probleme bei der Klärung der Zuständigkeit des Kostenträgers; Probleme bei der Genehmigung des Antrages, weil der Kostenträger auf die vorrangige Zuständigkeit der Schule verweist; Probleme bei der Bewilligung eines bestimmten Leistungsumfanges oder der Fachkraft, weil der Kostenträger vorrangig zu der kostengünstigsten Variante tendiert. Obwohl es vom Gesetz nicht vorgesehen ist, wird vom Kostenträger beispielweise behauptet, dass der Stundenumfang bei einem Schüler mit Asperger-Syndrom aufgrund der leichten Form des Autismus maximal 15 Stunden betragen darf oder dass kein Anspruch auf Schulbegleitung besteht, weil die Selbständigkeit nach einer bestimmten Zeit nicht erreicht werden konnte. Auch die Tendenz, Nicht-Fachkräfte einzusetzen, ist kritisch anzusehen, weil dadurch in vielen Fällen die Kontinuität der Schulbegleitung, die für Autisten oft wichtig ist, nicht gesichert werden kann. Diese Sparmaßnahmen können somit auch als eine mögliche Schwäche der Maßnahme in Betracht gezogen werden.

Anhand dieses kurzen Überblicks sollte verdeutlicht werden, dass bei der untersuchten Maßnahme sowohl positive als auch negative Seiten zu finden sind. Im Rahmen dieser Studie sollten diese unter besonderer Berücksichtigung der Maßnahme Schulbegleitung für Schüler mit Asperger-Syndrom untersucht werden.

4 Zielsetzung und Forschungsfragen der Untersuchung

Zum Thema Schulbegleitung für Schüler mit Asperger-Syndrom sind leider keine Studien bekannt. Somit ist die aktuelle Lage recht unklar. Nichtsdestotrotz lassen sich bereits einige Ansatzpunkte finden, die eine Ableitung von Stärken und Schwächen der Maßnahme erlauben. Die vorliegende Masterarbeit bezweckt, einen Beitrag zur Reduzierung der bestehenden Forschungslücke zu leisten, indem sie das Phänomen Schulbegleitung für Schüler mit Asperger-Syndrom untersucht, mit dem Ziel, ein Bild von möglichen Stärken und Schwächen der Maßnahme zu gewinnen.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurde sich für ein exploratives Forschungsdesign entschieden. Folglich prüft die Untersuchung keine Hypothesen, sondern hat zum Ziel, die Maßnahme betreffenden Informationen anhand der aufgestellten Forschungsfragen zu sammeln und daraus Erkenntnisse bezüglich möglicher Stärken und Schwächen dieser Maßnahme abzuleiten.

Ausgehend von den im Theorieteil aufgeführten Voraussetzungen für den Erfolg der Maßnahme erscheint es sinnvoll, Informationen zu Themenbereichen, wie schulische Umgebungsbedingungen, Eignung der Begleitperson sowie ihr Tätigkeitsfeld, zu erfassen, um feststellen zu können, welche Voraussetzungen als erfüllt gelten und welche nicht.

Zur Erfassung der schulischen Umgebungsbedingungen werden folgende Aspekte berücksichtigt: Fachwissen der Lehrkräfte über Asperger-Syndrom, Aufklärung der Schüler, Vorhandensein eines Förderplanes, an dessen Zielen sich die Begleitperson orientieren kann, sowie die Einbeziehung der Begleitperson in den Förderprozess des Schülers. In Bezug auf die Eignung der Begleitperson stehen folgende Faktoren im Vordergrund: Qualifikation, Kompetenzen und die Beziehung zwischen der Begleitperson und dem Schüler.

Auch die Erfassung der Tätigkeitsbereiche der Begleitpersonen ist für die Zielsetzung der Studie relevant, denn die erfolgreiche Eingliederung autistischer Schüler setzt laut Tieck und Griesshaber (2005, S. 273 - 279) die Ausübung bestimmter Aufgaben, wie die Gewährung von Hilfen zur Verselbstständigung sowie die Übernahme von Kooperationsaufgaben, voraus. Anhand dieser Informationen werden außerdem Aussagen darüber möglich, wie sich die Abgrenzung zwischen Eingliederungshilfe und pädagogischer Ar-

beit in der Praxis gestaltet. Aus den im Theorieteil genannten Studien von Dworschak (2012b) und Wohlgemuth (2009, zitiert nach Dworschak, 2014) geht nämlich hervor, dass die rechtlich vorgegebene Abgrenzung in der Praxis oft nicht vorgenommen wird.

In Anlehnung an die Studie von Nurmse (2007) sollen auch Informationen zur Kontinuität der Schulbegleitung gewonnen werden. Die Antwort, wieso die konstante Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom von großer Bedeutung ist, lässt sich auch aus den neuropsychologischen Erklärungsansätzen ableiten. Da bei Knorr (2012) der häufige Wechsel der Begleitpersonen als Kritikpunkt angeführt wird, scheint es nützlich, auch die Faktoren, die die Zufriedenheit am Arbeitsplatz beeinflussen können, in die Untersuchung mit einzubeziehen. Auf diese Weise können die möglichen Gründe für den häufigen Wechsel gesammelt werden.

Den anderen im Rahmen der Studie von Knorr (2012) genannten Kritikpunkt aufgreifend werden auch die die Eltern betreffenden Aspekte, wie Beantragungsverfahren, Suche und Anstellung einer Begleitperson, für das Erkenntnisinteresse der Studie als relevant eingestuft.

Im Unterkapitel „Stärken und Schwächen der Maßnahme“ wird deutlich gemacht, dass die Präsenz der Begleitperson sich sowohl auf die schulische Situation des Schülers als auch auf die Situation in der Klasse auswirken kann. Folglich wird es als wichtig erachtet, auch die Veränderungen, die im Zusammenhang mit dem Einsatz der Begleitperson stehen können, zu untersuchen.

Da zum Thema Schulbegleitung für Schüler mit Asperger-Syndrom noch wenige Informationen vorliegen, erscheint es auch sinnvoll, die Sicht der Befragten bezüglich der Erfolgs- und Risikofaktoren im Umsetzungsprozess und auch bezüglich der Stärken und Schwächen der Maßnahme zu erfassen sowie die Befragten zu konkreten Verbesserungsvorschlägen für die Maßnahme Schulbegleitung zu interviewen.

Ausgehend von der Zielsetzung ergeben sich somit folgende Forschungsfragen:

- 1) Unter welchen schulischen Umgebungsbedingungen wird die Maßnahme Schulbegleitung praktiziert?
- 2) Sind die Begleitpersonen für die ausgeführte Tätigkeit geeignet?
- 3) Welche Tätigkeiten werden von den Begleitpersonen ausgeübt?
- 4) Wie lange führen die Begleitpersonen im Durchschnitt diese Tätigkeit aus?
- 5) Wie sieht die Arbeitssituation der Begleitpersonen aus?

- 6) Welche Veränderungen stehen im Zusammenhang mit dem Einsatz von Begleitpersonen?
- 7) Wie wird das Beantragungsverfahren sowie die Suche und Anstellung der Begleitpersonen geregelt?
- 8) Welche Erfolgs- und Risikofaktoren lassen sich aus Sicht der Befragten im Umsetzungsprozess der Maßnahme identifizieren?
- 9) Welche Stärken und Schwächen weist die Maßnahme aus Sicht der Befragten auf?
- 10) Welche Verbesserungsvorschläge haben die Befragten hinsichtlich der Maßnahme?

Das methodische Vorgehen zur Beantwortung der aufgestellten Fragen wird im nächsten Kapitel beschrieben.

5 Methoden

Im Rahmen der vorgenommenen Untersuchung werden die quantitativen und qualitativen Methoden kombiniert. Im Unterkapitel „Untersuchungsplan“ werden die Gründe für die ausgesuchte Vorgehensweise erläutert und die Gütekriterien des Forschungsprozesses diskutiert. Im darauffolgenden Schritt werden die verwendeten Forschungsinstrumente jeweils getrennt voneinander vorgestellt. Dabei wird die Konstruktion der Forschungsinstrumente sowie die Erhebung und Auswertung der Daten beschrieben.

5.1 Untersuchungsplan

5.1.1 Begründung der Methodenwahl

Wie dem theoretischen Teil zu entnehmen ist, ist das Thema Schulbegleitung im deutschsprachigen Raum bisher kaum erforscht. In Bezug auf die Schulbegleitung für Schüler mit Asperger-Syndrom sieht die Forschungslage noch dürftiger aus.

Die Wahl des Untersuchungsplanes wird also einerseits durch diesen Aspekt und andererseits durch die Besonderheiten des Untersuchungsgegenstandes beeinflusst. Zu diesen zählt beispielsweise die Tatsache, dass die für die Studie angelegte Konstellation Schulbegleitung für Schüler mit Asperger-Syndrom in München selten anzutreffen ist und dass die Angaben zur Vorkommenshäufigkeit einer Schulbegleitung für Schüler mit Asperger-Syndrom in München nicht ermittelt werden können. Diese Ausgangslage führt dazu, dass Methoden, bei denen eine zufällige Stichprobe aus der Grundgesamtheit gezogen wird, für die vorliegende Studie ungeeignet sind.

Aus den oben genannten Gründen wird bei dieser Untersuchung explorativ vorgegangen. Das Ziel dieser Untersuchungsart besteht darin, „in einem relativ unerforschten Untersuchungsbereich neue Hypothesen zu entwickeln oder theoretische bzw. begriffliche Voraussetzungen zu schaffen, um erste Hypothesen formulieren zu können“ (Bortz & Döring, 2006, S. 50). Als charakteristisch für explorative Studien werden von Bortz und Döring (ebd., S. 50) unter anderem offene Befragungen angesehen. Für diese Studie erscheint eine Leitfaden-Befragung angemessen, denn sie wird sowohl zur Exploration als auch zur Analyse seltener Gruppen eingesetzt (vgl. Schnell, Hill & Esser, 2011, S. 379). Für die Erforschung seltener Gruppen von Menschen, die auch in großen Stich-

proben lediglich in kleiner Zahl vorkommen, gilt sie sogar als die einzig sinnvolle Methode (Friedrichs, 1973, S. 226, zitiert nach Atteslander, 2010, S. 142).

Der Vorteil der Leitfadeninterviews liegt einerseits darin, dass durch den Leitfaden die für die Studie relevanten Themenkomplexe vorgegeben werden, sodass diese während des Interviews nicht außer Acht gelassen werden, andererseits kann der Gesprächsverlauf flexibel gestaltet werden, weil die Themen mit offen gehaltenen Erzählaufforderungen eingeleitet werden. Durch die Auswahl dieser Befragungstechnik wird somit auch die Vergleichbarkeit der Daten erleichtert (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 439; Marotzki, 2006, S. 114). Für die vorliegende Untersuchung ist dieser Vorteil nicht unerheblich, weil auf diese Weise jeweils in allen drei Fällen²² die Perspektive der Begleitperson und die Perspektive der Lehrkraft einem Vergleich unterzogen werden können.

Für eine vollständigere Erfassung des Untersuchungsgegenstandes wird in der Untersuchung eine weitere Erhebungsmethode eingesetzt, nämlich die schriftliche Befragung mittels Fragebogen. Die Idee, den Fragebogen für Begleitpersonen, Lehrkräfte und Eltern zu entwickeln, ist gescheitert, weil die Erreichbarkeit aller Zielgruppen nicht gesichert werden konnte. Insofern wurde der Fragebogen nur für Begleitpersonen konstruiert. Mithilfe der quantitativen Methode konnte eine größere Stichprobe von Begleitpersonen erreicht werden, wodurch ein besserer Überblick über den aktuellen Kontext, in dem die Maßnahme Schulbegleitung in München praktiziert wird, gewährleistet werden konnte.

An dieser Stelle müssen jedoch auch die Nachteile der schriftlichen Befragung beleuchtet werden. Ein wichtiger Nachteil besteht darin, dass die Erhebungssituation nicht kontrolliert werden kann. Dadurch dass beim Ausfüllen des Fragebogens kein Interviewer anwesend ist, sind außerdem kaum Rückfragen möglich. Somit muss die Formulierung der Items mit großer Sorgfalt erfolgen, damit jedes Item richtig verstanden und problemlos beantwortet werden kann (Atteslander, 2010, S. 157).

Die Entscheidung, quantitative und qualitative Methoden zu kombinieren, beruht auf der Annahme, dass die Methodenintegration dazu beiträgt, „denselben Gegenstand aus unterschiedlichen Richtungen auf unterschiedliche Weise zu beleuchten“ (Kelle, 2004,

²² Als ein „Fall“ gilt ein Schüler mit Asperger-Syndrom, der eine Regelschule besucht, in der Schule von einer Schulbegleitung unterstützt wird und dessen Umgebung (Begleitperson, Lehrkraft und Eltern) befragt wurde.

S. 28). Dieses Vorgehen gewährt folglich ein tieferes Verständnis für den Forschungsgegenstand, da bei der Beantwortung der Forschungsfragen mehrere Perspektiven eingenommen und miteinander verknüpft werden können. Dieses Verfahren wird von Flick (2011, S. 12) als Triangulation bezeichnet. In seiner Definition hebt er hervor, dass beim Einsatz von Triangulation beide Sichtweisen „so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden“ (ebd.) sollten. Deswegen wurden beide Zugänge eigenständig angewandt.

Es gibt mehrere Arten von Triangulation. In dieser Arbeit erfolgte eine Methoden- und Datentriangulation. Während sich die Methodentriangulation auf die Verwendung unterschiedlicher Erhebungsmethoden, in diesem Fall auf die der Leitfadenterviews und der Fragebogen, bezieht, ist mit Datentriangulation die Einbeziehung mehrerer Datenquellen gemeint (ebd., S. 13-16).

Im Rahmen dieser Masterarbeit konnten die quantitative und die qualitative Untersuchung nur parallel durchgeführt werden, d.h. beide Datensorten wurden zur selben Zeit erhoben. Kelle (2008, S. 287) benutzt für dieses Vorgehen die Bezeichnung „paralleles qualitativ-quantitatives Design“. Der von Kelle geäußerte Nachteil dieses Designs, „dass hier die qualitative Fallauswahl und Datenerhebung nicht systematisch von einer Fragestellung her erfolgen kann, die auf der Grundlage quantitativer Daten und Ergebnisse (z.Bsp. ungewöhnlicher statistischer Befunde) entwickelt wurde“ (ebd.), spielt für die vorliegende Untersuchung jedoch keine Rolle, da die Fallauswahl unter den bereits genannten Voraussetzungen sowieso nicht realisierbar gewesen wäre.

Laut Kelle (2004, S. 40) kann der parallele Einsatz beider Methoden drei unterschiedliche Ergebnisse nach sich ziehen: qualitative und quantitative Forschungsergebnisse können übereinstimmen, sich gegenseitig ergänzen oder sich gegenseitig widersprechen. Welches Resultat sich im Rahmen dieser Studie ergibt, wird sich erst nach der Auswertung beider Datensorten zeigen.

5.1.2 Gütekriterien

„Ziel jeder Messung ist es, möglichst genaue und fehlerfreie Messwerte zu erhalten“ (Jacob, Heinz, Décieux & Eirmbter, 2011, S. 38). Um dieses Ziel zu erreichen, müssen bestimmte Gütekriterien beachtet werden. Im Folgenden werden zuerst die Gü-

tekriterien quantitativer und im Anschluss qualitativer Forschung auf die vorliegende Untersuchung bezogen.

Als Gütekriterien quantitativer Forschung gelten Objektivität, Reliabilität und Validität. Die Objektivität wird in drei Aspekte unterteilt. Es wird zwischen Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterschieden. Die Durchführungsobjektivität ist dann gegeben, wenn die Messergebnisse von dem Interviewer unabhängig sind (Mayer, 2013, S. 90). Wie bereits erwähnt wurde der Fragebogen in Abwesenheit eines Interviewers ausgefüllt, daher kann von einer optimalen Durchführungsobjektivität ausgegangen werden.

Die Auswertungs- bzw. Interpretationsobjektivität kann als erfüllt betrachtet werden, wenn die Auswertungsergebnisse bzw. die Ergebnisinterpretation davon unabhängig sind, wer den Fragebogen auswertet bzw. die Ergebnisinterpretation vornimmt (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 195; Diekmann, 2011, S. 249; Mayer, 2013, S. 90). Da es sich um eine standardisierte Befragung handelt, bei deren Auswertung und Interpretation der Ergebnisse keine Freiheitsgrade bestehen, kann auch eine hohe Auswertungs- und Interpretationsobjektivität angenommen werden. Problematisch wird es nur bei der offenen Frage. Für eine höhere Objektivität wurde bei der Auswertung der offenen Frage die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) herangezogen, d.h. es wurde systematisch vorgegangen, sodass alle Schritte zurückverfolgt werden können.

Die Prüfung der Reliabilität, die angibt, wie genau der Fragebogen das misst, was er misst, war für die vorliegende Erhebung nicht möglich (Bortz & Döring, 2006, S. 196). Zur Überprüfung der Reliabilität können mehrere Methoden eingesetzt werden. Die Reliabilität kann zum Beispiel durch einen wiederholten Einsatz des Fragebogens getestet werden. Bei dieser Methode, die als „Test-Retest-Methode“ bezeichnet wird, wird angenommen, „dass die wahren Werte zwischen den beiden Messungen unverändert bleiben“ (Schnell, Hill & Esser, 2011, S. 143), somit kann anhand der Korrelation zwischen der ersten und der zweiten Messung die Reliabilität bestimmt werden. Dieser Test ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn die untersuchten Einheiten stabil bleiben. Dies gilt jedoch nicht für die Inhalte, die im für die vorliegende Untersuchung erstellten Fragebogen abgefragt wurden. Somit erwies sich die Messmethode als ungeeignet.

Zur Erhöhung der Zuverlässigkeit des Messinstrumentes wurde großen Wert darauf gelegt, die Fragebogenitems möglichst verständlich und eindeutig zu formulieren, damit zufällige Fehler vermieden werden können (vgl. Mayntz, Holm & Hübner, 1978, S. 23; Schnell et al., 2011, S. 146). Im Unterkapitel „Konstruktion des Fragebogens“ wird darauf näher eingegangen. Die Zuverlässigkeit des Messinstrumentes sollte außerdem durch die Standardisierung des Fragebogens erreicht werden, denn je standardisierter das Messinstrument ist, desto höher fällt seine Reliabilität aus (Mayntz et al, 1978, S. 120).

Auch die Validität, die sicherstellt, dass der Fragebogen auch das misst, was gemessen werden soll, konnte im Rahmen dieser Masterarbeit nicht überprüft werden (Mayer, 2013, S. 90). Wie bereits erwähnt ist der Untersuchungsgegenstand dieser Studie kaum erforscht. Deswegen war es kaum möglich, die Validität des Fragebogens zu bewerten. Um die Validität des Fragebogens zu erhöhen, wurden die aufgestellten Forschungsfragen operationalisiert. Die Operationalisierung kann als „eine Art Übersetzung theoretischer Konzepte in das empirische Instrument“ (Scholl, 2009, S. 144) beschrieben werden. Auf dem theoretischen Teil basierend wurden im Rahmen der Operationalisierung bestimmte Hauptkategorien festgelegt, anhand derer die Stärken und Schwächen der Maßnahme Schulbegleitung bestimmt werden konnten. Um die Stärken und Schwächen „messbar“ zu machen, wurden zu jeder Kategorie mehrere Items formuliert. Auf diese Weise wurde versucht, das theoretische Konstrukt mit dem empirischen Instrument zu verknüpfen. Da der Fragebogen selbst entwickelt wurde, kann kein Anspruch auf Vollständigkeit der Kategorien und Items erhoben werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Gütekriterien für die quantitative Forschung nicht erfüllt werden konnten.

Da die oben genannten Gütekriterien für die qualitative Forschung „oft wenig tragfähig sind“ (Mayring, 1999, S. 115f.), werden von Mayring sechs andere Gütekriterien aufgestellt, und zwar Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation.

Unter Verfahrensdokumentation ist die genaue Darstellung der für den Untersuchungsgegenstand entwickelten Methoden zu verstehen (ebd., S. 119). Für die qualitative Forschung stellt die Dokumentation des Forschungsprozesses „die zentrale Technik“ (Steinke, 2009, S. 324) dar, denn dadurch kann der Forschungsprozess nachvollziehbar gemacht werden, sodass die Ergebnisse der Studie bewertet werden können. Mayring empfiehlt, die Explikation des Vorverständnisses, die Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums sowie die Durchführung und Auswertung der Datenerhebung zu dokumentieren (Mayring, 1999, S. 119). Im Sinne dieser Empfehlung werden in der vorliegenden Masterarbeit alle Forschungsschritte beschrieben, d.h. es liegt eine ausführliche und nachvollziehbare Dokumentation des Forschungsprozesses vor. Somit kann das Kriterium der Verfahrensdokumentation als erfüllt gelten.

Durch die argumentative Interpretationsabsicherung soll gewährleistet werden, dass die Deutung der Ergebnisse argumentativ begründet ist. Dabei ist es wichtig, dass die Interpretation in sich schlüssig ist und ihr Vorverständnis adäquat ist (Mayring, 1999, S. 119). Um auch diesem Kriterium Rechnung zu tragen, wurde versucht, die auf den aus den Interviews gewonnenen Aussagen basierenden Interpretationen argumentativ zu begründen und mit dem theoretischen Teil dieser Arbeit zu verknüpfen. Damit die Interpretationen geprüft werden können, werden dieser Arbeit alle Transkripte der Interviews auf einer CD²³ beigelegt.

Bei der Regelgeleitetheit geht es darum, zur Bearbeitung des erhobenen Materials bestimmte Verfahrensregeln anzuwenden (ebd., S. 120). Dadurch dass bei der Datenerhebung und -auswertung bewährte Verfahren zum Einsatz kamen, war der Forschungsprozess durch ein schrittweises, sequentielles Vorgehen geprägt. Somit konnte auch dieses Gütekriterium erfüllt werden.

Nähe zum Gegenstand wird dadurch erreicht, dass man eng am Untersuchungsgegenstand arbeitet. Hierfür wurden alle Interviews in der natürlichen Lebenswelt der Befragten durchgeführt, und zwar entweder im häuslichen Umfeld der Befragten oder in der Schule, in der sie tätig sind. Des Weiteren wird empfohlen, an den konkreten Interessen und Problemen der Befragten anzusetzen (ebd.). Da die Beforschten großes Interesse an dem Thema der Masterarbeit zeigten, die Wichtigkeit dieses Themas betonten sowie

²³ Zum Schutz der Befragten werden die Transkripte der Interviews nicht veröffentlicht.

engagiertes Antwortverhalten zeigten, kann davon ausgegangen werden, dass in der Tat eine große Interessenübereinstimmung erreicht wurde.

Kommunikative Validierung ist nach Mayring das fünfte Gütekriterium qualitativer Forschung. In Anbetracht dessen, dass die qualitative Forschung zwischen den Beforschten und den Forschenden „ein offenes, gleichberechtigtes Verhältnis“ (ebd.) aufbauen will, werden die Befragten auch durch die kommunikative Validierung in den Forschungsprozess mit einbezogen. Damit ist gemeint, dass die Forschungsergebnisse und Interpretationen von den Befragten selbst überprüft werden (ebd., S. 121). Im Rahmen der Masterarbeit konnte dieses Kriterium nicht erfüllt werden, weil dieses Vorgehen den Arbeitsaufwand enorm erhöht hätte.

Als letztes Kriterium wird die Triangulation genannt. Wie bereits erwähnt kommt in dieser Untersuchung die Methoden- und Datentriangulation zum Einsatz. Dabei muss deutlich gemacht werden, dass die Methoden- und Datentriangulation hauptsächlich aus einem anderen Grund eingesetzt wurde, nämlich deshalb, um ein umfassenderes Bild vom Untersuchungsgegenstand zu erhalten. Nichtsdestotrotz konnte mittels der Triangulation auch die Qualität der Forschungsergebnisse erhöht werden.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Gütekriterien qualitativer Forschung zum größten Teil erfüllt werden konnten.

5.2 Quantitative Forschungsinstrumente

5.2.1 Konstruktion des Fragebogens

Im Folgenden wird die Konstruktion des Fragebogens (s. Anhang A) kurz vorgestellt. Da für die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführte Untersuchung keine geeigneten Fragebogen zu finden waren, wurde ein eigener Fragebogen entwickelt. Bei der Entwicklung des Fragebogens wurde versucht, das Erhebungsinstrument so zu konstruieren, dass es sich auf die Forschungsfragen der Untersuchung bezieht und somit die Relevanz der Items für die Studie gewährleistet. Für die Erstellung der Itemsammlung wurden die von Mummendey und Grau (2008, S. 63ff.) empfohlenen Quellen zur Orientierung herangezogen, um eine Vorstellung davon zu bekommen, wie ein Itempool generiert werden kann. Bei der Sammlung von Items wurde auf mehrere Quellen zu-

rückgegriffen. Als Ideenspender galten z.B. die Studie des Lebenshilfe-Landesverbandes Bayern von Dworschak (2012a), die Studie von Demes (2011), die Dissertation von Knorr (2012) sowie MSD-Infobriefe, Autismus-Zeitschriften und Autismus-Ratgeber. Als weitere Quelle für Ideen galten auch zwei Begleitpersonen, die in einem Gespräch über ihre Tätigkeit ausgefragt wurden. Für die Entwicklung des Fragebogens waren ebenso die eigenen Erfahrungen sehr hilfreich, die ich innerhalb von zwei Jahren, in denen ich als Schulbegleiterin tätig war, sammeln konnte. Auf diese Weise entstand ein Itempool, aus welchem die für die Untersuchung geeigneten Items anschließend in den Fragebogen aufgenommen wurden.

Wie von Schnell et al. (2011, S. 337) empfohlen, wurde bei der Fragebogenkonstruktion darauf geachtet, dass zu jedem Themenbereich mehrere Fragen formuliert werden. Um die Befragten nicht durcheinanderzubringen, wurden die Items, die inhaltlich zusammengehören, direkt nacheinander angeordnet.

Bei der Itemformulierung wurde darauf Wert gelegt, dass die bei Schnell et al. (2011, S. 328f.) für die Frageformulierung aufgelisteten Faustregeln eingehalten werden. Da mit dem Fragebogen auch subjektive Einschätzungen und Meinungen erfasst werden, erschien es sinnvoll, die Fragebogenitems als Aussagen²⁴ zu formulieren, damit die Begleitpersonen diesen in unterschiedlichem Grad zustimmen können. Die am häufigsten verwendete Antwortskala besteht aus vier Antwortalternativen: trifft zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft nicht zu. Weil es schwierig ist, die mittlere Antwortalternative zu interpretieren, bzw. um der Tendenz zur Mitte vorzubeugen, wurde die gerade Anzahl von Antwortkategorien bewusst bevorzugt (vgl. Mummendey & Grau, 2008, S. 76).

Damit die eindeutige Verständlichkeit der Fragen und die Vollständigkeit der Antwortkategorien sichergestellt werden konnte, wurde der vorläufige Fragebogen einem Pretest unterzogen. Dank der kritischen Durchsicht von zwei Personen konnten an mehreren Stellen unklare Aussagen identifiziert und im Nachhinein umformuliert werden. Des Weiteren wurden an einer Stelle des Fragebogens die Antwortkategorien vervollständigt, die Reihenfolge der Items teilweise verändert und die Übersichtlichkeit des Layouts verbessert. Außerdem wurde überprüft, ob die Beantwortungszeit richtig einge-

²⁴ Laut Bortz und Döring (2006, S. 254) lassen sich mit Aussagen die Meinungen differenzierter bestimmen als mit Fragen.

schätzt werden konnte und ob der Umfang des Fragebogens der Situation angemessen war.

Der Fragebogen wurde von Anfang an so entwickelt, dass das Ausfüllen nicht mehr als fünfzehn Minuten in Anspruch nimmt. Aus diesem Grunde umfasst der Fragebogen lediglich sieben Seiten und besteht zu 90 % aus geschlossenen Fragen. Geschlossene Fragen verfügen nämlich über den Vorteil, dass sie durch genaue Antwortvorgaben schnell beantwortet werden können. Des Weiteren ermöglichen sie eine bessere Vergleichbarkeit der Antworten (vgl. Reinders, 2011a, S. 59).

Bei Fragen, bei denen es problematisch war, alle Antwortalternativen zu berücksichtigen, kamen halboffene Fragen zum Einsatz. Damit die Begleitpersonen auch die Möglichkeit haben, ihre eigenen Verbesserungsvorschläge für die Maßnahme Schulbegleitung anzubringen, wurde am Schluss eine offene Frage gestellt.

Der Fragebogen setzt sich aus zehn Themenblöcken zusammen, welche sowohl inhaltlich als auch optisch voneinander abgegrenzt sind. Die Fragen zur Person, die schnell zu beantworten sind, wurden am Anfang platziert. Da der Fragebogen ausschließlich für Begleitpersonen, die Schüler mit Asperger-Syndrom betreuen, entwickelt wurde, setzt er absichtlich mit einer Filterfrage ein. Die Funktion dieser Frage besteht darin, die Personen, die nicht zu der Zielgruppe gehören und daher nicht über die für die Studie relevanten Erfahrungen verfügen, zu identifizieren und ihnen die Möglichkeit zu geben, bereits am Anfang der Befragung ihre Teilnahme zu beenden (vgl. Reinders, 2011a, S. 61). Im zweiten Themenblock geht es um die Angaben zum Schüler, d.h. sowohl im ersten als auch im zweiten Block kommt es nur auf die Ermittlung der Fakten an, sodass z.B. die Qualifikation der Begleitpersonen, die Dauer ihres Einsatzes oder die Häufigkeit des Wechsels der Begleitpersonen erfasst werden können.

In den nächsten zwei Themenblöcken geht es um Faktoren, die die Zufriedenheit der Begleitpersonen am Arbeitsplatz beeinflussen können. Zu diesen zählen: Anstellungsbedingungen, Vergütung, Rahmenbedingungen bzw. Organisationsklima, Zusammenarbeit und Haltung der Lehrkräfte und Schüler den Begleitpersonen gegenüber. Selbstverständlich sind diese Faktoren generell für alle Begleitpersonen von Bedeutung. Da jedoch die Schüler mit Asperger-Syndrom besonders empfindlich auf Veränderungen reagieren und auf ein stabiles Umfeld angewiesen sind, war es wichtig, diese Angaben

beizubehalten, weil sich die Zufriedenheit am Arbeitsplatz unmittelbar auf die Dauer des Einsatzes bzw. auf die Häufigkeit des Wechsels der Begleitpersonen auswirkt (v. Einem, 2013, S. 47).

Der fünfte Themenblock des Fragebogens beschäftigt sich mit den Kompetenzen der Begleitpersonen. Es wird abgefragt, ob sie eine Schulung zum Thema Autismus besucht haben und wie sicher und kompetent sie ihren Umgang mit dem zu betreuenden Schüler einschätzen.

Um feststellen zu können, welche Aufgabenbereiche die Begleitpersonen tatsächlich übernehmen, wurden im sechsten Themenblock fünfzehn mögliche Arbeitsaufgaben aufgelistet. Die Befragten werden gebeten, jeweils in jeder Spalte aus den Antwortalternativen „ja“, „teilweise“, „nein“ und „kein Bedarf“ eine richtige Antwort anzukreuzen. Zur Aufstellung dieser Liste wurden die Tabellen zum Tätigkeitsprofil der Begleitpersonen aus der Studie von Dworschak (2012a, S. 18-21), das Kapitel „Aufgaben des Schulbegleiters“ aus dem MSD-Infobrief „A5 Gelingensfaktoren für Schulbegleitung“ sowie die von Wilczek (2014, S. 29-41) erarbeiteten Aufgabenbereiche herangezogen. In die Liste wurden auch einige Aufgabenbereiche aufgenommen, die nicht zum Aufgabenfeld der Begleitpersonen gehören.

In Anlehnung an die Studie von Symes und Humphrey (2011), die belegt, dass die schulischen Umgebungsbedingungen eine Wirkung auf die Effektivität der Schulbegleitung haben, wird im nächsten Themenblock nach der Situation in der Klasse gefragt. Neben den Umgebungsbedingungen innerhalb der Klasse können die Befragten an dieser Stelle auch ihre Wirkung auf Lehrpersonen und Mitschüler des zu betreuenden Kindes bzw. Jugendlichen einschätzen.

Der achte Themenblock bezieht sich auf die schulische Situation des Schülers mit Asperger-Syndrom. Neben der Erfassung von bestimmten Fakten zur schulischen Situation haben die Befragten ebenfalls die Möglichkeit, ihren Einfluss auf diese zu beurteilen.

Im vorletzten Themenblock werden die Befragten gebeten, die Maßnahme Schulbegleitung zu bewerten. Dabei wurde bei zwei Items die Richtung der Statementformulierung gewechselt. Dadurch können laut Mummendey und Grau (2008, S. 70f.) bestimmte Antworttendenzen vermieden werden.

Falls die Befragten Verbesserungsvorschläge für die Maßnahme haben, können sie diese im Rahmen einer offenen Frage, die zum Schluss gestellt wird, angeben. Obwohl die offenen Fragen oft unbeantwortet bleiben und ihre Auswertung deutlich komplizierter ist (vgl. Mummendey & Grau, 2008, S. 74; Zierer, Speck & Moschner, 2013, S. 71), wurde diese Frage beibehalten, in der Hoffnung, originelle Antworten zu erhalten.

5.2.2 Beschreibung der Erhebung

Für die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführte Erhebung wurden insgesamt zwei Fragebogen-Versionen erstellt: eine Druckversion (s. Anhang A) und eine E-Mail-Version²⁵. Für jede Version wurde jeweils, den Empfehlungen von Richter (1970, S. 148f., zitiert nach Bortz & Döring, 2006, S. 257) entsprechend, ein Anschreiben verfasst.

Als Anreiz zur Rücksendung des Fragebogens lag dem Briefumschlag mit der Druckversion ein an mich adressierter und bereits frankierter Rückumschlag bei. Die Druckversion des Fragebogens wurde ausschließlich der Zielgruppe überreicht; dies erfolgte persönlich oder über die Schulleiterinnen. Insgesamt konnten auf diesem Wege sechs Fragebogen verteilt werden. Alle sechs wurden ausgefüllt.

Bei der E-Mail-Version hingegen war es möglich, den Fragebogen direkt am PC auszufüllen. In diesem Fall wurden die Befragten gebeten, den ausgefüllten Fragebogen zu speichern und ihn per E-Mail an meine E-Mail-Adresse zurückzusenden. Die E-Mail-Version des Fragebogens wurde an sieben Organisationen versendet, die Begleitpersonen in München vermitteln bzw. bei denen die Begleitpersonen angestellt sind. Nach einer telefonischen Absprache haben sich alle Organisationen bereit erklärt, die von mir erhaltene E-Mail mit dem angehängten Fragebogen an ihre Angestellten weiterzuleiten. Von zwei Organisationen kam letztendlich eine Absage. Da sich leider nicht überprüfen lässt, an wie viele Begleitpersonen, welche Schüler mit Asperger-Syndrom betreuen, die E-Mail tatsächlich weitergeleitet wurde, kann die Rücklaufquote leider nicht bestimmt werden. Aus Datenschutzgründen war es auch nicht möglich, die Liste mit allen E-Mail-Adressen zu bekommen, weswegen einige Schritte, wie z.B. das Versenden eines Ankündigungs- oder Erinnerungsschreibens, welche für eine Erhöhung der Rücklaufquote

²⁵ Dem Anhang wird lediglich die Druckversion beigelegt, da diese sich von der E-Mail-Version nur durch das Anschreiben unterscheidet.

schriftlicher Befragungen unternommen werden, nicht ausgeführt werden konnten (vgl. Baur & Florian, 2009, S. 122).

Da bei der Rücksendung des Fragebogens per E-Mail die E-Mail-Adresse der Befragten preisgegeben wird, was die Befragten davon abhalten könnte, an der Befragung teilzunehmen, enthielt das Anschreiben alternativ einen Link zum Online-Fragebogen. Auf diese Weise konnten die Befragten den gleichen Fragebogen auch online beantworten. Zur Erstellung des Online-Fragebogens wurde aus der Liste der deutschsprachigen Softwaretools online ein kostenloses Tool mit einfachen Grundfunktionen, namens „make a Questionnaire“, ausgewählt (vgl. Kuckartz, Ebert, Rädiker & Stefer, 2009, S. 26). Der Vorteil dabei war, dass bei einem Online-Fragebogen die Items mit besonderen Eigenschaften ausgestattet werden können. Das erste Item konnte beispielsweise als Pflichtfrage gekennzeichnet werden, d.h. ohne Beantwortung dieses Items war die weitere Bearbeitung des Fragebogens nicht möglich (s. Anhang B). Dadurch dass die Items sich auch in Abhängigkeit von der Beantwortung der vorhergehenden Items anzeigen lassen, war es ebenso möglich, die Umfrage bereits nach der ersten Antwort enden zu lassen, falls diese „trifft nicht zu“ war.

Da am Anfang des Schuljahres viele neue Begleitpersonen angestellt werden, erschien es sinnvoll, sowohl die schriftliche vollstandardisierte Befragung als auch die Interviews bereits Ende des Schuljahres 2013/14 durchzuführen. Insgesamt wurde der Fragebogen von elf im Schuljahr 2013/14 tätigen Begleitpersonen ausgefüllt.

5.2.3 Auswertung

Zur quantitativen Auswertung wurden die Daten aus den Fragebogen sowie dem Online-Fragebogen in eine Excel-Tabelle übertragen bzw. importiert. Nach der Dateneingabe bzw. dem Datenimport und der Fehlerkontrolle erfolgte die deskriptive Auswertung der Ergebnisse, bei der die Daten auf Häufigkeiten und Mittelwerte hin untersucht wurden.

Die Antworten aus der offenen Frage wurden in Anlehnung an die qualitativ zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Nach der Zuordnung der Antworten zu Kategorien wurde die Häufigkeit der Nennungen der einzelnen Kategorien erfasst.

5.3 Qualitative Forschungsinstrumente

5.3.1 Konstruktion der Leitfäden

Im Folgendem wird die Konstruktion der qualitativen Erhebungsinstrumente, nämlich der Leitfäden, beschrieben. Zur Beantwortung der aufgestellten Untersuchungsaspekte wurden für die Interviews drei Leitfäden entwickelt: ein Interview-Leitfaden für Begleitpersonen, ein für Lehrkräfte und ein für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte.

Bei der Leitfadenerstellung wurde nach dem SPSS-Prinzip von Helfferich (2011, S. 182-185) vorgegangen. Der Entwicklungsprozess setzte sich dementsprechend aus vier Schritten zusammen.

Im ersten Schritt wurden alle möglichen Fragen notiert, die für den Forschungsgegenstand von Bedeutung waren. Dank des theoretischen und praktischen Vorwissens haben sich schnell Fragen gebildet, aus deren Beantwortung womöglich interessante Daten für die vorliegende Untersuchung erzielt werden könnten. Im zweiten Schritt wurden alle Fragen in Bezug auf ihre Relevanz für die Studie und auf ihre Offenheit hin geprüft. Dadurch dass reine Informationsfragen, abstrakte sowie irrelevante Fragen aussortiert wurden, hat sich die Frageliste deutlich reduziert. Im Anschluss daran wurden die Fragen nach Themen sortiert und in eine logische Reihenfolge gebracht. Währenddessen konnte festgestellt werden, dass bestimmte Themenkomplexe nicht für alle drei Probandengruppen geeignet sind. Folglich wurde beschlossen, die Leitfäden für Begleitpersonen und Lehrkräfte inhaltlich identisch zu gestalten und für den Eltern-Leitfaden einen anderen inhaltlichen Aufbau mit teilweise neuen Themenkomplexen zugrunde zu legen. Im letzten Schritt wurde versucht, zu jedem Fragebündel eine passende Erzählaufforderung zu formulieren. Primär ging es darum, die jeweilige Erzählaufforderung so zu formulieren, dass bei ihrer Beantwortung die einzelnen Aspekte des Fragebündels möglichst von alleine zur Sprache kommen.

Jede Seite der Leitfäden wurde in vier Spalten unterteilt. Diese Aufteilung geht auf Helfferich (2011, S. 185ff.) zurück. Ihrzufolge wurde die Leitfrage bzw. die Erzählaufforderung in die erste Spalte eingetragen. Die Fragen aus dem Fragebündel hingegen wurden entweder in Form von Stichworten als Memos für mögliche Nachfragen in der zweiten Spalte oder als konkrete Fragen in der dritten aufgelistet. In die vierte Spalte kamen die vorformulierten Aufrechterhaltungsfragen, die beispielsweise bei kurzen

Antworten eingesetzt werden können, um zusätzliche Details zum angesprochenen Thema zu erhalten.

Dadurch dass die Dauer der Interviews auf ca. 30 bis 40 Minuten festgelegt wurde, wurde die Anzahl der Leitfragen in allen Leitfäden auf acht beschränkt. Da im Gegensatz zu den Eltern sowohl die Lehrkräfte als auch die Begleitpersonen den Schulalltag miterleben dürfen, war es wichtig, bei diesen zwei Gruppen die gleichen Erzählaufforderungen und Fragen zu stellen, um in der Auswertung der Interviews die Vergleichbarkeit beider Perspektiven zu ermöglichen. Bei der Auswahl der Themenbereiche fand eine starke Orientierung an dem für die Begleitpersonen erstellten Fragebogen statt. Im Endeffekt ergab sich für die Interview-Leitfäden für Begleitpersonen (s. Anhang C) und Lehrkräfte (s. Anhang D) folgende Gliederung: Einstieg, Arbeitsalltag/Arbeitssituation, Kompetenzen, Förderung, schulische Situation des Schülers, Inklusion, Bewertung der Maßnahme, Abschluss.

Vier von diesen Themenbereichen wurden auch im Interview-Leitfaden für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte (s. Anhang E) beibehalten. Vier andere wurden allerdings eliminiert und durch neue, für Eltern eher geeignete Themenblöcke ersetzt. Somit ließen sich für den Eltern-Leitfaden folgende Themenbereiche herauskristallisieren: Einstieg, Antragstellung, Suche nach einer Schulbegleitung, Kompetenzen, Veränderungen durch die Maßnahme, Bewertung der Maßnahme (Schüler), Bewertung der Maßnahme (Eltern), Abschluss.

5.2.2 Beschreibung der Erhebung

Im Rahmen dieser Masterarbeit erschien es ausreichend, die Erhebung auf drei Fälle zu beschränken. Als ein „Fall“ gilt ein Schüler mit Asperger-Syndrom, der eine Regelschule besucht und in der Schule von einer Schulbegleitung unterstützt wird. Im Zuge der Erhebung sollten jeweils die Lehrkraft, die Begleitperson und die Eltern dieses Schülers befragt werden, sodass die Maßnahme Schulbegleitung aus drei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann. Die besondere Schwierigkeit bei diesem Vorhaben lag darin, Fälle zu finden, bei denen alle drei Parteien bereit waren, an einem Interview teilzunehmen. Dies erwies sich vor allem bei den Lehrpersonen als schwierig, da diese gegen Ende des Schuljahres besonders beschäftigt sind.

Aufgrund der Tatsache, dass die freiwillige Teilnahme an einem Interview eine gewisse Motivation voraussetzt, lässt sich vermuten, dass bei dieser Vorgehensweise nur engagierte Probanden rekrutiert wurden.

Bei der Rekrutierung der Stichprobe konnte auf die Unterstützung der Organisationen, die die Begleitpersonen vermitteln, nicht verzichtet werden, da der Weg über Autismus-Vereine, MSD-A und Schulen aus Datenschutz- oder Zeitgründen leider keine Resultate erbrachte. Dank der freundlichen Unterstützung zweier Organisationen wurden mir zwei Fälle vermittelt, bei denen sich alle drei Seiten schon im Voraus zur Teilnahme bereit erklärten. So wurde die Vorauswahl der Probanden in diesen zwei Fällen bereits durch die Organisationen getroffen. Bei dem dritten Fall erfolgte die Kontaktaufnahme zu den Probanden direkt über mich, da ich die Eltern des Kindes bereits kannte. Auf diese Weise konnten durch drei Begleitpersonen auch drei unterschiedliche Arbeitgeber repräsentiert werden.

Allen neun Interviews lag derselbe Aufbau zugrunde. Dieser bestand aus vier Phasen: Einstiegsphase, Aufwärm-Phase, Hauptphase sowie Ausstiegsphase (vgl. Reinders, 2011b, S. 91f.).

In der Einstiegsphase ging es hauptsächlich darum, die Befragten über den Rahmen und den Zweck des Interviews aufzuklären, ihnen Anonymität und Datenschutz bei der Interviewauswertung zu garantieren und sie um ihr Einverständnis zu bitten, das Interview auf ein Diktiergerät aufnehmen zu dürfen, um es später transkribieren und auswerten zu können. Nur bei einer Testperson durfte keine Tonaufnahme gemacht werden, sodass in diesem Fall das Wichtigste direkt mitgeschrieben werden musste.

Damit die Befragten die erwähnten Informationen auch schriftlich haben, erhielten sie am Anfang des Interviews eine unterschriebene „Vereinbarung zum Datenschutz für wissenschaftliche Interviews“ (s. Anhang F).

Um das Gespräch in Gang zu setzen und eine Einführung in das Thema zu ermöglichen, wurde für die Aufwärm-Phase eine relativ unspezifische Erzählaufforderung überlegt, bei der die Interviewten ihre ersten Assoziationen zu der Maßnahme Schulbegleitung äußern konnten.

Die Hauptphase wurde in sechs Themenkomplexe unterteilt. Um die „Leitfadenbürokratie“²⁶ zu vermeiden, wurde von meiner Seite versucht, den Leitfaden flexibel zu handhaben. Folglich wurde die Reihenfolge der Themenkomplexe dem Gesprächsverlauf angepasst. Auch die Formulierung der Fragen variierte je nach Gesprächssituation, da die Fragen nie abgelesen wurden. Auf diese Weise blieb meine Aufmerksamkeit durchgehend bei der Erzählperson.

In der Ausstiegsphase hatten die Interviewten die Gelegenheit, ihre Verbesserungsvorschläge für die Maßnahme Schulbegleitung zu nennen und die Themen aufzugreifen, die ihrer Meinung nach in Bezug auf die Schulbegleitung wichtig seien, jedoch im Rahmen des Interviews untergegangen waren.

Nach jedem Interview wurde ein Interview-Protokoll ausgefüllt, in dem die wichtigsten Informationen in Bezug auf das durchgeführte Interview festgehalten wurden (s. CD²⁷).

Alle neun Interviews wurden durch ein persönliches Gespräch realisiert. Das erste Interview fand am 22. Juli und das letzte am 7. September statt. Alle Interviews mit Lehrkräften und Begleitpersonen konnten innerhalb von zwei Wochen, entweder am Ende des Schuljahres oder am Anfang der Sommerferien, durchgeführt werden. Vier Interviews fanden in der jeweiligen Schule statt, die restlichen fünf in der Häuslichkeit der Befragten. Bis auf ein Eltern-Interview, bei dem alle Familienmitglieder anwesend waren, wurden alle Interviews unter vier Augen geführt. Aus meiner Sicht herrschte bei allen Interviews eine offene und entspannte Gesprächsatmosphäre.

5.2.3 Auswertung

Alle Interviews wurden ausschließlich von mir selbst durchgeführt und wörtlich transkribiert. Die eigenständige Transkription der Tonaufnahmen war aus Gründen des Datenschutzes erforderlich, da die Anonymisierung der Daten nur im Transkriptionsprozess vollzogen werden konnte. Jedes Transkript besteht aus einem Transkriptkopf, einem Interviewtranskript mit Zeilennummerierung und einem Postskriptum. Bei der Erstellung des Transkriptkopfes sowie Postskriptums wurden die Ausführungen von Lan-

²⁶ Laut Hopf (1978, nach Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 440) tritt die „Leitfadenbürokratie“ auf, wenn die Interviewer sehr stark auf den Interview-Leitfaden fixiert sind, sodass die Befragten keine Möglichkeit haben, ihre eigenen Themen in das Interview einzubringen.

²⁷ Zum Schutz der Befragten werden die Interview-Protokolle nicht veröffentlicht.

ger (2013, S. 521f.) beachtet. Zum Transkribieren wurde ein einfaches Transkriptionssystem verwendet, weil im Rahmen dieser Untersuchung nur die angesprochenen Inhalte von Bedeutung waren (s. Dresing & Pehl, 2013, S. 20-25).

Die nachfolgende Tabelle gibt die Verschlüsselung der Interviews wieder:

| | |
|-----------------------------------|---------------|
| Interview Schulbegleiter Fall 1 | Interview SB1 |
| Interview Klassenlehrerin Fall 1 | Interview L1 |
| Interview Mutter Fall 1 | Interview M1 |
| Interview Schulbegleiterin Fall 2 | Interview SB2 |
| Interview Klassenlehrerin Fall 2 | Interview L2 |
| Interview Mutter Fall 2 | Interview M2 |
| Interview Schulbegleiterin Fall 3 | Interview SB3 |
| Interview Klassenlehrerin Fall 3 | Interview L3 |
| Interview Mutter Fall 3 | Interview M3 |

Tab. 2: Verschlüsselung der Interviews

Für die Auswertung der qualitativ erhobenen Interviews gibt es viele verschiedene Möglichkeiten. Die Auswahl der geeigneten Analyseform hängt vom Datenmaterial und der Zielsetzung der Untersuchung ab. Die transkribierten Interviews sind im Fall dieser Studie der Gegenstand der Analyse. In Anbetracht der Zielsetzung dieser Arbeit wurden die Interviews in Anlehnung an die qualitativ zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet.

Der Grundgedanke der qualitativen Inhaltsanalyse besteht in einem systematischen und regelgeleiteten Vorgehen, bei dem durch die schrittweise Bearbeitung des Materials ein Kategoriensystem gebildet wird (Kuckartz, 2010, S. 92f.). Bei der systematischen Auswertung des Datenmaterials kann induktiv oder deduktiv vorgegangen werden. Bei der induktiven Entwicklung des Codesystems werden die Auswertungskategorien aus dem Datenmaterial selbst gewonnen (Mayring, 2010, S. 83). Für die vorliegende Untersuchung bietet sich dieses Vorgehen an, weil die Studie explorativ angelegt ist und der Inhalt der Antworten dadurch sehr breit streuen kann.

Bei dem induktiven Vorgehen wird zunächst die Thematik der Kategorisierung festgelegt (ebd., S. 84). Im Rahmen dieser Studie wurden nur die Aussagen kategorisiert, die die Maßnahme Schulbegleitung direkt oder indirekt betreffen. Das induktive Codieren wird solange betrieben, bis keine neuen Kategorien mehr gebildet werden können. Im nächsten Schritt werden die entstandenen Kategorien geordnet und gruppiert, sodass Ober- und später Hauptkategorien entwickelt werden können (Kuckartz, 2010, S. 202). Als eine Möglichkeit der induktiven Kategoriebildung empfiehlt Mayring die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse, deren Ziel es ist, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, [und] durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring, 2010, S. 65). Zur Erreichung dieses Ziels werden folgende Strategien der Reduktion herangezogen: Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion und Bündelung. Als Hilfsmittel für die systematische Auswertung des Materials wurde das Computerprogramm MAXqda 11, das die Kodierung der Interviewtexte durch zahlreiche Funktionen vereinfacht und einen guten Überblick über die Ergebnisse liefert, herangezogen.

6 Ergebnisdarstellung

In diesem Teil der Masterarbeit werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert. Es werden zunächst die Ergebnisse aus dem Fragebogen für Begleitpersonen und anschließend die Resultate aus den Leitfadeninterviews vorgestellt.

Die Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse des Fragebogens orientiert sich an den ersten sechs Forschungsfragen (s. 4). Die Ergebnisse aus der offenen Frage des Fragebogens tragen zur Beantwortung der zehnten Forschungsfrage bei.

Bei der Darstellung der Ergebnisse aus den Leitfadeninterviews werden zunächst die einzelnen Fälle in Hinblick auf die ersten sechs Forschungsfragen vorgestellt. Zur Beantwortung der letzten vier Fragen erschien es sinnvoll, die Ergebnisse fallübergreifend zu beschreiben.

Im letzten Schritt werden die quantitativen und qualitativen Ergebnisse miteinander in Zusammenhang gebracht.

6.1 Ergebnisse des Fragebogens für Begleitpersonen

6.1.1 Ergebnisse quantitativer Daten

6.1.1.1 Beschreibung der Stichprobe und der betroffenen Schüler

Es konnten elf Begleitpersonen, die einen Schüler mit Asperger-Syndrom begleiten, für die Teilnahme an der Befragung gewonnen werden. Unter diesen befanden sich sieben weibliche und vier männliche Personen. Das Alter der Befragten lag zwischen 18 und 66 Jahren (Mittelwert = 39,64). Der größere Teil der Begleitpersonen war über 45 Jahre alt.

Wie der Tabelle 3 zu entnehmen ist, erwarb die Mehrheit der Begleitpersonen eine Hochschulreife. Tabelle 4 gibt Auskunft über die Qualifikation der Befragten. Fünf von elf verfügen zur Zeit noch nicht über eine Qualifikation. Unter den Begleitpersonen, die noch keine Qualifikation besitzen, sind jedoch zwei Studierende, die das Lehramt anstreben. Drei Begleitpersonen absolvierten eine pädagogische Ausbildung oder ein pädagogisches Studium.

| Schulabschluss | Anzahl der Nennungen (N=11) |
|--------------------------------------|-----------------------------|
| Qualifizierender Hauptschulabschluss | 1 |
| Mittlerer Schulabschluss | 3 |
| Fachhochschulreife | 2 |
| Hochschulreife | 5 |

Tab. 3: Verteilung der Schulbildung in der Stichprobe

| Qualifikation | Anzahl der Nennungen (N=11) |
|----------------------|-----------------------------|
| Keine | 5 |
| Pädagogische | 3 |
| Pflegerische | 1 |
| Medizinische | 2 |

Tab. 4: Verteilung der Qualifikation in der Stichprobe

Zwei von elf an der Befragung beteiligten Begleitpersonen betreuen ein Mädchen, die anderen neun einen Jungen. Zum Zeitpunkt der Befragung sind die Schüler²⁸ zwischen 9 und 15 Jahre alt (Mittelwert = 11,3).

Sechs Begleitpersonen, also die Mehrheit, unterstützen ein Kind, das eine Grundschule besucht. Jeweils zwei sind an einer Realschule und an einem Gymnasium tätig. Eine Begleitperson arbeitet in der Hauptschule. In den meisten Fällen handelt es sich um eine private Schule.

Vier Begleitpersonen gaben an, dass sie die Stelle mit einer weiteren Begleitperson teilen. In sieben Fällen wird der Schüler ausschließlich durch eine Begleitperson, welche alle genehmigten Stunden übernimmt, betreut.

²⁸ Da es sich bei zwei Begleitpersonen um ein und denselben Schüler handelt, geht es im Rahmen dieser Studie nur um zehn Schüler.

6.1.1.2 Kontinuität der Maßnahme

Wie bereits im Theorieteil erwähnt wird die Maßnahme Schulbegleitung höchstens für ein Schuljahr genehmigt. Um die Kontinuität der Schulbegleitung zu erfassen, wurde die Dauer der Betreuung des zurzeit betreuten Schülers durch die Befragten berücksichtigt (s. Tab. 5). Fünf Begleitpersonen sind bei dem jetzigen Schüler erst seit dem Schuljahr 2013/2014, d.h. weniger als ein Jahr. Die anderen fünf unterstützen den zurzeit betreuten Schüler bereits länger als ein bzw. zwei Jahre. Nur eine Begleitperson macht seit mehr als drei Jahren die Schulbegleitung für ein und denselben Schüler.

| Dauer der Betreuung | Anzahl der Nennungen (N=11) |
|---------------------|-----------------------------|
| ≤ 3 Monate | 1 |
| 6 Monate - 1 Jahr | 4 |
| 1-2 Jahre | 2 |
| 2-3 Jahre | 3 |
| 3-5 Jahre | 1 |

Tab. 5: Dauer der Betreuung des zurzeit betreuten Schülers

Von Interesse war auch die gesamte Dauer der Tätigkeit an der jetzigen Schule, also schülerunabhängig. Unter allen Begleitpersonen war nur eine Person, deren Dauer der Tätigkeit an der Schule über der Dauer der Betreuung des zur Zeit betreuten Schülers lag. In einem anderen Fall war dies umgekehrt, d.h. trotz eines Schulwechsels blieb die Begleitperson bei dem Schüler und setzte ihre Tätigkeit in der neuen Schule fort.

Zur Erfassung der Kontinuität wurde des Weiteren die Gesamtdauer der Betreuung des Schülers und die Anzahl aller ihn betreut habenden und betreuenden Begleitpersonen erhoben. Tabelle 6 gibt diese wieder. Die meisten Schüler werden bereits seit mehr als zwei Jahren durch eine Schulbegleitung unterstützt. Bei einem Schüler betrug die Gesamtdauer über fünf Jahre. Die Anzahl aller Begleitpersonen pro Schüler streut zwischen eins und sechs (Mittelwert = 2,8). Im Durchschnitt wechselt die Begleitperson einmal pro Jahr.

| Gesamtdauer der Betreuung | Anzahl der Schüler | Anzahl der Begleitpersonen innerhalb der Gesamtdauer (Mittelwert) |
|----------------------------------|---------------------------|--|
| ≤ 3 Monate | 1 | 1 |
| 6 Monate - 1 Jahr | 0 | 0 |
| 1-2 Jahre | 2 | 1,5 |
| 2-3 Jahre | 4 | 2,5 |
| 3-5 Jahre | 2 | 5 |
| 5-7 Jahre | 1 | 4 |

Tab. 6: Gesamtdauer der Betreuung des Schülers und die dazugehörige Anzahl aller ihn betreut habenden und betreuenden Begleitpersonen

6.1.1.3 Arbeitssituation und schulische Umgebungsbedingungen

Neun von elf Begleitpersonen haben einen bis Ende des Schuljahres befristeten Vertrag, zwei von diesen arbeiten freiberuflich.

Die Mehrheit der Begleitpersonen ist sowohl mit den Anstellungsbedingungen wie auch mit der Vergütung „zufrieden“ bzw. „eher zufrieden“, nur drei von elf Befragten bekunden eher ihre Unzufriedenheit.

Die Tabelle 7 gibt Aufschluss über die Berücksichtigung der indirekten Zeiten bei der Vergütung. In jeder Spalte ist die Anzahl der Begleitpersonen, die jeweils „ja“, „teilweise“, „nein“ oder „kein Bedarf“ angekreuzt haben, angegeben. Dabei fällt direkt auf, dass Elterngespräche, Vor- und Nachbereitung sowie Ausfallzeiten wegen Krankheit des Schülers meistens nicht vergütet werden. Bei schulischen Veranstaltungen, Fortbildungen sowie Ausfallzeiten wegen Krankheit der Begleitperson hingegen findet die Berücksichtigung dieser Zeiten in den meisten Fällen statt.

Bei Krankheit der Begleitperson wird der Schüler meistens entweder vom Klassenteam oder von den anderen Begleitpersonen der Schule betreut. Eine Begleitperson gab an, dass für diese Zeit eine dem Schüler unbekannt Vertretung organisiert wird. In einem Fall kann der Schüler nicht beschult werden.

| Indirekte Zeiten | ja | teilweise | nein | kein Bedarf |
|--|----|-----------|------|-------------|
| Besprechungen mit Lehrpersonen | 3 | 4 | 2 | 2 |
| Teambesprechungen (ggf. mit dem Schulbegleiter, mit dem die Stelle geteilt wird) | 3 | 1 | 4 | 3 |
| Elterngespräche | 2 | 2 | 6 | 1 |
| Vor- und Nachbereitung | 1 | 2 | 5 | 3 |
| Ausfallzeiten wegen Krankheit des Schülers | 3 | 0 | 7 | 1 |
| Ausfallzeiten wegen eigener Krankheit | 6 | 1 | 3 | 1 |
| Fort-/Weiterbildungen/Informationsveranstaltungen | 5 | 3 | 2 | 1 |
| Schulische Veranstaltungen (Feste, Schulfahrten) | 8 | 3 | 0 | 0 |

Tab. 7: Berücksichtigung indirekter Zeiten bei der Vergütung

| Kooperationspartner | Anzahl der Nennungen (N=11) |
|------------------------------------|-----------------------------|
| Schulleitung | 1 |
| Lehrpersonen | 5 |
| Klassenlehrer | 9 |
| Kollegen (andere Schulbegleiter) | 7 |
| Mobiler Sonderpädagogischer Dienst | 1 |
| Externe Fachleute | 2 |
| Förderschule | 0 |
| Eltern/Erziehungsberechtigte | 6 |
| Schulpsychologe | 2 |

Tab. 8: Kooperationspartner der Begleitpersonen

Im Hinblick auf die Kooperation ergibt sich folgendes Bild (s. Tab. 8):

Mit Ausnahme von zwei Begleitpersonen gaben alle Befragten an, mit dem Klassenlehrer zu kooperieren. Bei sechs von zehn Begleitpersonen finden die Besprechungen wöchentlich bzw. monatlich statt. Drei Begleitpersonen nehmen nur zweimal im Jahr an einer Besprechung mit dem Klassenlehrer teil. Die Hälfte der Begleitpersonen bekommt

auch von dem Klassenlehrer bzw. von der Schulleitung regelmäßig Rückmeldung über die Arbeitsleistung.

Um die schulische Situation des Schülers zu optimieren, kooperiert mehr als die Hälfte der Begleitpersonen zudem mit Eltern und anderen Begleitpersonen.

Die Antworten der deutlichen Mehrheit berücksichtigend ergibt sich in Hinblick auf die Information und Einbindung der Begleitperson in die den Schüler betreffenden Entscheidungen sowie auf die Haltung ihr gegenüber ein positives Bild.

Auch die Aufklärung der Lehrpersonen und der Mitschüler über das Asperger-Syndrom wird von den meisten Begleitpersonen als gegeben eingestuft. In fünf Fällen erfolgte jedoch keine Aufklärung der Mitschüler. Eindeutiger sieht das Ergebnis bezüglich der weiteren Voraussetzung für den Erfolg der Maßnahme, nämlich das Vorhandensein eines Förderplanes, aus. Nur bei drei Schülern wird diese Voraussetzung erfüllt.

Insgesamt lässt sich sagen, dass mit Ausnahme des letzten Punktes alle abgefragten Kriterien, die die Zufriedenheit am Arbeitsplatz beeinflussen können, von der Mehrheit als erfüllt angesehen werden. Alle Begleitpersonen führen diese Tätigkeit gerne aus.

6.1.1.4 Eignung der Begleitperson

Die meisten Begleitpersonen, nämlich sieben, hatten vor der Aufnahme der Tätigkeit noch keine Erfahrungen mit Autismus. Bis auf eine Person haben alle Begleitpersonen entweder vor oder erst nach dem Einsatz an einer Schulung zum Thema Asperger-Syndrom teilgenommen. Drei von diesen haben sowohl vor als auch nach der Aufnahme der Tätigkeit eine Schulung bzw. Fortbildung wahrgenommen. Alle Begleitpersonen erachten sich als ausreichend bzw. eher ausreichend kompetent für diese Tätigkeit. Nur in Bezug auf die Einbindung des Schülers in die Klasse fällt die Selbsteinschätzung schlechter aus. Die meisten fühlen sich eher ausreichend kompetent und zwei Begleitpersonen eher nicht ausreichend kompetent für diese Aufgabe. Interessant ist des Weiteren die Tatsache, dass keine einzige Begleitperson zur Förderung des Schülers Elemente aus dem TEACCH- oder ABA-Ansatz einsetzt.

Alle Begleitpersonen werden ihrer Meinung nach von ihren Schülern akzeptiert und glauben, dass ihre Unterstützung gerne angenommen wird.

6.1.1.5 Tätigkeitsbereiche der Begleitpersonen

| Arbeitsaufgaben | ja | teilweise | nein | kein Bedarf |
|--|----|-----------|------|-------------|
| Ich unterstütze den Schüler bei Kommunikation und Interaktion mit Mitschülern sowie Lehrpersonen. | 9 | 2 | 0 | 0 |
| Ich greife in Konfliktsituationen zwischen dem Schüler und seinen Mitschülern bzw. Lehrpersonen ein. | 8 | 3 | 0 | 0 |
| Ich schütze den Schüler vor Bullying (Mobbing) bzw. Ausgenutztwerden. | 7 | 2 | 0 | 2 |
| Ich schütze den Schüler vor realen Gefahren. | 5 | 3 | 0 | 3 |
| Ich unterstütze den Schüler dabei, sich in Raum und Zeit zu orientieren. | 7 | 3 | 0 | 1 |
| Ich schütze den Schüler vor Reizüberflutung, indem ich ihm phasenweisen Rückzug ermögliche. | 8 | 2 | 0 | 1 |
| Ich ver helfe dem Schüler zur Selbstständigkeit. | 7 | 4 | 0 | 0 |
| Ich strukturiere die vorgegebenen Arbeitsmaterialien für den Schüler. | 3 | 5 | 2 | 1 |
| Ich erstelle für den Schüler spezielle Unterrichtsmaterialien. | 1 | 2 | 2 | 6 |
| Ich helfe dem Schüler dabei, den Unterrichtsstoff zu verstehen. | 3 | 5 | 0 | 3 |
| Ich lenke die Aufmerksamkeit und Konzentration des Schülers auf das Wesentliche. | 6 | 5 | 0 | 0 |
| Ich kläre die Mitschüler sowie die Lehrpersonen über die autistischen Verhaltensweisen des Schülers auf. | 2 | 5 | 0 | 4 |
| Ich berate die Mitschüler sowie die Lehrpersonen bei Fragen zu Autismus oder zu dem Schüler im Speziellen. | 1 | 2 | 3 | 5 |
| Ich unterstütze die anderen Schüler während des Unterrichts. | 1 | 9 | 1 | 0 |
| Ich führe regelmäßig Protokolle über das Sozial- bzw. Arbeitsverhalten des Schülers. | 5 | 2 | 4 | 0 |

Tab. 9: Arbeitsaufgaben der Begleitpersonen

In der Tabelle 9 findet sich neben jeder Aufgabe die Anzahl der Begleitpersonen, die jeweils „ja“, „teilweise“, „nein“ oder „kein Bedarf“ angekreuzt haben. Zu den am häu-

figsten genannten Arbeitsaufgaben zählen folgende: die Unterstützung bei Sozialkontakten und Orientierung, Schutz sowie Hinführung zur Selbständigkeit.

6.1.1.6 Veränderungen durch den Einsatz der Begleitperson

Der Einschätzung der deutlichen Mehrheit der Begleitpersonen nach hat ihr Einsatz keine bzw. eher keine negative Wirkung auf die Situation in der Klasse und ausschließlich eine positive bzw. eher eine positive Wirkung auf die schulische Situation des Betroffenen. Acht von elf Begleitpersonen stellen Fortschritte in Bezug auf die Selbständigkeit des Schülers fest. Dennoch bleibt die Hälfte der Begleitpersonen meistens neben dem Schüler sitzen. Auch die im Unterkapitel 3.4 erwähnte Gefahr, dass dem Schüler durch den Einsatz der Begleitpersonen weniger Aufmerksamkeit durch die Lehrpersonen geschenkt wird, tritt der Meinung von neun Begleitpersonen nach nicht bzw. eher nicht ein. Dabei wird jedoch von sechs Befragten angegeben, dass sie mit dem Schüler für ca. 30 Minuten bis zwei Stunden (Mittelwert = 50 Minuten) pro Tag den Unterrichtsraum verlassen, um die Aufgaben in Ruhe zu bearbeiten.

Ebenso fällt die allgemeine Bewertung der Maßnahme Schulbegleitung insgesamt positiv aus: Übereinstimmend gaben alle Befragten an, dass die schulische Situation der Betroffenen durch die Schulbegleitung verbessert wird. Die Angaben zur Steigerung der Produktivität und Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten des Schülers bekräftigen diese Aussage. Neun Begleitpersonen sind der Meinung, dass die Maßnahme auf die soziale Integration des Schülers eine positive Wirkung ausübt. Acht führen die höhere Schulbesuchsmotivation des Schülers darauf zurück.

6.1.2 Ergebnisse der offenen Frage

Der Frage nach den Verbesserungsvorschlägen für die Maßnahme Schulbegleitung, die von sechs Begleitpersonen beantwortet wurde, konnten neun Anregungen, die für die Effektivität der Maßnahme von Bedeutung sind, entnommen werden (s. Tab. 10). Interessant sind die Begründungen der genannten Wünsche: Durch die Erweiterung der Arbeitsaufgaben, die die Qualifikation der Begleitperson voraussetzt, könnte die enge Bindung zwischen dem Schüler und der Begleitperson vermieden und die Akzeptanz der Begleitperson durch die Mitschüler gewonnen werden. Die angemessene Unterstüt-

zung des Schülers durch Lehrpersonen würde die von der Begleitperson angestrebte Hinführung zur Selbständigkeit ermöglichen. Die Sicherheit des Arbeitsplatzes, die stark vom Beantragungsverfahren abhängt, würde der hohen Fluktuation entgegenwirken. Dadurch würde das innerhalb eines Jahres von der Begleitperson erworbene Wissen nicht verloren gehen.

| Verbesserungsvorschläge | Anzahl der Nennungen (N=6) |
|--|---------------------------------------|
| Ausbau der Kooperation aller Beteiligten | 2 |
| Erweiterung der Arbeitsaufgaben | 2 |
| Exakte Beschreibung der Tätigkeitsbereiche | 1 |
| Regelmäßige Supervision | 1 |
| Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit dem Asperger-Syndrom | 1 |
| Angemessene Unterstützung des Schülers durch Lehrpersonen | 1 |
| Stärkere Einbindung in die Schule | 1 |
| Bessere Vergütung | 1 |
| Mehr Sicherheit des Arbeitsplatzes | 1 |

Tab. 10: Verbesserungsvorschläge der Begleitpersonen

6.2 Ergebnisse aus den Leitfadeninterviews

Bei allen Kindern, deren Eltern, Begleitpersonen und Lehrkräfte an den Interviews teilgenommen haben, wurde das Asperger-Syndrom im Heckscher-Klinikum diagnostiziert. In allen drei Fällen erfolgte die Diagnose erst nach der Einschulung, d.h. in der ersten Klasse wurden die betroffenen Kinder noch nicht durch eine Schulbegleitung unterstützt. Zum Zeitpunkt der Befragung sind alle Kinder neun Jahre alt und besuchen eine Grundschule. In einem Fall handelt es sich um eine private Schule. Bei allen Schülern besteht die Möglichkeit des Rückzugs. In zwei Fällen beträgt die Klassenstärke mehr und in einem Fall weniger als zwanzig Schüler.

6.2.1 Erster Fall

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Roberto in der dritten Klasse. Er besucht seit der ersten Klasse dieselbe Grundschule, d.h. seine Mitschüler haben ihn mit und ohne Schulbegleitung erlebt. Innerhalb dieser Zeit kommt es zweimal zu einem Personalwechsel. In der dritten Klasse übernimmt eine neue Klassenlehrerin seine Klasse; auf ihre Veranlassung hin wird auch eine neue Begleitperson angestellt. Laut den Aussagen der Klassenlehrerin war die erste Begleitperson ungeeignet. Auch im Schuljahr 2014/15 wird es zu einem Personalwechsel kommen, da der interviewte Schulbegleiter diese Tätigkeit nur im Rahmen eines Sozialpraktikums, das auf ein Jahr begrenzt ist, ausführt.

6.2.1.1 Schulische Umgebungsbedingungen

Die Klassenlehrerin hat an einer Fortbildung zum Thema Inklusion teilgenommen, jedoch keine spezielle Fortbildung zum Thema Asperger-Syndrom besucht.

Für Roberto gibt es keinen Förderplan. Ein für ihn speziell angefertigtes Förderkonzept wird vom Schulbegleiter auch nicht als notwendig erachtet. Die Förderung durch die Begleitperson zielt hauptsächlich auf die Hinführung zur Selbständigkeit und Änderung des Verhaltens ab.

Gemäß dem Nachteilsausgleich gilt für Roberto jedoch eine spezielle Regelung für die Proben: Er darf unter Aufsicht des Schulbegleiters die Proben in einem separaten Raum schreiben, sodass er die Aufgaben in Ruhe und in einer verlängerten Zeit bearbeiten kann.

6.2.1.2 Eignung der Begleitperson

Der zurzeit tätige Schulbegleiter ist keine Fachkraft und hat auch keine spezielle Fortbildung zum Thema Asperger-Syndrom besucht. Das Wissen über Autismus hat er informell erworben. Nichtsdestotrotz ist er laut Meinung der Lehrerin perfekt für diese Tätigkeit, weil er situationsgerecht handeln kann:

Er kann sich zurückhalten, wenn es gerade notwendig ist, kann aber auch den Jungen so wieder in seine Grenzen weisen, dass er aus irgendwelchen stereotypen Verhaltensweisen rauskommt. (L1, 7-9)

Der Schulbegleiter verfügt auch über die nötigen persönlichen Kompetenzen, wie Geduld, Sensibilität und Einfühlungsvermögen, die laut Schulbegleiter und Eltern ein we-

sentliches Kriterium für die erfolgreiche Ausführung dieser Arbeit darstellen. Dem Schulbegleiter ist es auch gelungen, eine gute Beziehung zu Roberto aufzubauen.

In Bezug auf die Qualifikation herrscht bei allen Befragten Einigkeit darüber, dass für die Tätigkeit als Schulbegleitung nicht die fachlichen, sondern die persönlichen Kompetenzen im Vordergrund stehen. Dass die Qualifikation keine Garantie für Erfolg ist, wird anhand dieses Falls gut veranschaulicht: Die erste pädagogisch qualifizierte Begleitperson wird als ungeeignet und der zweite unausgebildete Schulbegleiter als perfekt erachtet.

6.2.1.3 Tätigkeitsbereiche und Arbeitssituation der Begleitperson

Bei der Beschreibung des Arbeitsalltages werden vom Schulbegleiter mehrere Beispiele zu folgenden Tätigkeitsbereichen genannt: Aufmerksamkeitslenkung, Unterstützung beim Schreiben und Krisenintervention. Die Klassenlehrerin hingegen hebt die Unterstützung von Sozialkontakten und die Unterstützung bei alltäglichen Anforderungen hervor, obwohl Roberto nach Aussagen des Schulbegleiters der Unterstützung bei alltäglichen Anforderungen nicht mehr bedarf und in diesem Bereich selbständiger geworden ist. Zu den außerschulischen Aufgaben gehören in erster Linie die Elternkontakte. Der Schulbegleiter sorgt für einen stetigen Informationsfluss, sodass die Eltern über die Vorfälle in der Schule ständig informiert sind.

Den Aussagen über die Arbeitssituation lässt sich entnehmen, dass der Schulbegleiter mit der Arbeit sehr zufrieden ist. Er wird durch die Hilfsorganisation, bei der er angestellt ist, unterstützt, versteht sich gut mit den Eltern, erfährt keine Überforderung bei der Arbeit und ist gut in die Klassengemeinschaft eingebunden:

Und wenn der Roberto ihn nicht braucht, ist es auch oft so, dass die Anderen sagen: „Komm doch mal schnell zu mir! Ich kapiere es jetzt auch nicht. Erklär es mir!“ Es hat sich sehr bewährt, weil er dadurch ein Klassenmitglied geworden ist. Er ist nicht Außenseiter, sondern er ist in der Klasse auch mit integriert. (L1, 63-66)

Die Haltung der Mitschüler dem Schulbegleiter gegenüber wird als positiv eingeschätzt. Auch das Verhältnis zwischen den in der Klasse unterrichtenden Lehrpersonen und dem Schulbegleiter wird sowohl von der Lehrerin als auch von dem Schulbegleiter als harmonisch bezeichnet. Beide weisen jedoch darauf hin, dass der Schulbegleiter nicht zum

Lehrerkollegium gehört:

Natürlich gehöre ich nicht zum Lehrerkollegium. Ich bin jetzt kein Lehrer. Da grenze ich mich auch ganz bewusst aus. Zum Beispiel gehe ich in den Pausen eigentlich nie ins Lehrerzimmer. (SB1, 45-47)

6.2.1.4 Veränderungen seit dem Einsatz der Begleitperson

Laut den Aussagen des zurzeit tätigen Schulbegleiters war Roberto bereits vor der Aufnahme seiner Tätigkeit komplett in die Klasse integriert. Seit seinem Einsatz stellen sowohl die Mutter als auch der Schulbegleiter Veränderungen fest und berichten von einer Abnahme von Auffälligkeiten:

Dann war die zweite Klasse mit Begleitung ganz schlimm und jetzt die dritte Klasse empfand ich als extrem entspannt. Ich hatte auch das Gefühl, dass so viel Unterschied zwischen ihm und den anderen Kindern gar nicht mehr gibt. (M1, 247-249)

Ganz am Anfang war es natürlich anders. Roberto musste sich auf mich einstellen, hat natürlich seine Grenzen ausgetestet, wie weit es geht. Aber mittlerweile sind wir in DER Hinsicht schon so eingespielt, dass er eigentlich überhaupt nicht (...)/, dass es nicht mehr groß auffällt, dass er Autist ist. Auch den Klassenkameraden nicht. (SB1, 264-268)

Neben der positiven Veränderung kann den Interviews außerdem entnommen werden, dass die Wutanfälle des Schülers durch die Begleitpersonen provoziert werden können:

Und manchmal bin auch ICH für ihn derjenige, auf den er wütend ist, weil er wieder mit irgendetwas, mit irgendwelchen Stiften spielt. Und wenn ich die dann wegnehme und ihm sage: „Roberto, wir spielen jetzt nicht, du solltest damit schreiben“, dann sagt er: „Mache ich doch gar nicht!“ (verstellte Stimme, die genervt klingt) „Doch Roberto, gib mir bitte das jetzt!“ Und dann: „NEIN!“ Und dann schmeißt er alles rum und so. Und dann ist er auch sauer. Dann müssen wir rausgehen. (SB1, 182-188)

Das Ausmaß und die Häufigkeit der Anfälle ist dabei von der Persönlichkeit der Begleitperson abhängig:

Durch mich eigentlich jetzt nicht unbedingt, aber was mir vorher erzählt wurde, wie Roberto bei der ehemaligen Schulhelferin war und wie er bei mir ist - das ist wirklich ein Unterschied wie Tag und Nacht. Er hatte da wirklich Anfälle, wo sie ihn zu dritt aus dem Klassenzimmer raus tun mussten, er sich in die Ecke gesetzt hat: „Ihr seht mich nicht, ihr seht mich nicht.“ Dass er wirklich richtig ausge tickt ist. Das hatte er bei mir noch nie. (SB1, 257-262)

6.2.2 Zweiter Fall

Zum Zeitpunkt des Interviews besucht Daniel die dritte Klasse. In die jetzige Grundschule ist er im letzten Schuljahr direkt mit der Schulbegleiterin gekommen. Davor erfolgte die Beschulung ohne Schulbegleitung. Von der zweiten auf die dritte Klasse hat zwar die Klassenlehrerin gewechselt, aber in Bezug auf die Begleitperson gab es innerhalb von zwei Schuljahren keine Veränderungen. Zum Personalwechsel wird es jedoch

im nächsten Schuljahr kommen, da für die jetzige Schulbegleiterin die Fortsetzung der Tätigkeit aufgrund der geringen Bezahlung nicht mehr in Frage kommt.

6.2.2.1 Schulische Umgebungsbedingungen

In der von Daniel besuchten Schule werden die Lehrkräfte durch Förderlehrerinnen unterstützt. Für zwei Stunden pro Woche ist eine Förderlehrerin auch in Daniels Klasse, er wird jedoch nicht explizit durch sie gefördert.

Eine der Förderlehrerinnen hat für die Lehrkräfte auch eine Fortbildung zum Thema Autismus gehalten. Obwohl die Klassenlehrerin bei dieser Fortbildung dabei war und über das Asperger-Syndrom gelesen hat, berichtet sie trotzdem über bestehende Unsicherheiten bezüglich Daniels Förderung und hinsichtlich des Nachteilsausgleichs. Deswegen nimmt sie von Zeit zu Zeit die Möglichkeit des Austauschs mit der Förderlehrerin wahr. Die Klassenlehrerin kooperiert auch mit der Schulbegleiterin, deren Beobachtungen ebenfalls in Daniels Förderung einfließen.

Für Daniel gibt es keinen Förderplan. Sowohl von der Lehrerin als auch von der Schulbegleiterin wird in erster Linie der Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen genannt. Die Einbindung in die Klassengemeinschaft wird nicht als Hauptziel angestrebt:

Aber er will ja auch oft alleine sein. Das Ziel, ihn in die Klasse mehr einzubinden, ist gar nicht da. (L2, 180-181)

Obwohl Daniels Mitschüler mittlerweile Interesse für seine Andersartigkeit zeigen, wurden sie über das Asperger-Syndrom noch nicht aufgeklärt:

Jetzt, wo die Kinder älter werden, merke ich, dass sie öfter gezielter nachfragen: „Was hat der Daniel?“ In der zweiten war das noch nicht so. Oder dass sie dann auch sagen: „Ist das denn gerecht? Du hilfst ihm so viel und mir so wenig.“ Das da Momente kommen, wo man erklären muss. (SB2, 105-108)

Im Sinne eines Nachteilsausgleichs erhält Daniel folgende Hilfen: Ausweitung der Arbeitszeit bei Proben, Lückentexte anstelle ganzer Diktate, Hausaufgabenreduzierung sowie Befreiung von bestimmten Unterrichtsfächern.

Die Stunden, von denen Daniel befreit ist, werden zur Bearbeitung von Hausaufgaben genutzt, sodass die Eltern entlastet sind. In Bezug auf die Proben gibt es noch eine Regelung:

Bei den meisten Proben geht Daniel mit der Schulbegleiterin raus, da sie flüstern, und das stört die anderen Kinder. (L2, 71-72)

6.2.2.2 Eignung der Begleitperson

Die Schulbegleiterin gilt nicht als Fachkraft. Sie hat jedoch bereits vor dem Einsatz viel über das Asperger-Syndrom gelesen und hat freiwillig an einer Wochenend-Fortbildung teilgenommen. Sowohl von den Eltern als auch von der Klassenlehrerin wird sie als geeignet angesehen, weil sie Erfahrungen mit Kindern mitbringt, Eigeninitiative zeigt, geduldig ist und die Möglichkeiten des Kindes gut einschätzen kann. Auch in diesem Fall schätzen alle Befragten die Bedeutung der persönlichen Kompetenzen als vorrangig für die Tätigkeit als Begleitperson ein.

Die Beziehung zwischen Daniel und seiner Begleitperson lässt sich als vertrauensvoll beschreiben. Daniel reagiert gut auf sie und nimmt ihre Unterstützung gerne an.

6.2.2.3 Tätigkeitsbereiche und Arbeitssituation der Begleitperson

Bei der Beschreibung des Arbeitsalltages nennt die Schulbegleiterin folgende Tätigkeitsbereiche am häufigsten: Kooperationsaufgaben, wie Besprechungen mit Lehrpersonen und Elternkontakte, Unterstützung beim Lernen und von Sozialkontakten sowie Struktur geben. Die Klassenlehrerin ergänzt die bereits genannten Arbeitsbereiche durch die Unterstützung bei alltäglichen Anforderungen.

Den Aussagen zur Arbeitssituation lässt sich entnehmen, dass die Schulbegleiterin mit der Arbeit zufrieden ist. Sowohl vom Verein, bei dem sie angestellt ist, als auch über die Zusammenarbeit mit Eltern und Schule berichtet sie positiv. Die Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin und den anderen Lehrkräften gestaltet sich gut.

Die Begleitperson erlebt sich auch als der Klassengemeinschaft zugehörig. Die Mitschüler reagieren positiv auf sie und sehen sie als Ansprechpartnerin. Es wird jedoch berichtet, dass ihre Anmerkungen im Vergleich zu den Lehrkräften von den Mitschülern weniger ernst genommen werden. Die Schulbegleiterin betont außerdem, dass der Einsatz der Begleitpersonen noch eine Ausnahmebedingung ist und ihre Rolle dadurch noch nicht klar definiert ist:

Und sie haben sich natürlich schon in der Freiarbeit gemeldet und gedacht, sie können mich genauso fragen, wie Daniel mich immer wieder fragt. Ich habe das so gehandhabt, dass ich ihnen erklärt habe, dass ich primär für Daniel da bin. Wenn er aber prima zurecht kommt, dann beantworte ich auch ihre Fragen. (SB2, 79-83)

Manche haben mich auch gefragt, ob ich die Mama von Daniel bin. So ist es auch bei manchen angekommen: Mama kommt mit und hilft. Es ist natürlich eine Rolle, die nicht klar definiert ist. Und wir haben sie auch nicht komplett klar definiert, dass jemand sich hingestellt hätte und gesagt hätte: „Sie macht Schulbegleitung. Sie ist nur da, weil Daniel das und das hat.“ (SB2, 97-101)

6.2.2.4 Veränderungen seit dem Einsatz der Begleitperson

Unter allen Befragten herrscht Einigkeit darüber, dass Daniel sich seit dem Einsatz der Schulbegleiterin positiv entwickelt hat. Die Mutter berichtet, dass seit dem Einsatz der Begleitperson Daniel mit guter Stimmung nach Hause kommt. Früher hatte er aufgrund von Überforderung in der Schule viele Wutanfälle zu Hause:

Ohne Schulbegleitung hatten wir das Gefühl, er ist total verloren gegangen in der Schule. Das war viel zu hoher Anspruch an ihn, was da gefordert wurde, auch sich selber zu organisieren. Er hat das überhaupt nicht hingekriegt: welches Heft für welches Fach. Auch die Anweisungen der Lehrerin zu befolgen, das hat ihn total überfordert. Dann kam er nach Hause und war völlig durch den Wind und hat viele Wutanfälle gehabt in der Zeit. Und jetzt kommt er eigentlich immer gut gelaunt nach Hause. (M2, 138-144)

Die Klassenlehrerin und die Schulbegleiterin stellen auch Veränderungen in der Schule fest: Daniel ist selbstständiger und selbstbewusster im Unterricht geworden und hat Fortschritte im Bereich der schulischen Leistungen und in der Interaktion mit den Mitschülern gemacht.

Er hat deutliche Fortschritte gemacht, von der Leistungsfähigkeit her, er fragt auch mal die Kinder was. Am Anfang war das gar nicht der Fall. Natürlich wird er oft von der Schulbegleiterin unterstützt. Am Anfang hat er auch nie irgendetwas erzählt, jetzt sagt er zwei/drei Sätze. Am Anfang hat er nur beobachtet. (L2, 186-189)

Die Präsenz der Schulbegleiterin hat sich nicht nur auf Daniels schulische Situation ausgewirkt. Auch für die Lehrerin war dieser Einsatz mit einer Veränderung verbunden. Die anfängliche Verunsicherung hat sich jedoch schnell durch das Gefühl der Bereicherung aufgelöst.

6.2.3 Dritter Fall

Lena besucht eine private Grundschule und ist in der vierten Klasse. In diese Schule ist sie direkt in Begleitung einer Schulbegleiterin gekommen. Das war in der zweiten Klasse. Die Beschulung in der ersten Klasse erfolgte ohne Schulbegleitung. Innerhalb von diesen drei Jahren wurde Lena insgesamt durch drei Schulbegleiterinnen betreut. Zurzeit wird die Stelle durch zwei Begleitpersonen besetzt. Vor dem Interview wurden die

Klassenlehrerin und die Mutter gebeten, ihre Aussagen in erster Linie auf die Schulbegleiterin zu beziehen, die interviewt wurde.

Im nächsten Schuljahr wird es wieder zu einem Personalwechsel kommen, da die interviewte Schulbegleiterin zum Ende des Schuljahres gekündigt hat.

6.2.3.1 Schulische Umgebungsbedingungen

Die Klassenlehrerin nahm an einer von einem Mitarbeiter des MSD-A angebotenen kollegialen Fortbildung teil und ließ sich einmal durch den Mitarbeiter des MSD-A beraten. Es wurde jedoch kein Förderplan erstellt.

Hinsichtlich der Förderung wird von der Klassenlehrerin die Entwicklung der Sozialkompetenz bzw. die Einbindung in die Klassengemeinschaft als Hauptziel angesehen, für die Schulbegleiterin rückt hingegen die Selbständigkeit an die erste Stelle:

Bei Lena fand ich jetzt am Wichtigsten, dass sie in der Gruppe, in der Gemeinschaft zurecht kommt, dass sie mit den anderen Kindern spielen kann, dass sie mit ihnen arbeiten kann. (L3, 243-245)

Mir persönlich war es wichtig, dass das Kind immer selbstständiger wird. Und Kleinigkeiten im Alltag selbst bewältigt. (SB3, 140-141)

Obwohl die Entwicklung der Sozialkompetenz hoch angesehen wird, wurden die Mitschüler nicht über das Asperger-Syndrom aufgeklärt:

(...) die Schulbegleitungen gehen mehr oder weniger ziemlich im Schulalltag unter. Und wirkliche Aufklärung wird dort nicht betrieben. Weder gegenüber der Schulbegleitungen, noch gegenüber dem Lehrpersonal oder den Schülern, was das für eine Erscheinung ist, dieses Asperger-Syndrom. (SB3, 124-127)

6.2.3.2 Eignung der Begleitperson

Die zurzeit tätige Schulbegleiterin ist keine Fachkraft. Dadurch dass sie Pädagogik studiert, bringt sie jedoch pädagogische Kenntnisse mit, die ihrer Meinung nach von großem Nutzen sind. Als sie die Tätigkeit aufgenommen hatte, verfügte sie über keinerlei Wissen über Autismus. Erst nach der Aufnahme der Tätigkeit nahm sie freiwillig an einer Schulung zum Thema Asperger-Syndrom teil.

Obwohl es im Schulalltag auch hin und wieder zu Auseinandersetzungen zwischen der Begleitperson und der Schülerin kommt und Lena nicht immer die Unterstützung der Begleitperson annehmen möchte, schätzen die Mutter und die Schulbegleiterin die Beziehung zwischen den beiden sehr positiv ein:

Es gibt ab und zu Streit, aber das ist normal bei Autisten. Ich schätze die Zusammenarbeit sehr positiv ein. Und die Beziehung auch zwischen Lena und den Schulbegleitern. Sie hat NIE gesagt, dass sie keine Schulbegleitung haben möchte. Sie macht ständig Geschenke für sie. Ich glaube, sie liebt sie beide. (M3, 338-341)

Auch die Lehrerin hebt die vertrauensvolle Beziehung, die zwischen dem Kind und der Schulbegleiterin entstanden ist, hervor und bewertet ganz positiv die zurückhaltende Haltung der Schulbegleiterin und ihre Fähigkeit, auf das Kind einzugehen. Sie führt jedoch ebenso einige Kritikpunkte an und berichtet von der anfänglichen Unfähigkeit der Schulbegleiterin, eine professionelle Distanz zur Schülerin einzuhalten und Lenas Verhalten in Konfliktsituationen nicht persönlich zu nehmen. Weiterhin wird von ihr die Unfähigkeit der Schulbegleiterin, sich in schwierigen Situationen durchzusetzen, angedeutet.

6.2.3.3 Tätigkeitsbereiche und Arbeitssituation der Begleitperson

Bei der Beschreibung des Arbeitsalltages nennt die Schulbegleiterin folgende Tätigkeitsbereiche am häufigsten: Unterstützung bei Orientierung und Sozialkontakten. Neben der Unterstützung bei Sozialkontakten nennt die Klassenlehrerin des Weiteren die Hilfestellung bei offenen Situationen und die Schaffung günstiger Lernbedingungen. Obwohl die Tätigkeit als Begleitperson von der Schulbegleiterin als sehr anstrengend erlebt wird, bewertet sie die Arbeitssituation insgesamt positiv:

Ich habe Glück mit dem Kind, das ich begleite, weil ich gut mit der anderen Schulbegleitung zurecht komme und gut mit der Mutter von dem Kind. Das ist eine totale Erleichterung. Und mit der Klassenlehrerin auch. Und das sind die wichtigsten Faktoren für mich gewesen. (SB3, 77-80)

Die Überforderung hingegen hängt oft mit dem Versuch zusammen, die Interessen aller Involvierten zu berücksichtigen und diesen gerecht zu werden. Die Tatsache, dass der regelmäßige Austausch mit den Lehrpersonen kaum umgesetzt wird, erschwert diese Aufgabe.

Auch wird das Verhalten der Mitschüler der Schulbegleiterin gegenüber in den unbeaufsichtigten Situationen als belastend empfunden.

Und was für mich gar nicht schön ist, wenn kein Unterricht stattfindet, und ich auch nicht gefragt werde, und die Kinder einfach so rumspinnen. Ich bin da irgendwie dabei, werde aber nicht als Lehrer anerkannt, sondern als irgendeine Person, die jetzt da ist, und man kann sich benehmen, wie man will, weil sie keine Lehrkraft ist. Deswegen kann sie keine Macht über den Schüler ausüben, der gerade ärgert oder sich schlecht benimmt. (SB3, 50-56)

Die Schwierigkeit dieser Lage wird auch durch die Klassenlehrerin bestätigt:

Ich bemühe mich, den Kindern zu vermitteln, dass Schulbegleiter genau die gleichen Erwachsenen sind, wie wir Lehrer, aber sowohl bei den Eltern als auch bei den Schülern ist es so, dass die das nicht annehmen, was der Schulbegleiter ihnen sagt.“ (L3, 162-165)

6.2.3.4 Veränderungen seit dem Einsatz der Begleitperson

Laut Aussagen der Begleitperson und der Klassenlehrerin hat Lena seit dem Einsatz der Begleitperson viele Fortschritte gemacht. Sie ist selbstständiger und selbstbewusster geworden: die Interaktionen mit Lehrkräften und Mitschülern haben zugenommen und in bestimmten Unterrichtsstunden kommt sie mittlerweile auch ohne Schulbegleitung zurecht:

Aber sie hat dann auch sich getraut, auch anderen Antworten zu geben, im Kreis zu sprechen, überhaupt mir zu antworten. Es hat am Anfang überhaupt nicht geklappt. (L3, 251-253)

Von der Klassenlehrerin wird des Weiteren die höhere Regelakzeptanz erwähnt. Die Schulbegleiterin und auch Lenas Mutter führen die Produktivitätssteigerung des Kindes auf den Einsatz der Begleitperson zurück:

Ich denke, es ist auf jeden Fall produktiver. (...) Bin aber unsicher, wie gut das ist, (lächelt) dass das Kind produktiver wird, weil jemand dahinter steht. (SB3, 170-171)

Auch für die Mutter persönlich hängt der Einsatz der Schulbegleiterin mit positiven Veränderungen zusammen. Da seit dem Einsatz der Begleitperson Mobbing prinzipiell ausgeschlossen werden kann und sie nun über die Situation in der Schule regelmäßig informiert wird, fühlt sie sich nun sicherer und macht sich weniger Sorgen in Bezug auf die Schule.

6.2.4 Fallübergreifende Ergebnisdarstellung

6.2.4.1 Beantragungsverfahren und Anstellung der Begleitperson

Über den Ablauf der Beantragung einer Schulbegleitung ließen sich die Eltern entweder im Heckscher-Klinikum oder in der Schule beraten. In einem Fall unterstützte das Klinikum die Eltern ebenso bei der Schulsuche.

Vor allem die erste Beantragung wird von den Eltern als schwierig angesehen. In einem Fall gab es zum Beispiel Probleme bei der Klärung der Zuständigkeit des Kostenträgers,

weswegen die Genehmigung sich verzögerte. Auch von den Lehrkräften wird die Beantragung als zusätzliche Belastung erlebt, da sie nicht nur viel Zeit in Anspruch nimmt, sondern auch mit Verunsicherung verbunden ist:

Wir saßen ewig lang, um für eine Sachbearbeiterin zu formulieren, warum der Schulbegleiter wichtig ist. Und im Nachhinein haben wir erfahren, dass man so gar nicht schreiben darf. Da hätte ich erwartet, dass es einen Fragebogen zum Ankreuzen gibt, anhand dessen man herauslesen kann, ob der Schulbegleiter nötig ist. Diese Formulare auszufüllen, ist eine wahnsinnige Zusatzbelastung. Ich muss sowieso schon dauernd klar im Kopf sein, damit es mit Daniel gut läuft, und dann muss ich noch diese Formulare ausfüllen, wo ich nicht weiß, wie ich formulieren soll. (L2, 309-316)

In zwei Fällen wird der Antrag einmal im Jahr und in einem Fall zweimal im Jahr gestellt. In allen Fällen wird keine Fachkraft genehmigt.

Dadurch dass zur Bearbeitung des Antrages ein aktuelles kinder- und jugendpsychiatrisches Gutachten und die Stellungnahme der Schule benötigt werden, hängt die Bearbeitungszeit und der mit der Beantragung verbundene Aufwand von vielen Faktoren ab:

Und dann hat es anderthalb Monate gedauert bis ich die Stellungnahme hatte. Oder sogar zwei Monate. Ich habe damit im Mai angefangen und Ende Juli erst hatte ich alle Unterlagen. Und dann die Schule. Die Lehrer in der Schule sind natürlich auch beschäftigt. Das hat auch einige Wochen gedauert, aber sie waren früher mit dem Ausfüllen fertig als die Klinik. Das nimmt bei mir immer einige Monate in Anspruch. (...) Da muss ich alles Mögliche machen. (M3, 74-80)

Gegen Ende des Schuljahres, als die Interviews durchgeführt wurden, lag in keinem Fall die Genehmigung für das nächste Schuljahr vor. In zwei Fällen wussten die Eltern auch nicht, wer im nächsten Schuljahr als Begleitperson arbeiten wird.

Zwei von den interviewten Begleitpersonen sind über einen Verein und eine über die Schule angestellt. Im ersten Fall wird Suche und Anstellung der Begleitperson vom Verein übernommen. Im zweiten Fall werden die Aufgaben geteilt: Die Eltern übernehmen die Suche und die Vorauswahl der Begleitpersonen und die Schulleitung stellt die ihrer Meinung nach geeignete Begleitperson ein.

Vor der Anstellung der Begleitperson erfolgte in allen Fällen das Kennenlernen mit der Familie und dem Kind. Das Kennenlernen mit der Klassenlehrerin fand nur in einem Fall statt.

6.2.4.2 Aufgaben und Tätigkeitsbereiche der Begleitpersonen



Abb. 2: Tätigkeitsbereiche der Begleitpersonen

Die Abbildung 2 gibt einen Überblick über die 18 Tätigkeitsbereiche²⁹, die von den befragten Begleitpersonen ausgeführt werden. Zu den Tätigkeitsbereichen, die am häufigsten erwähnt wurden, zählen die „Unterstützung beim Lernen“, „Kooperationsaufgaben“ und die „Unterstützung von Sozialkontakten“. Nachstehend folgt eine kurze Beschreibung dieser.

Die Kategorie „Unterstützung beim Lernen“ enthält folgende Unterkategorien³⁰: Aufmerksamkeitslenkung, Unterstützung beim Schreiben, Motivation, Unterstützung beim Aufgabenverständnis, Mitschrift von Unterrichtsinhalten sowie Hausaufgabenbetreuung. Bei der Ordnung der Unterkategorien nach der Häufigkeit der Nennungen steht die Aufmerksamkeitslenkung an oberster Stelle. Die häufige Erwähnung dieser Aufgabe lässt sich auf die eingeschränkten exekutiven Funktionen des Schülers zurückführen

²⁹ Es wurde darauf geachtet, dass dieselben Nennungen, die in den Interviews an einer Stelle kamen, nicht doppelt gezählt werden. Ansonsten wurden alle Nennungen kodiert.

³⁰ Die Auflistung der Unterkategorien erfolgt nach der Häufigkeit der Nennungen.

(s. 2.5.3). Damit der Schüler über längere Zeit bei einer Aufgabe bleiben kann, ist er auf die Unterstützung der Begleitperson angewiesen. Aus den Interviews wird ersichtlich, dass ihm diese Hilfe auch gewährleistet wird.

Von der Häufigkeit der Nennungen her zählen auch die Kooperationsaufgaben zu einem der wichtigsten Tätigkeitsbereiche. Dazu gehören folgende Aufgaben: Besprechungen mit Lehrpersonen, Elternkontakte, Dokumentation, Teilnahme an Elterngesprächen sowie Besprechungen mit Schulleitung.

An dritter Stelle kommt die Kategorie „Unterstützung von Sozialkontakten“. In diese Kategorie wurden Aussagen eingeordnet, die auf die Unterstützung des Schülers bei der Kommunikation und Interaktion mit Mitschülern sowie mit Lehrpersonen hindeuten. Dabei geht es nicht nur um die Förderung der Integration, sondern auch um die Vermittlung in Konfliktsituationen.

6.2.4.3 Erfolgs- und Risikofaktoren bei der Umsetzung der Maßnahme

Obwohl während der Interviews die Erfolgs- und Risikofaktoren der Maßnahme nicht im Vordergrund standen, enthielten die Interviewtexte viele Merkmale der Umwelt, die aus Sicht der Lehrkräfte, Begleitpersonen oder Eltern eine positive bzw. negative Wirkung auf den Erfolg der Maßnahme haben können. Es erschien sinnvoll, diese Aussagen zu kodieren, um die Maßnahme Schulbegleitung näher beschreiben zu können. Dadurch ergaben sich 13 Unterkategorien innerhalb der Kategorie „Erfolgsfaktoren“ und sechs innerhalb der Kategorie „Risikofaktoren“. In den nachstehenden Darstellungen (Tab. 11 + Tab. 12) wurde auf die Selektion in Feinkategorien verzichtet, da die meisten Zitate ziemlich lang sind und die Darstellung dadurch schnell unübersichtlich geworden wäre. Die Unterkategorien werden mithilfe von Beispielen verdeutlicht.

6.2.4.3.1 Erfolgsfaktoren

Im Folgenden werden kurz die Erfolgsfaktoren vorgestellt. Dabei wird nur auf die Unterkategorien mit den meisten Nennungen eingegangen.

| Interview | Zeile | Oberkategorie | Unterkategorie | Beispiel |
|-----------|---------|-----------------|--|--|
| M3 | 181-183 | Erfolgsfaktoren | Angemessene Förderung durch Begleitperson (10) (L, M) | „Und DASS der Schulbegleiter auch versucht, ihr bei der Kontaktaufnahme mit den anderen Schülern zu helfen. (...) Also dass sie wie ein normales Kind agiert. Also dass sie das, was sie intuitiv nicht kann, durch den Verstand lernt.“ |
| M1 | 159-161 | Erfolgsfaktoren | Anstellung der Begleitperson über den Verein (7) (SB, M) | „Ab da ging es dann. Mir war nicht ganz klar, wie die Kostenträger das abmachen mit dem Verband, aber das haben sie untereinander abgesprochen. Das war gut, dass ich damit gar nichts zu tun hatte.“ |
| L3 | 35-38 | Erfolgsfaktoren | Eignung der Begleitperson (53) (L, SB, M) | „In dem Bereich ist es wichtig, dass man Menschen hat, die sich zurücknehmen können, die auch mal warten können, und wenn sie etwas stört, erst hinterher ansprechen und nicht alles vor den Kindern äußern müssen, die auch abwarten können.“ |
| SB2 | 91-94 | Erfolgsfaktoren | Einbindung der Begleitperson in die Klasse (3) (L, SB) | „Ich bin eher integriert in die Klassengemeinschaft, so fühle ich mich. Und das finde ich auch ganz positiv, weil ich denke, wenn man sich selber in die Kinderklassengemeinschaft integrieren kann, kann man dem Kind besser helfen, sich in diese Klassengemeinschaft zu integrieren.“ |
| L3 | 367-370 | Erfolgsfaktoren | Engagierte Lehrkraft und Begleitperson (2) (L, M) | „Also ist es wirklich eine Sache heutzutage, wie engagiert ist die Schulbegleitung, die Lehrkraft, damit das Kind optimal in den Unterricht integriert wird oder überhaupt in die Gemeinschaft. Deswegen finde ich, so wie die Maßnahme heute ist, ist sie nicht gut.“ |
| SB3 | 402-405 | Erfolgsfaktoren | Fortschritte aufgreifen (1) (SB) | „Ich denke, wenn der Asperger-Autist schon einigermaßen gut klar kommt und den Schulalltag ohne mehrere Wutanfälle pro Tag bewältigen kann, dann ist es sinnvoll zwei verschiedene Personen einzusetzen.“ |
| SB3 | 336-337 | Erfolgsfaktoren | Geeignete Schule (5) (L, SB, M) | „Ein Asperger-Autist sollte in eine Schule gehen, die gut organisiert ist und auch einen klar strukturierten Unterricht hat, finde ich.“ |
| M2 | 180-183 | Erfolgsfaktoren | Günstige Zusammensetzung der Klasse (4) (SB, M) | „Er hat auch Glück, weil er eine nette Klasse hat. (...) Da hat die Lehrerin auch von Anfang an darauf geachtet, dass ihn niemand hänselt deswegen. Und deswegen gab es auch nie mit der Klasse Probleme.“ |
| SB3 | 152-155 | Erfolgsfaktoren | Kontinuität der Begleitperson (2) (L, SB) | „Unser Arbeitsverhältnis zueinander ist immer besser geworden im Laufe der Zeit. Man denkt, dass ein Jahr lang ist, aber wenn man das zweite Jahr die Schulbegleitung für das Kind macht, merkt man, dass da ein anderes Klima entstehen kann und viel besserer Bezug, viel entspannter auch von beiden Seiten aus.“ |
| L2 | 254-256 | Erfolgsfaktoren | Kooperation aller Beteiligten (20) (L, SB, M) | „Wenn ich von der Schulbegleiterin durch den Austausch unterstützt werde, dann hat es auch positive Auswirkungen für die schulische Situation des Kindes.“ |

| Interview | Zeile | Oberkategorie | Unterkategorie | Beispiel |
|-----------|---------|-----------------|---|--|
| L1 | 191-194 | Erfolgsfaktoren | Möglichkeit der Entlassung der ungeeigneten Begleitperson (4) (L, SB) | „Ich habe gesagt: „Jetzt ist Schluss!“ Natürlich geht es nicht ohne. Sie muss ausgetauscht werden. Das war ein harter Kampf und viel Arbeit, sie wollte nicht weg, die Organisation hatte keinen anderen anzubieten. Und dann sind wir doch auf einen anderen gekommen und da war es von Anfang an super.“ |
| SB3 | 325-329 | Erfolgsfaktoren | Unterstützung durch Schule (2) (SB) | „Es wäre gut, wenn die Schule, die hat in unserem Fall schon seit vielen Jahren Asperger-Autisten, es wäre sehr sinnvoll, sich ein paar Bücher anzuschaffen, und die dann den Personen einfach mitzugeben oder eventuell den Schulbegleitungen die Möglichkeit zu geben mit Ex-Schulbegleitungen, die schon die Erfahrung gemacht haben, kurz zu reden.“ |
| SB1 | 364-368 | Erfolgsfaktoren | Vorbereitung der Maßnahme und deren Voraussetzungen (8) (L, SB) | „Man wird nicht einfach ins kalte Wasser reingeschmissen, sondern wir müssen anfangs diese Anfangsfortbildungen durchlaufen. Wir treffen uns vorher mit den Eltern und mit dem Kind. Wir machen einen Tag mit Kind zusammen, bevor der Dienst überhaupt begonnen hat, im letzten Schuljahr eben noch. Wir sind sehr gut darauf eingestellt. Deswegen kann ich relativ wenige negative Sachen sagen.“ |

Tab. 11: Erfolgsfaktoren bei der Umsetzung der Maßnahme³¹

Mit dem Theorieteil übereinstimmend (s. 3.3.1) betonen die Lehrkräfte und Begleitpersonen die Wichtigkeit der Vorbereitung der Maßnahme und deren Voraussetzungen. Ihrer Einschätzung nach ist es wichtig, dass die Begleitperson bereits vor der Aufnahme der Tätigkeit die Familie und das Kind kennenlernt, an einer Fortbildung zum Thema Asperger-Syndrom teilnimmt und die Möglichkeit hat, in den Austausch mit der ehemaligen Begleitperson zu treten. Auch die Vorbereitung der Mitschüler auf den neuen Schüler und ihre Aufklärung über Autismus wird als vorteilhaft eingestuft.

Die erfolgreiche Umsetzung der Maßnahme setzt darüber hinaus die Eignung der Begleitperson voraus. Da alle Befragten nach den Kompetenzen, die für die Tätigkeit als Begleitperson für einen Schüler mit Asperger-Syndrom wichtig sind, gefragt wurden, entfielen die meisten Nennungen auf die Unterkategorie „Eignung der Begleitperson“. Diese Unterkategorie wird in die vier folgenden Feinkategorien unterteilt: „fachliche Kompetenzen“, „persönliche Kompetenzen“, „Beziehung zwischen Begleitperson und

³¹ In den ersten Klammern wird die Anzahl der zugeordneten Paraphrasen angegeben. Von welcher Probandengruppe bzw. von welchen Probandengruppen der Code genannt wurde, kann der Angabe in den zweiten Klammern entnommen werden.

Schüler“ sowie „Alter der Begleitperson“. Die Abbildungen 3 und 4 geben Aufschluss darüber, welche Kompetenzen von den Befragten als notwendig erachtet werden.

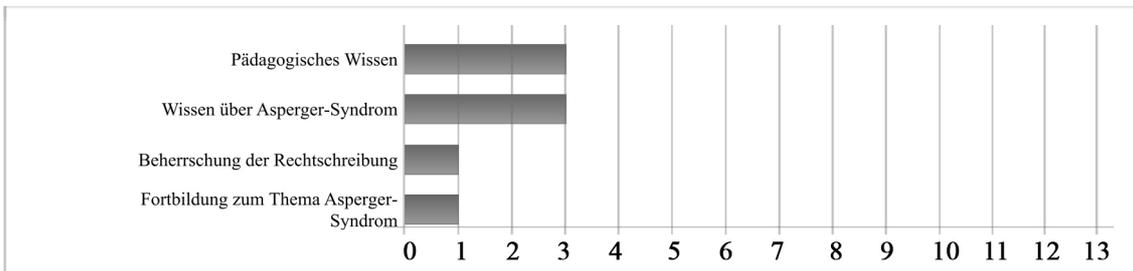


Abb. 3: Fachliche Kompetenzen

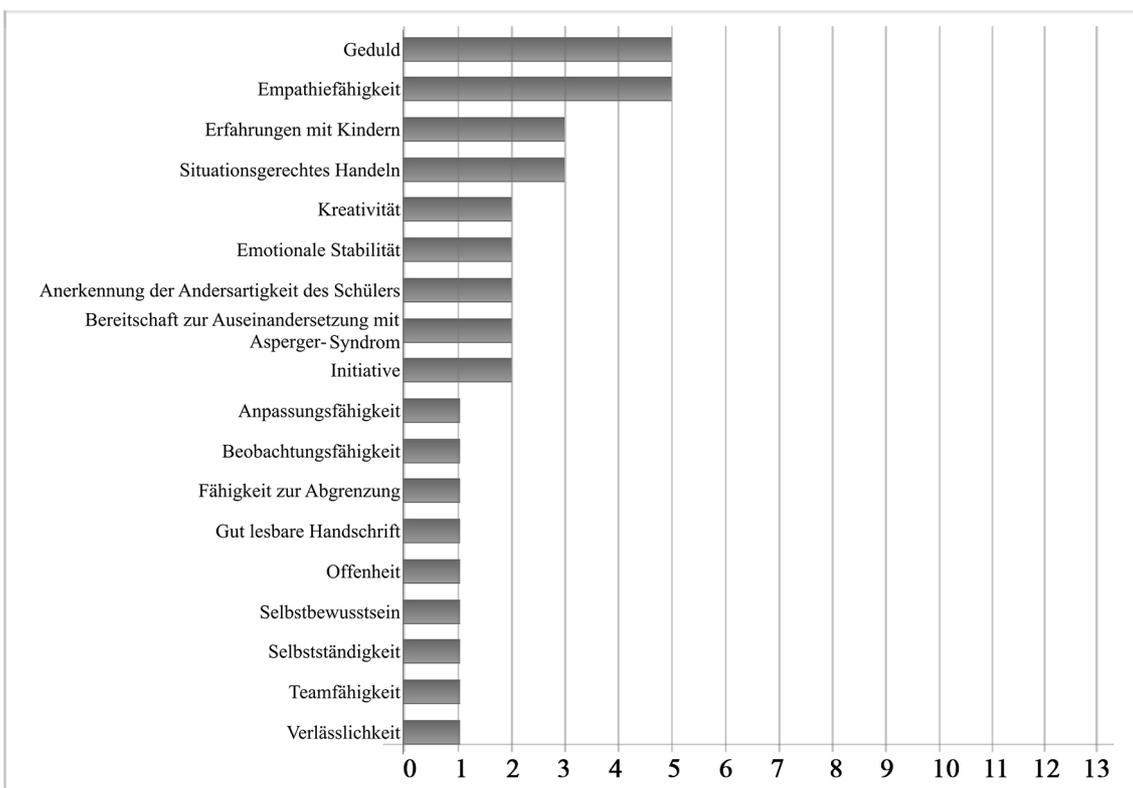


Abb. 4: Persönliche Kompetenzen

Aus den Häufigkeiten der Nennungen lässt sich ablesen, dass für die Befragten die persönlichen Kompetenzen gegenüber dem pädagogischen Wissen oder dem Wissen über das Asperger-Syndrom Priorität haben. Ob die Begleitperson geeignet ist oder nicht, hängt auch vom Beziehungsaspekt ab. Eine gute Beziehung zwischen der Begleitperson und dem Schüler wird als essenziell erachtet.

In einem von drei Fällen wird die Eignung der Begleitperson auch mit ihrem Alter in Verbindung gebracht. Junge Menschen werden deshalb als besonders geeignet angesehen, weil sie intuitiv und fordernd handeln und eine freundschaftliche Beziehung zum Kind aufbauen können. Dadurch dass junge Menschen von den Mitschülern als Freunde angenommen werden, gestaltet sich auch die Integration des Schülers in die Klassengemeinschaft viel besser.

Ebenso gab es viele Aussagen, die die Kooperation aller Beteiligten betrafen. Innerhalb der Analyse dieser Unterkategorie konnte Folgendes erarbeitet werden: Eine gute Beziehung zwischen all den an der Förderung Beteiligten gilt als wichtiger Faktor für den Erfolg der Maßnahme. Neben der Kooperation zwischen den Institutionen Schule und Familie sollte auch der regelmäßige Austausch zwischen der Begleitperson und den Eltern sowie der Begleitperson und den unterrichtenden Lehrkräften gewährleistet werden. Denn dadurch erhalten die Lehrpersonen mehr Wissen über das Kind und über die Beweggründe für das Handeln der Begleitperson und haben somit größere Chancen, ihre Beobachtungen richtig zu interpretieren. Damit die wichtigen Informationen nicht verloren gehen, wird auch die Dokumentation des Schulalltags von zwei Personen als hilfreich eingestuft. Erfolgversprechend gilt des Weiteren der Austausch mit externen Fachleuten.

Als eine weitere Unterkategorie mit vielen Feinkategorien hat sich die Kategorie „angemessene Förderung durch Begleitperson“ herauskristallisiert. Als angemessene Förderung gilt nach Aussagen der Befragten die Förderung, bei der die Begleitperson auf die nötige Balance zwischen Nähe und Distanz, Herausforderung und Überforderung sowie zwischen Lernfortschritt und Integration achtet, die sozialen Interaktionen und die Selbstständigkeit des Schülers fördert und ihm die nötigen Lernstrategien vermittelt.

6.2.4.3.2 Risikofaktoren

Innerhalb der geführten Interviews kamen neben den Erfolgsfaktoren auch die Risikofaktoren zur Sprache. Die Tabelle 12 gibt alle sechs Unterkategorien wieder. Im Folgenden wird nur jene Unterkategorie näher beschrieben, die die meisten Nennungen aufweist. Diese lautet „ungeeignete Begleitperson“ und ist in zwei Feinkategorien unter-

teilt: „Lehrperson als Schulbegleitung“ und „unangemessenes Verhalten der Begleitperson“.

In Bezug auf die Eignung der Begleitperson, nennt eine der Lehrkräfte als Voraussetzung ein pädagogisches Studium, zwei andere Lehrpersonen bringen hingegen zum Ausdruck, dass die Anstellung einer Lehrkraft als Begleitperson durchaus problematisch sein kann.

Einen weiteren Risikofaktor sehen die Befragten in dem unangemessenen Verhalten der Begleitperson. Dazu zählt unter anderem das exzessive Engagement der Begleitperson; durch diese Haltung könnte es zur Störung des Unterrichts und zur Verstärkung autistischer Verhaltensweisen kommen, was wiederum eine zusätzliche Belastung für die an der Förderung Beteiligten und für den Schüler darstellen könnte. Auch eine zu enge Bindung zwischen der Begleitperson und dem Schüler sowie die Verhätschelung des Schülers durch die Begleitperson kann den Erfolg der Maßnahme verhindern.

Ein weiterer Risikofaktor entsteht, wenn die Begleitperson unfähig ist, konstruktiv mit Kritik umzugehen. Dieses Problem tritt laut einer der Lehrkräfte vor allem bei unausgebildeten Personen auf.

| Interview | Zeile | Oberkategorie | Unterkategorie | Beispiel |
|-----------|---------|----------------|--|---|
| SB1 | 334-338 | Risikofaktoren | Ablehnende Haltung der Lehrkräfte (2) (SB) | „Das war unter anderem, wo ich früher war, anders. Ich bin reingekommen und die Lehrerin hat mich angeschaut: „Oh Gott, was will DER schon wieder?“ Da habe ich gemerkt, dass ich überhaupt nicht erwünscht bin. Die hat mit mir kein Wort geredet. Auch wenn ich auf sie zugegangen bin.“ |
| M1 | 14-18 | Risikofaktoren | Benachteiligung des Schülers aufgrund des Verhaltens der Begleitperson (2) (M) | „Da habe ich gemerkt, dass mit dem Schulbegleiter die Sympathien des Kindes beim Lehrer stehen und fallen können. Wenn der Schulbegleiter nicht stimmt, dann ist/ Ich konnte am Anfang es nicht einschätzen, geht es nur gegen die Schulbegleitung oder möchte die Lehrerin unser Kind von der Schule haben, weil es unbequem ist.“ |
| L3 | 391-394 | Risikofaktoren | Problematische Kooperation zwischen Eltern und Schule (6) (L, SB, M) | „Ich habe aber auch schon Eltern erlebt, die sehr fordernd sind, die sich wünschen, dass ihr Kind gleich in Cambridge einen Platz bekommen kann (lacht), weil man eben schon einen Schulbegleiter hat, dass das sehr vorangeht.“ |
| L2 | 261 | Risikofaktoren | Schulbegleitung als langjährige Intervention (1) (L) | „Wenn es über Jahre hinweg so geht, dann entsteht natürlich ein Risiko.“ |

| Interview | Zeile | Oberkategorie | Unterkategorie | Beispiel |
|-----------|---------|----------------|---|--|
| L2 | 327-330 | Risikofaktoren | Sparmaßnahmen (2) (L, M) | „Inklusion benötigt Geld. Das ist einfach so. Ohne viel Geld funktioniert es einfach nicht. Es wird viel Geld dadurch eingespart, dass wir Lehrer nicht mehr Geld dafür bekommen, sondern diese Arbeit zusätzlich machen. Dann darf man nicht an Schulbegleitungen sparen und total fachfremde anstellen.“ |
| L1 | 182-184 | Risikofaktoren | Ungeeignete Begleitperson (20) (L, SB, M) | „Diese erste Schulbegleiterin (...) hat ständig versucht den Roberto (...) ihn zu fördern, würde ich sagen. Sie hat auf ihn eingeredet bis er zu schreien, zu toben anfing, weil er diesen Druck nicht ausgehalten hat.“ |

Tab. 12: Risikofaktoren bei der Umsetzung der Maßnahme

6.2.4.4 Stärken und Schwächen der Maßnahme sowie Verbesserungsvorschläge

Tabellen 13 und 14 geben einen Überblick über die mit der Maßnahme Schulbegleitung verbundenen Eigenschaften, die von der befragten Gruppe entweder als vorteilhaft oder als nachteilig empfunden werden. Bei der Kategoriebildung zu den Stärken der Maßnahme konnten fünf Unterkategorien und insgesamt sieben Feinkategorien ermittelt werden. Die Kategorie „Schwächen“ ließ sich in sieben Unterkategorien und insgesamt zehn Feinkategorien unterteilen. Bei der Darstellung der Schwächen erschien es logisch, die von Befragten direkt genannten Verbesserungsvorschläge aufzugreifen und aus diesem Grunde die Kategorien „Schwächen“ und „Verbesserungsvorschläge“ zusammen zu präsentieren.

6.2.4.4.1 Stärken

Den Aussagen aus den Interviewtexten lässt sich entnehmen, dass die Maßnahme Schulbegleitung sowohl für die betroffenen Schüler wie auch für die Lehrkräfte und Eltern ihre Vorteile hat. Der Häufigkeit der Nennungen nach wird der Einsatz einer Schulbegleitung in erster Linie mit der Verbesserung der schulischen Situation der Betroffenen in Verbindung gebracht. Vier Personen bestätigen, dass dank dieser Maßnahme die Asperger-Autisten mehr Chancen zum Lernen bekommen, denn durch die Schulbegleitung können bestimmte Besonderheiten der Wahrnehmung des Schülers kompensiert werden. Dadurch dass die Begleitperson dem Schüler viel Rückhalt und Sicherheit gibt, hat sie darüber hinaus eine positive Wirkung auf das Wohlbefinden des Kindes. Durch

den Einsatz der Begleitperson wird laut einer Mutter auch der Schutz vor Mobbing sichergestellt.

Des Weiteren wird betont, dass die Maßnahme Schulbegleitung für die Schüler mit Asperger-Syndrom besonders geeignet ist. Dies wird vor allem auf die soziale Unbeholfenheit der Schüler zurückgeführt. Da die Betroffenen sehr abwartend sind und nichts einfordern oder nicht um Hilfe bitten können, gehen sie ohne Begleitperson schnell im Schulalltag unter.

Der Einsatz einer Begleitperson ist auch für die Familie des Kindes von Vorteil, denn sie sorgt für den Informationsfluss und gibt den Eltern ein Gefühl von Sicherheit und Normalität.

Die von Nicole Schuster genannten Stärken der Maßnahme Schulbegleitung, nämlich die Ermöglichung der inklusiven Beschulung sowie Entlastung der Lehrkräfte (s. 3.4), werden auch von den Befragten erwähnt.

Da die Kinder mit Asperger-Syndrom von Zeit zu Zeit Auffälligkeiten während des Unterrichts zeigen, wird die Anwesenheit einer Begleitperson als notwendig erachtet. In der Klasse sorgt sie für die Aufrechterhaltung des Lernklimas, indem sie den Schüler bei Auffälligkeiten an seine Grenzen weist oder mit ihm den Klassenraum verlässt. Auch in Situationen, in denen sich der Schüler nicht an die Regeln hält und ohne Erlaubnis die Klasse verlässt, kann auf die Schulbegleitung nicht verzichtet werden. Denn nur durch deren Unterstützung kann die Lehrkraft ihre Aufsichtspflicht einhalten.

| Interview | Zeile | O b e r - kategorie | Unterkategorie | Feinkategorie | Beispiel |
|-----------|---------|------------------------|---|---------------|---|
| SB3 | 186-190 | Stärken | Eignung für Schüler mit Asperger-Syndrom (5) (L, SB, M) | | „Produktivitätssteigerung und auch eine Steigerung der sozialen Interaktion. Und dafür war ich wirklich notwendig, weil da hätte das Kind abgesehen von der schulischen Leistung, das hätte das Kind vielleicht selbst irgendwie alleine auch gut lernen können und eigenständig, aber sozial gesehen ist bei einem Asperger-Kind eine Schulbegleitung wirklich gut.“ |

| Interview | Zeile | O b e r - kategorie | Unterkategorie | Feinkategorie | Beispiel |
|-----------|---------|------------------------|---|--|--|
| L2 | 4-8 | Stärken | Entlastung der Lehrkräfte (7) (L, M) | | „Als erstes Wort – Entlastung. Ich kenne zwei Kinder mit Asperger-Syndrom. Daniel ist bei mir und Lilliana drüben. Meine Erfahrungen sind total unterschiedlich. Die Kinder brauchen unterschiedlich starke Betreuung. Daniel ist sehr fixiert auf seine Schulbegleitung. Ohne Schulbegleitung hätte ich es nicht geschafft, Daniel gerecht zu werden.“ |
| M2 | 190-191 | Stärken | Ermöglichung der inklusiven Beschulung (8) (L, SB, M) | | „Ich glaube schon, dass die Inklusion nur dadurch läuft, dass es mehr Schulbegleiter gibt.“ |
| L1 | 72-73 | Stärken | Verbesserung der schulischen Situation | Förderung der Integration (1) (L) | „Er ist voll in Klassenverband integriert. Dazu hilft ihm auch der Schulbegleiter.“ |
| SB2 | 119-121 | Stärken | Verbesserung der schulischen Situation | Höheres Wohlbefinden des Schülers (3) (L, SB, M) | „Dann habe ich auch festgestellt, es hilft ihm, wenn ich nur in der Präsenz da bin, dass ich gar nichts helfen muss, dass er weiß, die sitzt da in der Nähe.“ |
| L1 | 90-92 | Stärken | Verbesserung der schulischen Situation | Mehr Chancen zum Lernen (4) (L, SB, M) | „Bei offenen Lernformen wie Stationenarbeit würde der Roberto gar nichts tun ohne Schulbegleiter, er würde nur auf seinem Platz sitzen und wenn es auch fünf oder sechs Stationen sind, wäre er überfordert.“ |
| M3 | 258-262 | Stärken | Verbesserung der schulischen Situation | Schutz vor Mobbing (2) (M) | „Mit der Schulbegleitung ist es absolut ausgeschlossen, weil sie meistens dabei ist. Vielleicht nicht direkt neben dem Kind, aber in der Nähe und sie kann sehen, wenn die Kinder etwas Schlechtes gegenüber Lena machen. (...) Für mich ist das ganz wichtig, dass (...) sie nicht gemobbt wird.“ |
| M1 | 4-8 | Stärken | Vorteile für Eltern | Gefühl von Normalität (2) (M) | „Als Erstes, dass man das Gefühl hat, dass es ein ganz normaler Schulalltag, wie für die anderen Kinder auch, dass Schule auch ein wenig Nebensache ist. Und nicht: Was ist heute wieder? Was kommt für Rückmeldung von den anderen Kindern oder von der Lehrerin? Heute hat er sich wieder aufgeführt! Das, was wir schon von Kindergarten an kennen. Ein bisschen Normalität einfach.“ |

| Interview | Zeile | O b e r - kategorie | Unterkategorie | Feinkategorie | Beispiel |
|-----------|-------------|------------------------|---------------------|--|--|
| M2 | 155- 160 | Stärken | Vorteile für Eltern | Informiertheit über die schulische Situation (2) (M) | „Das ist tatsächlich so, dass Daniel nichts erzählt aus der Schule. Auch wenn es irgendwelche Vorfälle gab. Das erzählt er von sich aus nicht. Und es ist sehr selten, dass irgendetwas Wichtiges passiert. Aber vor ein paar Wochen gab es schon einen Konflikt mit den anderen Kindern. Und das ist natürlich schön, wenn man das noch einmal erzählt kriegt von der Schulbegleiterin: Was da war, worum es ging, wie sie das gelöst haben? So dass man auch ein bisschen mitkriegt, was da passiert ist.“ |
| M3 | 314- 320 | Stärken | Vorteile für Eltern | Mehr Sicherheit (1) (M) | „... und wir trafen uns (...) jeden Monat mit der Schulbegleiterin und mit der Klassenlehrerin und haben besprochen, welche Probleme Lena hat und haben versucht gemeinsam eine Lösung zu finden. Das war eine sehr große Erleichterung für mich. Ich hatte keine Angst mehr. In der ersten Klasse konnte ich während der Schulzeit nicht wirklich etwas unternehmen, weil ich mir die ganze Zeit Sorgen gemacht habe. Hier bin ich ganz (...) ruhig, weil es Personen gibt, die sie unterstützen.“ |

Tab. 13: Stärken der Maßnahme

6.2.4.4.2 Schwächen und Verbesserungsvorschläge

Aus der Tabelle zu den Schwächen geht deutlich hervor, dass die meisten Kritikpunkte sich auf die Makroebene beziehen. Die Betrachtung der Häufigkeiten der Nennungen führt zur Annahme, dass die Eltern und Lehrpersonen vor allem das Beantragungsverfahren belastet. Deswegen wünschen sich die meisten Lehrkräfte und Eltern die Vereinfachung des Verfahrens durch Verzicht auf die halbjährliche/jährliche Beantragung bzw. auf das halbjährliche/jährliche Ausfüllen des kompletten Antragsatzes. Um die Zeit zum Ausfüllen der Beantragungsformulare zu reduzieren, wird von einer Lehrkraft gewünscht, dass vom Kostenträger für die Lehrpersonen ein Formular erstellt wird, in dem die zutreffenden Punkte nur angekreuzt werden müssen. Noch dazu wäre es wünschenswert, dass bei der Wiederbeantragung lediglich die Angabe der eingetretenen Veränderungen verlangt würde. Von den Eltern wird darüber hinaus vorgeschlagen, die

Leistung Schulbegleitung bei Schulbehörden zu verorten, damit die Verantwortung für die Beantragung nicht mehr bei den Eltern liegt.

Belastend für Eltern und Lehrkräfte ist ebenso die Planungsunsicherheit, die dadurch entsteht, dass Ende des Schuljahres noch keine Bewilligung des Antrages vorliegt und keine Begleitperson für das nächste Schuljahr angestellt ist. In diesem Zusammenhang wird von einer Lehrkraft die Einrichtung eines Personalpools für Begleitpersonen als Verbesserungsvorschlag genannt.

Von der Mehrheit aller Befragten wird auch die Prioritätensetzung des Kostenträgers kritisch hinterfragt. Das Streben des Kostenträgers, die Ausgaben möglichst gering zu halten, wird von den Befragten kritisch gesehen. Die Tatsache nämlich, dass keine Fachkräfte angestellt werden und die Vergütung somit nicht den Leistungen entsprechend ausfällt, zieht negative Konsequenzen nach sich, wie z.B. die hohe Fluktuation der Begleitpersonen. Dadurch dass die Arbeit oft durch unausgebildete Begleitpersonen ausgeführt und als Übergangstätigkeit betrachtet wird, sinkt nach den Aussagen der Befragten ebenso die Effektivität der Maßnahme.

In einem Fall wird kritisiert, dass bei der Bewilligung des Antrages durch den Kostenträger in erster Linie auf die strikte Abgrenzung zwischen Eingliederungshilfe und pädagogischer Arbeit und nicht auf die Entwicklung des Kindes Wert gelegt wird. Das freiwillige Engagement der Begleitpersonen, welches zu den Fortschritten des Kindes beiträgt, durch das jedoch die Aufgabenbereiche der Begleitperson überschritten werden, wird vom Kostenträger abgelehnt und kann negativ sanktioniert werden.

Die Begleitpersonen betreffend wird Folgendes angesprochen: Die Arbeitssituation der Begleitpersonen wird dadurch erschwert, dass es keine klare Regelung in Bezug auf die Besprechungen mit Lehrkräften und hinsichtlich des Umgangs mit Eltern gibt. Diese Schwäche kann auch anhand der Verbesserungsvorschläge festgestellt werden. Wünschenswert ist eine klare und angemessene Regelung für indirekte Zeiten, damit der Austausch mit Lehrkräften gesichert und die Begleitperson im Voraus über das für den Unterricht Eingeplante informiert wird und die entsprechenden Vorbereitungen treffen kann. Auch eine klare Regelung in Bezug auf die finanzielle Absicherung der Begleitperson bei Schulwechsel oder im Krankheitsfall des Kindes wird als notwendig erach-

tet. Von einer Lehrperson wird zudem auf die Wichtigkeit der festgelegten Vertretungsregelung hingewiesen.

Als weitere Schwäche wird die „ungünstige rechtliche Situation“ erkannt. Dadurch dass die Begleitperson ausschließlich für einen Schüler angestellt wird, ist es für sie schwierig, ihre soziale Rolle in der Klasse zu finden. Auf dieses Problem wurde bereits im Theorieteil hingewiesen (s. 3.4). In der Kategorie „Verbesserungsvorschläge“ lässt sich die Lösung für dieses Problem finden. Von drei Befragten wird die Erweiterung der Rechte und Pflichten der Begleitpersonen als gute Option in Erwägung gezogen, allerdings unter der grundlegenden Voraussetzung, dass nur Fachkräfte eingesetzt werden. Damit ist gemeint, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen so erweitert werden, dass die Begleitperson wie eine Lehrkraft agieren kann, sie jedoch hauptsächlich die Förderung von einem oder mehreren Schülern mit Förderbedarf übernimmt.

Von zwei Personen werden auch die Aspekte angesprochen, welche sich negativ auf die Entwicklung des Schülers auswirken. Die enge Eins-zu-eins-Betreuung kann ihrer Meinung nach hemmend für die soziale Entwicklung des Kindes sein, da die Freiheit des Schülers und auch die Möglichkeiten des sozialen Lernens durch die ständige Anwesenheit der Begleitperson eingeschränkt werden. Zudem kann die Fixierung des Kindes auf die Begleitperson der Kontaktaufnahme mit anderen Kindern entgegenwirken.

Der Kategorie „Verbesserungsvorschläge“ lässt sich des Weiteren entnehmen, dass hinsichtlich der Vorbereitung der Maßnahme noch einige Punkte verbessert werden könnten. Hilfreich für eine Begleitperson wäre eine vorbereitende Schulung für den Umgang mit Schülern mit Asperger-Syndrom und eine Besprechung mit der Lehrkraft des betroffenen Schülers, bei welcher die Aufgabenbereiche und Erwartungen der Begleitperson gegenüber bereits vor der Aufnahme der Tätigkeit geklärt werden könnten. Auch der Einbezug externer Unterstützung, wie MSD-A und Heckscher-Klinikum, wird als sinnvoll erachtet.

| Interview | Zeile | O b e r - kategorie | Unterkategorie | Feinkategorie | Beispiel |
|-----------|---------|------------------------|---|--|---|
| L3 | 411-415 | Schwächen | Auswirkung auf die soziale Entwicklung des Schülers | Einschränkung der Möglichkeiten des sozialen Lernens (4) (L, SB) | „Dass die Kinder auch nicht so viel Unfug machen dürfen, wie die anderen Kinder. Sie sind immer unter Beobachtung. Also nicht das ich das zu schön finde (lacht), dass die Kinder Unfug machen, aber das gehört dazu und fehlt ihnen eigentlich. Was ihnen streitig gemacht wird dadurch - das wirkliche Kindsein ...“ |
| L3 | 194-198 | Schwächen | Auswirkung auf die soziale Entwicklung des Schülers | Weniger Aufmerksamkeit durch Lehrkräfte (1) (L) | „Dann muss man auch als Lehrer ganz ehrlich sein; Wenn ein Kind mit Schulbegleitung fängt an Unfug zu machen, man denkt: „Moment mal. (lacht) Er ist da. Jetzt muss nicht sein, dass ich mich noch darum kümmern muss.“ Obwohl das gerade wichtig wäre, dass diese Kinder (...) auch im Kontakt zu Lehrerin sind und von ihr gespiegelt bekommen, was ist gut, was ist nicht so gut.“ |
| M3 | 350-352 | Schwächen | Beantragungsverfahren als Belastung | Belastung der Eltern (6) (M) | „Und das ist so schade, dass die Beantragung so aufwendig ist, dass man so viele Sachen vorbereiten muss und man so viel Zeit investieren muss, um diese gute Sache zu bekommen.“ |
| L2 | 313-317 | Schwächen | Beantragungsverfahren als Belastung | Belastung für Lehrkräfte (3) (L, M) | „Diese Formulare auszufüllen, ist eine wahnsinnige Zusatzbelastung. Ich muss sowieso schon dauernd klar im Kopf sein, damit es mit Daniel gut läuft, und dann muss ich noch diese Formulare ausfüllen, wo ich nicht weiß, wie ich formulieren soll. Das ist sehr sehr belastend. Auch diese dauernde Beantragung, zweimal pro Jahr.“ |
| SB3 | 302-303 | Schwächen | Keine klare Regelung | Besprechungen mit Lehrkräften (2) (SB) | „Insgesamt habe ich gemerkt, dass es wenig Regeln für Schulbegleitungen gibt. Es gibt zum Beispiel keine Regel zu Besprechungen.“ |
| SB3 | 319-322 | Schwächen | Keine klare Regelung | Umgang mit Eltern (1) (SB) | „Das ist nicht die Aufgabe der Schulbegleitung die psychologische Betreuung der Mutter zu sein. Da muss eine Regelung geben, dass da persönlich auch eine Distanz herrscht, und dass der Schulbegleiter auch die Möglichkeit hat, sich abzugrenzen von der Familie.“ |
| M2 | 222-224 | Schwächen | Planungsunsicherheit (3) (L, M) | | „In unserem Fall finde ich die Unsicherheit schwierig, dass man immer wieder den Antrag neu stellen muss. Und alles so in der Luft hängt. Jetzt ist Ende Juli und wir haben für nächstes Jahr weder einen Schulbegleiter noch eine Zusage.“ |

| Interview | Zeile | O b e r - kategorie | Unterkategorie | Feinkategorie | Beispiel |
|-----------|---------|------------------------|--------------------------------------|--|---|
| M3 | 196-201 | Schwächen | Prioritätensetzung des Kostenträgers | Begrenzung des Tätigkeitsfeldes (2) (M) | „Eine Schulbegleiterin hat eine Stellungnahme für das Jugendamt geschrieben, wo sie alles beschrieben hat, was sie gemacht hat und welche Fortschritte Lena gemacht hat. Das Jugendamt meinte, die Hälfte dieser Aufgaben war nicht nötig. Zuerst haben sie ein bisschen mehr bezahlt und nach dieser Stellungnahme haben sie angefangen etwas weniger zu zahlen, weil sie meinten, Lena braucht keine qualifizierte Kraft.“ |
| M2 | 236-238 | Schwächen | Prioritätensetzung des Kostenträgers | Vorrang kostengünstigste Variante (7) (L, SB, M) | „Das sind ja alles Leute, die keine Ausbildung haben. Und die verdienen ganz wenig. Dadurch ist die Motivation nicht so hoch bzw. es gibt hohe Fluktuation. Das finde ich auch nicht so gut an der Sache.“ |
| M1 | 415-416 | Schwächen | Sonderrolle (3) (L, M) | | „Und dann neigen die anderen Kinder dazu, das zu instrumentalisieren. Man hört nicht, dass er gehänselt wird, aber manche machen doch mal Bemerkungen.“ |
| L3 | 165-170 | Schwächen | Ungünstige rechtliche Situation | Hilflosigkeit der Begleitpersonen (2) (L, SB) | „Also die Kritik nehmen sie (die Kinder) nicht an. Es ist auch oft so, dass sie sagen: „Du bist ja nur der Schulbegleiter von dem und dem und mir kannst du gar nichts sagen.“ Oder Eltern kommen und sagen: „Der Schulbegleiter von der und der hat das und das gesagt und er kann das gar nicht sagen.“ Das ist richtig rechtlich, aber das ist nicht in Ordnung. Also es ist nicht in Ordnung, dass der Schulbegleiter in das Geschehen der Gruppe nicht eingreifen kann...“ |
| L3 | 344-348 | Schwächen | Ungünstige rechtliche Situation | Unnatürliche Situation (1) (L) | „Das sind alles Dinge, die sie eigentlich nicht dürfen, aber tun es, und zwar jeder auf seiner Art, weil es völlig unnatürlich ist, dass der Schulbegleiter, wenn das Kind ihn nicht braucht, in der Ecke sitzt und seine Dokumente ständig ausfüllt. Das kann man mal machen, aber für ein lebendiges Organismus ist es unnatürlich und passt nicht.“ |

Tab. 14: Schwächen der Maßnahme

| Interview | Zeile | Oberkategorie | Unterkategorie | Beispiel |
|-----------|---------|-------------------------|---|--|
| SB2 | 339-344 | Verbesserungsvorschläge | Bessere Vorbereitung der Maßnahme (3) (SB, M) | „Was ich auch toll fände, wenn im Vorfeld die Schulbegleitung und die Lehrerin sich schon kennenlernen können. Dass man sich vorher schon abspricht: Wie stellst du dir als Lehrerin das vor? Was soll ich machen? Wie soll ich mich verhalten? Dass man da einfach schon ein bisschen Vorbereitung hat, dass man mit einer Klarheit in die Situation reingehen kann. Das fände ich ganz toll.“ |
| M3 | 360-361 | Verbesserungsvorschläge | Einbezug externer Unterstützung (2) (SB, M) | „Es wäre gut, wenn MSD-A öfter da wäre und den Kindern was darüber erzählen könnte.“ |
| L3 | 201-206 | Verbesserungsvorschläge | Erweiterung der Rechte und Pflichten der Begleitperson (7) (L, SB, M) | „Ich persönlich finde es schöner, wir hätten (...) in jeder Gruppe immer eine Zweitkraft oder wir hätten eine Schulbegleitung, die für zwei oder drei Kinder in der Gruppe da ist, die aber ähnliche Krankheitsbilder oder Absonderlichkeiten, wie man es auch nennen mag, haben. Die sich mal um die Gruppe kümmert, mit ihnen ab und zu mal rausgeht, bestimmte Dinge erarbeitet, aber sonst als Team da ist, als Tandem.“ |
| SB2 | 359-362 | Verbesserungsvorschläge | Klare Regelung (7) (L, SB) | „Was ich auch gut fände, wenn von offizieller Seite wirklich Stunden dafür ganz offiziell da wären, wo man diese Gespräche, diesen Austausch und diese Vorbereitung auf den Unterricht führen könnte.“ |
| L2 | 291 | Verbesserungsvorschläge | Personalpool für Begleitpersonen (1) (L) | „Es wäre wünschenswert, wenn ein größerer Pool vorhanden wäre.“ |
| M2 | 225-227 | Verbesserungsvorschläge | Vereinfachung des Verfahrens (4) (L, M) | „Dass man den Antrag zumindest einmal im Jahr oder jede zwei Jahre stellt und nicht zweimal im Jahr. Bei dieser Diagnose kann sich innerhalb von sechs Monaten nicht viel verändern.“ |
| M1 | 325-330 | Verbesserungsvorschläge | Verortung der Leistung Schulbegleitung bei Schulbehörden (2) (M) | „Dass es eine schulische Maßnahme ist, dass es nicht so komisch dazwischen geschaltet ist, und letzten Endes sind wir doch dafür verantwortlich. Weil es heißt ja immer die Schulbegleitung erledigt eigentlich mit den Part von der Schule, den das Kind so nicht erledigen kann, und trotzdem haben die Eltern die Verantwortung. Das ist inkonsequent, würde ich mal sagen. Das sollte verändert werden, dass die Schule die Organisation bereit stellt.“ |

Tab. 15: Verbesserungsvorschläge für die Maßnahme

6.3 Verknüpfung quantitativer und qualitativer Ergebnisse

Im Folgenden wird versucht, die Stärken und Schwächen der Maßnahme, die sich innerhalb der qualitativen Analyse ergaben, mit den quantitativen Ergebnissen zu verknüpfen.

Sowohl von Eltern als auch von Lehrkräften und Begleitpersonen wird der Einsatz einer Begleitperson mit der Verbesserung der schulischen Situation in Verbindung gebracht. Diese Feststellung lässt sich auch auf die quantitativen Ergebnisse stützen: Fast alle Begleitpersonen gaben an, dass sie dem Schüler Schutz vor Mobbing bieten und dass ihre Präsenz zur besseren Integration sowie zur Steigerung der Produktivität des Schülers beiträgt.

Als Schwäche wird von den Begleitpersonen das Fehlen einer angemessenen Regelung in Bezug auf die Besprechungen mit den Lehrkräften angesehen. Dieser Kritikpunkt bestätigt sich auch in der Fragebogenerhebung: In Bezug auf den Austausch zwischen der Begleitperson und den Lehrkräften entsteht kein einheitliches Bild: Die Häufigkeit der Besprechungen mit dem Klassenlehrer variiert ganz stark, nämlich von wöchentlich bis nie.

In den Interviewtexten wird des Weiteren auf die ungünstige rechtliche Situation hingewiesen, die den Begleitpersonen die einwandfreie Einhaltung der rechtlichen Richtlinien und die Ausübung ihrer Tätigkeit erschwert. Dies äußert sich einerseits dadurch, dass die Bemerkungen der Begleitpersonen vor allem in den unbeaufsichtigten Situationen von den Mitschülern des Betroffenen ignoriert werden. Die respektlose Haltung den Begleitpersonen gegenüber lässt sich jedoch in der Fragebogenerhebung nur durch zwei Begleitpersonen bestätigen. Auf der anderen Seite werden die Begleitpersonen während des Unterrichts auch von anderen Schülern als Ansprechperson wahrgenommen. Die gesetzliche Vorgabe, die anderen Schüler nicht unterstützen zu dürfen, versetzt die Begleitpersonen somit in eine unnatürliche Situation. Dies könnte der Grund dafür sein, dass zehn von elf befragten Begleitpersonen teilweise auch den anderen Schülern während des Unterrichts helfen. Der Vorschlag, die Arbeitsaufgaben zu erweitern, wird auch in der offenen Frage des Fragebogens genannt. Die Tendenz, die Aufgabenbereiche zu überschreiten, kann natürlich auch dadurch erklärt werden, dass die Begleitpersonen nicht genau genug über ihre Tätigkeitsbereiche aufgeklärt werden. Der Wunsch nach

einer exakten Beschreibung der Tätigkeitsbereiche taucht nämlich als Verbesserungsvorschlag in der offenen Frage des Fragebogens auf.

Die in der Kategorie „Schwäche“ von den Eltern und Lehrkräften genannte Planungsunsicherheit wird auch in der offenen Frage von einer Begleitperson hervorgehoben. Ihrer Meinung nach hängt die hohe Fluktuation der Begleitpersonen mit der Unsicherheit des Arbeitsplatzes zusammen. Dadurch dass der Antrag jedes Jahr neu gestellt werden muss und erst in den Ferien genehmigt wird, sind die Begleitpersonen ebenso von der Planungsunsicherheit betroffen.

Auch die Tendenz des Kostenträgers, die kostengünstigste Variante zu bevorzugen, wird anhand der quantitativen Ergebnisse bestätigt: Nur in wenigen Fällen wird die Stelle durch eine Fachkraft besetzt.

Die negative Auswirkung auf die soziale Entwicklung des Schülers, die in den Interviewtexten zutage trat, konnte hingegen quantitativ nicht nachgewiesen werden: Nur zwei Personen gaben an, dass durch ihre Anwesenheit der betroffene Schüler weniger Aufmerksamkeit von den Lehrpersonen bekommt.

Insgesamt lässt sich sagen, dass sich der parallele Einsatz quantitativer und qualitativer Methoden für die Beantwortung der Forschungsfrage nach Stärken und Schwächen der Maßnahme als vorteilhaft erweist, weil sich die Ergebnisse gegenseitig ergänzen und kontrollieren.

In Bezug auf die ersten sechs Forschungsfragen kann konstatiert werden, dass die qualitativen und quantitativen Forschungsergebnisse zum größten Teil übereinstimmen.

7 Diskussion der Ergebnisse

Um die Zielsetzung dieser Untersuchung zu beantworten, wird im vorliegenden Kapitel versucht, die Stärken und Schwächen der Maßnahme Schulbegleitung für Schüler mit Asperger-Syndrom anhand der quantitativen und qualitativen Ergebnisse abzuleiten. Anschließend wird auf die methodischen Einschränkungen der durchgeführten Untersuchung eingegangen.

7.1 Beantwortung der Zielsetzung

Obwohl die UN-Behindertenrechtskonvention seit 2009 auch in Deutschland gültig ist, sind die Regelschulen, laut Aussagen der Befragten, auf die Beschulung von Schülern mit Förderbedarf unzureichend vorbereitet. Zwar wird die doppelte Klassenführung von Regel- und Förderlehrkraft als Wunsch angeführt, in den Schulen, in denen die befragten Lehr- und Begleitpersonen tätig sind, jedoch nicht umgesetzt. Somit wird der Einsatz einer Schulbegleitung als einzige Möglichkeit der inklusiven Beschulung gesehen. Aus den Interviewtexten geht deutlich hervor, dass die inklusive Beschulung von Schülern mit Asperger-Syndrom ohne Schulbegleitung die Kapazitäten der Lehrkräfte übersteigen würde und auch den Schülern nicht gerecht wäre.

Wie im Theorieteil beschrieben haben die Schüler mit Asperger-Syndrom besondere Bedürfnisse, die durch die Lehrkraft, die alleine für die ganze Klasse verantwortlich ist, nicht befriedigt werden können. Somit erfolgen Hilfestellungen, wie Aufmerksamkeitslenkung, Unterstützung beim Schreiben oder auch die Unterstützung bei alltäglichen Anforderungen sowie Orientierung in Raum und Zeit durch die Begleitperson. Die Unterstützung von Sozialkontakten kann ebenfalls nicht durch die Lehrkraft geleistet werden. Die Übernahme dieser Aufgabe durch die Begleitperson hingegen erweist sich deshalb als erfolgreich, weil die Begleitperson dem Kind vertraut ist, seine Bedürfnisse und Besonderheiten gut kennt und somit besser die Brücke zwischen dem Kind und den Mitschülern oder den je nach Fach wechselnden Lehrpersonen schlagen kann. Alle elf Befragten gaben an, dass sie die speziellen Bedürfnisse und Besonderheiten des Schülers gut kennen. Die Aussage „Meine Unterstützung führt zu einer Zunahme an sozialen Interaktionen.“ wurde von acht Begleitpersonen mit „trifft eher zu“ bestätigt. Auch wird der Einsatz von Begleitpersonen für Asperger-Autisten generell als vorteilhaft erachtet,

weil diese Kinder wegen ihrer sozialen Unbeholfenheit sowohl während des Unterrichts als auch in den unterrichtsfreien Zeiten sonst weniger Teilhabemöglichkeiten hätten.

Wichtig für die inklusive Beschulung sind des Weiteren die angemessenen Nachteilsausgleiche und der Schutz der Betroffenen vor Reizüberflutung und Mobbing. Ohne Schulbegleitung wäre die Inanspruchnahme der Nachteilsausgleiche nicht möglich³², da bei einer Lehrkraft für die ganze Klasse die Aufsichtspflicht nicht mehr gewährleistet werden könnte. Die Möglichkeit eines separaten Raumes für die Proben sowie einer Verlängerung der Bearbeitungszeit, die laut den Befragten zur Umsetzung von Nachteilsausgleichen dienen, wären somit ausgeschlossen. Auch die mit der Maßnahme verbundene Schutzfunktion darf nicht unterschätzt werden. Deutlich mehr als die Hälfte der Begleitpersonen schützt den Schüler vor Mobbing sowie vor Reizüberflutung. Die Hälfte der Begleitpersonen zieht sich im Durchschnitt für 50 Minuten pro Tag mit dem Schüler zurück, um die Aufgaben störungsfrei erledigen zu können. Dass die sozialen Kontakte für die betroffenen Schüler eine erhebliche Quelle der Belastung darstellen, da sie von den Mitschülern geärgert werden, und dass die Rückzugsmöglichkeiten für sie von großer Bedeutung sind, wurde bereits durch die Studie von Demes (s. 2.6) belegt. Somit können diese Vorteile als besonders wichtig eingestuft werden.

Durch den Einsatz der Begleitperson wird dem Schüler darüber hinaus ermöglicht, im Fall einer Krise bzw. der Anbahnung einer Krise den Raum unter Aufsicht der Begleitperson zu verlassen. Einerseits kann dadurch der Krise vorgebeugt bzw. diese schneller bewältigt werden, andererseits wird somit die Störung des Unterrichts vermieden. Da es bei den Betroffenen aufgrund ihrer besonderen Wahrnehmungsverarbeitung und hinsichtlich ihrer Probleme mit der Impulskontrolle immer wieder zu Krisen kommen kann (s. 2.5.2; 2.5.3 und 3.3.3.4), ist der Einsatz einer Begleitperson, die weiß, wie man mit Krisensituationen umgehen kann, für alle Beteiligten von Vorteil. Nach Einschätzung der Begleitpersonen ist dies bei allen elf Befragten der Fall bzw. eher der Fall.

Auch die Übernahme von Kooperationsaufgaben durch die Schulbegleitung wird sowohl von den Müttern als auch von einer Lehrkraft positiv bewertet. Infolgedessen, dass die Begleitperson die Dokumentation übernimmt und für den Informationsfluss zwischen Eltern und Schule sorgt, wird zum einen die Lehrkraft entlastet, zum anderen

³² Die Aussage bezieht sich auf die Grundschüler.

werden die Eltern regelmäßig über die Ereignisse in der Schule informiert. Da die Schüler mit Asperger-Syndrom das in der Schule Vorgefallene lieber für sich behalten bzw. die Ereignisse so schildern, dass die Eltern sich trotzdem kein Bild über die Geschehnisse in der Schule machen können, wird der Austausch mit der Begleitperson von den Eltern sehr geschätzt. Insgesamt sind die Eltern mit der Arbeit von Begleitpersonen sehr zufrieden. Ihren Aussagen nach entstehen durch die Maßnahme Vorteile, und zwar nicht nur für das Kind, sondern auch für sie. Die Unterstützung des Kindes durch die Schulbegleitung vermittelt den Eltern das Gefühl von Sicherheit und Normalität. Die Tatsache, dass der Schulalltag mit einer Begleitperson für das Kind weniger anstrengend ist, kann sich darüber hinaus positiv auf die Stimmungslage des Kindes nach der Schule auswirken.

Dass mit dem Einsatz der Begleitperson die Verbesserung der schulischen Situation und der Integration³³ des Schülers einhergeht, ist sowohl anhand der quantitativen wie auch der qualitativen Ergebnisse zu sehen. Auch die höhere Schulbesuchsmotivation, die in der Studie von Demes (2011) festgestellt wurde, lässt sich durch die Fragebogenerhebung bestätigen. Die höhere Schulbesuchsmotivation wird auf das höhere Wohlbefinden des Schülers, welches der Maßnahme Schulbegleitung zu verdanken ist, zurückgeführt. Positiv sind auch die Veränderungen in Bezug auf die Selbständigkeit des Schülers zu beurteilen: In allen drei Fällen werden sowohl von den Begleitpersonen als auch den Lehrkräften Fortschritte in Hinblick auf die zunehmende Selbständigkeit verzeichnet. Im Rahmen der Fragebogenerhebung wird dies ebenfalls bestätigt. Obwohl die zunehmende Selbständigkeit von den interviewten Begleitpersonen als Ziel angestrebt wird, wird deutlich, dass dieses Ziel nicht schnell erreichbar ist, denn die Fragebogenerhebung zeigt, dass sich die Hälfte der Begleitpersonen überwiegend in unmittelbarer Nähe zum Schüler aufhält. Zu den im Rahmen der Interviews angesprochenen Fortschritten, welche seit dem Einsatz der Begleitperson gemacht wurden, zählen außerdem die Abnahme von Verhaltensproblemen und eine höhere Regelakzeptanz. Im Falle der Kinder,

³³ Es muss darauf hingewiesen werden, dass die Einschätzung der Integration von der Definition des Begriffes abhängt. Aus den Interviewtexten geht teilweise hervor, dass bei Kindern mit Asperger-Syndrom der Begriff „Integration“ und die damit verbundenen Ziele neu überdacht werden müssen:

Ich hatte nicht das Gefühl, dass dem Kind die soziale Interaktion besonders fehlt. Das hat mich vielleicht glücklich gemacht oder die Lehrerin, wenn das Kind mal zu dem anderem Kind was gesagt hat. Aber vielleicht fühlt sich ein Asperger-Autist total integriert auf einem Level, auf dem ich mich total desintegriert fühlen würde. (SB3, 218-222)

deren Umgebung interviewt wurde, können die gemachten Fortschritte als Folge einer guten Beziehung zwischen dem betroffenen Kind und der Begleitperson und deren persönlichen Eignung aufgefasst werden. Es lässt sich vermuten, dass das zuvor arrangierte Kennenlernen der Begleitperson mit dem Kind und auch das Einbeziehen des Kindes in den Entscheidungsprozess bei der Wahl einer Schulbegleitung zum Erfolg des Ganzen beitragen.

Zusammenfassend lässt sich anhand der genannten Informationen festhalten, dass die Begleitpersonen im Sinne der Ziele der Eingliederungshilfe (s. 3.3) wirken und dass bereits Fortschritte auf dem Weg zur Erreichung dieser Ziele zu vermerken sind.

Trotz dieser überwiegend positiven Einschätzung lässt sich nicht übersehen, dass die im Theorieteil beschriebenen Voraussetzungen zur Erreichung dieser Ziele (s. 3.3.1 + 3.3.2) nur teilweise gegeben sind. In puncto Vorbereitung der Maßnahme und deren Voraussetzungen muss Folgendes erwähnt werden:

Nicht alle von den interviewten Lehrpersonen nahmen an einer Fortbildung zum Thema Autismus teil. Anhand der Fragebogenerhebung wird des Weiteren belegt, dass die Hälfte der Begleitpersonen vor der Aufnahme der Tätigkeit über keinerlei Wissen auf diesem Gebiet verfügte. Erst nach ihrem Einsatz konnte die fehlende Fortbildung von den meisten nachgeholt werden. Aus den quantitativen und qualitativen Ergebnissen lässt sich zusammenfassend ableiten, dass das Wissen über das Asperger-Syndrom bei der Anstellung nicht vorausgesetzt wird. Auch nach der Aufnahme der Tätigkeit erfolgt die Qualifizierung lediglich auf freiwilliger Basis. Dieser Umstand kann als Schwäche der Maßnahme angesehen werden, denn sowohl im Theorieteil als auch in den gesammelten Erfolgsfaktoren (s. 3.3.1 + 6.2.4.3.1) wird die rechtzeitige Teilnahme an einer Fortbildung als notwendig für den Erfolg der Maßnahme erachtet.

Auch fallen die Resultate in Bezug auf die Aufklärung der Mitschüler nicht einheitlich aus, d.h. auch in diesem Bereich besteht noch Handlungsbedarf.

Sich auf die gewonnenen Ergebnisse stützend, lässt sich darüber hinaus vermuten, dass eine gezielte Förderung der betroffenen Schüler kaum gewährleistet wird. Ein Förderplan wurde bei den meisten Schülern nicht aufgestellt. Die im Art. 30a Abs. 2 Satz 2 BayEUG enthaltene Regelung, die die Unterstützung der allgemeinen Schulen durch Förderschulen vorsieht, wird in der Praxis nicht umgesetzt. Ebenfalls gestaltet sich die

Zusammenarbeit mit dem MSD schlecht. Das Fehlen einer klaren Vertretungsregelung³⁴ bei Krankheit der Begleitperson sowie einer exakten Vorgabe, die den regelmäßigen Austausch zwischen der Begleitperson und den Lehrpersonen sowie Eltern sichergestellt und den Begleitpersonen ausreichend Zeit für Vor- und Nachbereitung eingeräumt hätte, erschwert ebenso die Arbeit von Begleit- und Lehrpersonen. So werden in München die Besprechungen mit Lehrpersonen und Eltern sowie die Vor- und Nachbereitung nur in wenigen Fällen vergütet (s. Tab. 7). Auf diese Weise können kaum vorbereitende Maßnahmen, die in der Arbeit mit Asperger-Autisten durchaus vorteilhaft sind (s. 3.3.3.5), durch die Begleitpersonen getroffen werden.

Als weitere Voraussetzung zur Erreichung der Ziele der Eingliederungshilfe wird von Tieck & Griesshaber (2005, S. 278) die fachliche und persönliche Eignung der Begleitpersonen genannt. Wenn man davon ausgeht, dass die von ihnen genannte Voraussetzung in Bezug auf die fachliche Eignung der Begleitperson zutreffen muss, können nur drei von elf befragten Begleitpersonen als geeignet anerkannt werden. Mit Hilfe der qualitativen Daten lässt sich der Grund hierfür leicht ermitteln. In keinem von drei Fällen wird eine Fachkraft genehmigt, dementsprechend reicht der vom Kostenträger festgesetzte Stundensatz für die Anstellung einer Fachkraft nicht aus. Obwohl die Eltern und Lehrpersonen mit der geleisteten Arbeit der Begleitperson zum größten Teil zufrieden sind, und nicht die fachlichen, sondern die persönlichen Kompetenzen in den Vordergrund stellen, können dennoch auch Kritikpunkte in Bezug auf die Anstellung von Nicht-Fachkräften aufgeführt werden. Bei unausgebildeten Personen ist beispielsweise die Gefahr höher, dass sie die ausgeführte Tätigkeit lediglich als Übergangstätigkeit betrachten, was die Effektivität der Maßnahme gefährdet:

Ich glaube, wie es jetzt ist, ist es einfach (...) für viele, wie ich das auch erlebt habe, etwas, was man eine Zeitlang macht, und wo man sich nicht besonders engagiert für das Kind, sodass es dann gar nichts mehr bringt. (L3, 374-377)

Obwohl die meisten befragten Begleitpersonen ihre Kompetenzen als sehr gut einschätzen, sind in den Interviewtexten dennoch einige Beispiele für unprofessionelles Handeln von Nicht-Fachkräften zu finden, in denen die Begleitperson das Verhalten des Schülers persönlich nimmt, durch das eigene Handeln zusätzliche Krisensituationen provoziert

³⁴ Obwohl dieser Punkt als Kritikpunkt genannt wurde, muss darauf hingewiesen werden, dass die Vertretung durch eine dem Schüler unbekannt Person auch Probleme bereiten kann, weil die Asperger-Autisten sehr empfindlich auf Veränderungen reagieren.

oder die Krisensituationen nicht als Chance zur Weiterentwicklung des Kindes nutzt, z.B. zum Aufbau von Selbstkontrolle durch reflektierende Gespräche, wie es von Wilczek (2014, S. 40) und Moosecker (2009, S. 436) empfohlen wird:

I: Besprichst du im Nachhinein mit ihm die jeweilige Situation?

SB1: Nein, das mache ich nicht. Also, ich weiß nicht, das habe ich auch ehrlich gesagt nie in Betracht gezogen, aber das bringt eigentlich ehe nichts. (SB1, 174-177)

... weil ich es auch oft erlebt habe, dass die Schulbegleiter es auch sehr persönlich genommen haben. Also wenn das Kind etwas abgelehnt hat, dass sie es auf sich bezogen haben. Elsa zum Beispiel, sie war oft sehr nah an den Tränen, hat auch manchmal arg geweint, weil Lena nicht gerade das machen wollte, was sie als sinnvoll erachtet hat. (L3, 90-94)

Es lässt sich auch schwer vorstellen, dass eine Nicht-Fachkraft ohne Unterstützung durch Experten, und das ist bei den meisten Begleitpersonen der Fall, dem Schüler nachhaltig zur Selbstständigkeit verhelfen kann oder dass sie Kenntnisse über autismus-spezifische pädagogische Strategien, die vorteilhaft für eine angemessene Förderung sind (s. 3.3.2), besitzt und diese in der Schule auch umsetzen kann. So setzt z.B. keine von elf Begleitpersonen methodische Elemente aus den weit verbreiteten Programmen zur Förderung von Menschen mit Autismus, wie TEACCH- oder ABA-Ansatz, ein.

Auch die Tatsache, dass die Mehrheit der Begleitpersonen dem Schüler dabei hilft, den Unterrichtsstoff zu verstehen und sich täglich mit dem Schüler zurückzieht, um für ihn eine ablenkungsarme Umgebung zu schaffen, kann beim Einsatz von Nicht-Fachkräften als inakzeptabel bewertet werden. Denn durch die Überschreitung der Aufgabenbereiche kommt es zu einer unerwünschten Deprofessionalisierung in der Förderung der betroffenen Schüler. Auf das Problem der Abgrenzung zwischen pädagogischen und nichtpädagogischen Tätigkeiten weisen auch die Studien von Wohlgemuth (2009, zitiert nach Dworschak, 2014) und Dworschak (2012b) hin. Als Grund zur Rechtfertigung der Überschreitung von Arbeitsaufgaben können die ungünstigen Rahmenbedingungen (s. 6.3), die bereits im Theorieteil aufgegriffen wurden (s. 3.4), angeführt werden. Aus der vorliegenden Untersuchung geht hervor, dass die Rolle der Begleitperson sowie ihre Aufgabenbereiche nicht klar definiert werden, wodurch die Begleitperson auch von den anderen Schülern als Ansprechperson wahrgenommen wird oder aus Unwissenheit nicht in ihren Bereich fallende Aufgaben übernimmt. Dadurch dass die Begleitperson nur für einen einzigen Schüler bewilligt wird, wird ihr auch die Einbindung in die Klasse, die den Aussagen der Interviewten nach förderlich für die Einbindung des Schülers in die

Klassengemeinschaft ist (s. 6.2.4.3.1), erschwert. Somit erfolgt ihre Einbindung in die Klasse, ohne die die Begleitperson laut Wilczek (2014, S. 29) auch nicht als Coach beim sozialen Lernen agieren könnte, durch die Überschreitung der Aufgaben.

Von Interviewten wird darüber hinaus auf die negativen Folgen der Eins-zu-eins-Betreuung für die soziale Entwicklung des Schülers hingewiesen. Obwohl die Begleitperson zur Aufgabe hat, den Schüler in das Gefüge der Klasse einzubinden, kann durch ihre Anwesenheit auch das Gegenteil erreicht werden:

Ich persönlich glaube, dass das eher dazu führt, dass die Kinder etwas aus der Klassengemeinschaft raus/ Wie nennt man das? Ein Extraplatz haben, sage ich mal so. (L3, 184-185)

Durch die Eins-zu-eins-Betreuung besteht z.B. die Gefahr, dass die Lehrperson sich weniger verantwortlich für das betroffene Kind fühlt, da es bereits eine Person zur Unterstützung an seiner Seite hat. Problematisch wird es auch dann, wenn das Kind sich zu sehr auf seine Begleitperson konzentriert. Deswegen wird die Balance von Nähe und Distanz von den Lehrkräften als Indikator für die Professionalität einer Begleitperson angesehen.

Zu den Schwächen der Maßnahme kann auch der häufige Wechsel der Begleitpersonen gezählt werden, denn gerade bei Schülern mit Asperger-Syndrom erweist sich die konstante Schulbegleitung, durch die eine verlässliche Beziehung aufgebaut werden kann, als Erfolgsfaktor (s. 6.2.4.3.1; Nurmse, 2007, S. 19). Die qualitativen Ergebnisse zeigen, dass alle drei Begleitpersonen die Tätigkeit im nächsten Schuljahr nicht mehr ausführen werden. Aus den quantitativen Ergebnissen lässt sich ablesen, dass, auch wenn die Mehrheit der Befragten mit der Arbeitssituation zufrieden ist, es im Durchschnitt einmal pro Jahr zu einem Personalwechsel kommt. Dafür können folgende Gründe in Betracht gezogen werden: Anstellung von Nicht-Fachkräften, die diese Tätigkeit z.B. nur im Rahmen des Freiwilligen Sozialen Jahres ausführen; Planungsunsicherheit, die auf die schuljahresbezogene bzw. späte Genehmigung des Antrages zurückgeführt wird; sowie schlechte und rein auf die geleisteten Schulstunden bezogene Vergütung.

Kritisch ist auch die Tatsache zu bewerten, dass die Gestaltung des Übergangs, deren Wichtigkeit im Theorieteil hervorgehoben wurde (s. 2.5.2), vernachlässigt wird. Da Ende des Schuljahres keine Genehmigung des Antrages vorliegt und die Begleitperson für das nächste Schuljahr in zwei Fällen noch nicht bekannt ist, ist der Austausch zwi-

schen der ehemaligen und der neuen Begleitperson nicht gesichert, sodass das wertvolle Wissen nicht weitergegeben werden kann:

Zurzeit wissen wir noch nicht, wer im nächsten Schuljahr kommt. Das finde ich schlecht, weil dadurch keine Übergabe stattfindet. Die neue Schulbegleitung fängt quasi bei null an, da sie keine Einweisung von der alten Schulbegleitung bekommt. Es ist schlecht für mich, schlecht für Daniel. (L2, 287-291)

Anhand dieses Beispiels und der im Unterkapitel 6.2.4.4.2 dargestellten Ergebnisse wird ersichtlich, dass auch das Beantragungsverfahren nicht optimal ist. Bei Schülern mit Diagnose Asperger-Syndrom, bei denen die Verminderung der Symptomatik in sehr kleinen Schritten verläuft, scheint das ausführliche Bewilligungsverfahren, mit dem die Eltern und Lehrkräfte jedes halbe bzw. jedes Jahr konfrontiert werden, unangebracht zu sein. Als Kritikpunkt kann des Weiteren angebracht werden, dass die Verantwortung für die Beantragung einer Schulbegleitung auf die Eltern übertragen wird.

Es zeigt sich, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung sich mit den Ergebnissen der Studien decken, die die schulische Situation von Schülern mit Asperger-Syndrom analysiert haben (vgl. Demes, 2011; Knorr, 2012). Die oben angeführte Auflistung macht sowohl Stärken als auch Schwächen der Maßnahme deutlich. Einerseits wirkt sich die Maßnahme Schulbegleitung aus Sicht der Befragten positiv auf die schulische Situation der betroffenen Schüler aus und ermöglicht die Beschulung in einer Regelschule, andererseits weist sie jedoch konzeptionell gesehen Schwächen auf, die darauf hindeuten, dass die notwendigen Voraussetzungen zur erfolgreichen Eingliederung der fokussierten Schüler durch die Maßnahme Schulbegleitung in der heutigen Form noch nicht ausreichend erfüllt sind. Dadurch dass die vorliegende Masterarbeit nicht nur einen Überblick über die Stärken und Schwächen der Maßnahme bietet, sondern auch die von den Befragten genannten Verbesserungsvorschläge auflistet, kann sie als Anstoß zur Verbesserung der erforschten Maßnahme dienen.

7.2 Methodenkritik

Bei der Betrachtung der gewonnenen Ergebnisse müssen die methodischen Einschränkungen, die die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken, berücksichtigt werden. Die Tatsache, dass die quantitativen Ergebnisse auf einer sehr kleinen Stichprobe beruhen

und dass es sich dabei nicht um eine Zufallsstichprobe handelt, erweist sich als Nachteil für die quantitative Analyse. Als Schwäche kann zudem die Wahl des verwendeten quantitativen Messinstrumentes angesehen werden, welches die Gütekriterien nicht erfüllt.

Überdies beinhaltet auch das qualitative Vorgehen methodische Einschränkungen. Weil die freiwillige Teilnahme an einem Interview ein größeres Engagement mit sich bringt, lässt sich vermuten, dass für die vorliegende Studie nur engagierte Probanden rekrutiert wurden. Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass die Durchführung aller Interviews und die Auswertung qualitativer Daten ausschließlich durch mich erfolgte. Somit kann weder eine einwandfreie Interviewführung noch die Einhaltung der Objektivität bei der Ausarbeitung von Kategorien garantiert werden. Außerdem wurde die Studie ohne Vergleichsgruppe durchgeführt, sodass die Ergebnisse nur begrenzt aussagekräftig sind. Da die Entwicklung der Schüler von vielen Faktoren abhängt, kann nämlich nicht davon ausgegangen werden, dass die im Rahmen dieser Untersuchung erfassten Veränderungen seit dem Einsatz der Begleitperson allein auf die Maßnahme Schulbegleitung zurückzuführen sind. Für ein genaueres Untersuchungsergebnis wäre es folglich von Nutzen, die Entwicklung der fokussierten Schüler einmal mit und einmal ohne Schulbegleitung zu erfassen.

Die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden kann hingegen als vorteilhaft bewertet werden, weil dadurch verschiedene Aspekte des Forschungsgegenstandes aus zwei Perspektiven erfasst und miteinander verknüpft werden konnten.

8 Schlusswort

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention steigt die Heterogenität der Schüler an Regelschulen. Es ist anzunehmen, dass sich dadurch auch die Zahl der Asperger-Autisten, die eine Regelschule besuchen, erhöhen wird. Da die meisten Schulen und Lehrpersonen auf diese Schülerschaft nicht vorbereitet sind, wird zur inklusiven Beschulung von Schülern mit Asperger-Syndrom die im Rahmen der Eingliederungshilfe geregelte Maßnahme zur angemessenen Schulbildung in Anspruch genommen. In der vorliegenden Masterarbeit wurde diese Maßnahme vor dem Hintergrund dieser Veränderungen beschrieben und untersucht, mit dem Ziel, anhand der gewonnen Erkenntnisse und Ergebnisse die starken und schwachen Seiten der Maßnahme aufzuzeigen.

Hierfür wurden zunächst die grundlegenden Informationen zum Asperger-Syndrom vorgestellt, um die spezifischen Besonderheiten und Bedürfnisse der ausgesuchten Schüler und die Notwendigkeit einer zusätzlichen Unterstützung zu verdeutlichen. Vor dem empirischen Teil wurde zudem ein Überblick über den derzeitigen Wissensstand zum Thema Schulbegleitung unter besonderer Berücksichtigung der Schulbegleitung für eine fokussierte Schülergruppe gegeben. Aufgrund der Ausführungen im Theorieteil wurden die Forschungsfragen, denen im empirischen Teil nachgegangen wurde, formuliert. Die Untersuchung war explorativ ausgerichtet und vereinte quantitative und qualitative Methoden.

Im Rahmen der durchgeführten Studie konnte veranschaulicht werden, dass die Maßnahme Schulbegleitung sowohl positive als auch negative Aspekte beinhaltet, sodass sie nicht eindeutig bewertet werden kann. Bei Betrachtung der nur von den Interviewten genannten Stärken und Schwächen wird anhand der Häufigkeit der Nennungen ersichtlich, dass diese ungefähr gleichmäßig verteilt sind. Bei Berücksichtigung aller Ergebnisse kommen jedoch weitere positive bzw. negative Aspekte hinzu. Die Ermöglichung der inklusiven Beschulung sowie die Verbesserung der schulischen Situation zählen zu den zentralen Stärken. Die Schwachstellen der Maßnahme liegen hauptsächlich auf der rechtlichen und administrativen Ebene. Folglich sind zur Verbesserung der Maßnahme Veränderungen auf der Makroebene notwendig.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Durchführung dieser Studie im Hinblick darauf gewinnbringend war, dass diese einen guten Einblick in die Thematik ermöglicht, einen

Anstoß zur Verbesserung der Maßnahme liefert sowie interessante Ansatzpunkte für die weiteren Studien in diesem Forschungsbereich aufzeigt. So können die genannten Erfolgs- und Risikofaktoren in neue Thesen transformiert werden. Eine der Thesen könnte zum Beispiel folgendermaßen lauten: „Der Einsatz junger Begleitpersonen begünstigt die Einbindung von Schülern mit Asperger-Syndrom in die Klassengemeinschaft.“ Es empfiehlt sich ebenso, die gewonnenen Ergebnisse quantitativ zu prüfen und dabei Kontrollgruppen mit einzubeziehen. Die in der vorliegenden Untersuchung genannten Verbesserungsvorschläge zur Verbesserung der Maßnahme Schulbegleitung bieten zudem Ansätze zu ihrer Weiterentwicklung.

Da die Masterarbeit mit einem Zitat eingeleitet wurde, möchte ich diese auch mit einem Zitat abschließen:

I: Sie sagen, dass Daniel mit der Schulbegleiterin total zufrieden ist. Wie kommt er damit zurecht, dass er als Einziger in der Klasse eine Schulbegleiterin hat? Was sagt er dazu?

M2: Ich habe gar nicht das Gefühl, dass es (Betreuung durch Begleitperson) für ihn etwas Negatives oder Komisches ist. Das ist halt so. Das Positive steht so im Vordergrund. Er hat auch Glück, weil er eine nette Klasse hat. (...) Da hat die Lehrerin auch von Anfang an darauf geachtet, dass ihn niemand hänselt deswegen. Und deswegen gab es auch nie mit der Klasse Probleme. Die (Begleitperson) wird auch von allen gemocht. Sie ist einfach mit dabei. Auch im Schullandheim. Letzten Endes profitiert die ganze Klasse davon. Bei ihm überwiegt das Positive so sehr, dass er gar nicht darauf verzichten wollen würde wegen diesem Ansehen. (M2, 175-186)

9 Literaturverzeichnis

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2013). *Schulbegleitung allein kann kein inklusives Schulsystem gewährleisten. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ*. <http://web31.server1.hostingforyou.de/fileadmin/files/positionen/2012/Schulbegleitung.pdf> Verfügbar unter [18.10.2014].
- Amorosa, H. (2010). Historischer Überblick. In M. Noterdaeme & A. Enders (Hrsg.), *Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Asperger, H. (1944). Die „autistischen Psychopathen“ im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 177, 76-137.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13., neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Attwood, T. (2005). *Asperger-Syndrom. Wie Sie und Ihr Kind alle Chancen nutzen. Das erfolgreiche Praxis-Handbuch für Eltern und Therapeuten*. Stuttgart: Trias-Verlag.
- Attwood, T. (2012). *Ein ganzes Leben mit dem Asperger-Syndrom: Von Kindheit bis Erwachsensein - alles was weiterhilft* (2. Aufl.). Stuttgart: Trias-Verlag.
- Baur, N. & Florian, M. (2009). Stichprobenprobleme bei Online-Umfragen. In N. Jacob, H. Schoen & T. Zerback (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung* (S. 109-128). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bayrhof, M., Carl, B. & Moosecker, J. (2012). A 9, Aufklärung der Mitschüler über Autismus. In Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.), *MSD-Infobriefe Autismus-Spektrum-Störungen. Informationsblätter des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes Autismus (MSD-A)*. München. Verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/download/14848/ass_a9_aufklaerung.pdf [28.10.2014].
- Beck, C., Dworschak, W. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (7), 244-254.
- Bezirk Oberbayern (2011). *Positionspapier zum Handlungsfeld Schulbegleitung des Bezirks Oberbayern. Entwicklung und Gestaltung der Leistungstypen Schulbegleitung an Regelschulen und Förderschulen*. Verfügbar unter http://www.bezirk-oberbayern.de/media/custom/379_4139_1.PDF?1347957351 [18.10.2014].
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.

- Bölte, S. (2010). Diagnostik der Autismus-Spektrum-Störungen. In H.-C. Steinhausen & R. Gundelfinger (Hrsg.), *Diagnose und Therapie von Autismus-Spektrum-Störungen. Grundlagen und Praxis* (1. Aufl.) (S. 81-102). Stuttgart: Kohlhammer.
- Britze, H. (2012). Schulbegleitung als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe. *BLJA Mitteilungsblatt*, 3-4, 1-15. Verfügbar unter https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfobwest/dienstbesprechungen/db10_11/bay_jugendamt_mttbl_3_und_4_12_schulbegleitung.pdf [05.11.2014].
- Carl, B., Eichler, A. & Sauer, H. (2014). A 5, Gelingensfaktoren für Schulbegleitung. In Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.), *MSD-Infobriefe Autismus-Spektrum-Störungen. Informationsblätter des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes Autismus (MSD-A)*. München. Verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/download/14845/ass_a5_schulbegleitung.pdf [28.10.2014].
- Demes, B. (2011). *Als käme ich von einem anderen Stern. Schülerinnen und Schüler mit Aspergersyndrom* (1. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Diekmann, A. (2011). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (5. Aufl. der vollst. überarb. und erw. Neuausg. 2007). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). Marburg. Verfügbar unter http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf [19.09.2014].
- Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe*, 49 (3), 131-135.
- Dworschak, W. (2012a). *Schulbegleitung/Integrationshilfe. Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe-Landesverbandes Bayern*. Verfügbar unter http://epub.ub.uni-muenchen.de/13105/1/Dworschak_13105.pdf [10.01.2015].
- Dworschak, W. (2012b). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2010/11. *Zeitschrift gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion*, 20 (2), 80-94.
- Dworschak, W. (2014). Zur Bedeutung individueller Merkmale im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung. Eine empirische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an bayerischen Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 150-171.
- Ebert, D., Fangmeier, T., Lichtblau, A., Peters, J., Biscaldi-Schäfer, M. & Tebartz van Elst, L. (2013). *Asperger-Autismus und hochfunktionaler Autismus bei Erwachsene-*

nen. *Das Therapiemanual der Freiburger Autismus-Studiengruppe*. Göttingen: Hogrefe.

Eckert, A. & Sempert, W. (2012). Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule - Entwicklung eines Rahmenmodells der schulischen Förderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81, 221-233.

v. Einem, Astrid (2013). Schulbegleitung: Typische Probleme mit den Kostenträgern und Lösungsansätze. *autismus. Zeitschrift des Bundesverbandes Autismus Deutschland e.V.*, 76, 45-47.

Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Freitag, C. M. (2008). *Autismus-Spektrum-Störungen*. München: Reinhardt.

Frese, C. (2011). Rechtsansprüche von Menschen mit Autismus im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). In *autismus Deutschland e.V., Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus* (Hrsg.), *Inklusion von Menschen mit Autismus* (1. Aufl.) (S. 33-37). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.

Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.) (S. 437-455). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.

Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell.

Frith, U. (2013). *Autismus. Eine sehr kurze Einführung* (1. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.

Giangreco, M. F., Broer, S. M. & Edelman, S. W. (2001). Teacher Engagement With Students With Disabilities: Differences Between Paraprofessional Service Delivery Models. *JASH*, 26 (2), 75-86. Verfügbar unter <http://www.uvm.edu/~cdci/parasupport/reviews/teacherengagement.pdf> [14.11.2014].

Girsberger, T. (2014). *Die vielen Farben des Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Gofferje, A. (2007). Autisten: Und jeden Mittag gibt es Wirsing. *Stern*, 44. Verfügbar unter <http://www.stern.de/wissen/mensch/autisten-und-jeden-mittag-gibt-es-wirsing-600785.html> [09.11.2014].

Hasselmeyer, T. (2010). Schulbegleitung als Inklusionshilfe. In K. Metzger & E. Weigl (Hrsg.), *Inklusion - eine Schule für alle* (S. 114-121). Berlin: Cornelsen Verlag.

- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilfloose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *bildungsforschung*, 10 (1), 91-109. Verfügbar unter <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/163/189> [15.01.2015].
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354-361.
- Humphrey, N. & Symes, W. (2011). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism*, 15 (4), 397-419.
- Jacob, R., Heinz, A., Décieux, J. P. & Eirnbter, W. H. (2011). *Umfrage. Einführung in die Methoden der Umfrageforschung* (2., erw. und korrigierte Aufl.). München: Oldenbourg.
- Kamp-Becker, I. & Bölte, S. (2011). *Autismus*. München [u.a.]: Reinhardt.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kelle, U. (2004). Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & A. Lauterbach (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (1. Aufl.) (S. 27-41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Knorr, P. (2012). „Ich verstehe sie falsch und sie verstehen mich falsch“. *Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung - Eine explorative Mixed-Method-Studie*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Rostock. Verfügbar unter http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_disshab_0000001065/rosdok_derivate_0000005178/Dissertation_Knorr_2013.pdf [15.01.2015].
- Kremer, G. (2012). „Wer passt denn heute auf mich auf?“ Chancen und Probleme des Einsatzes von Integrationshelfern in der Schule. *systema*, 26 (2), 152-161. Verfügbar unter <http://if-weinheim.de/fileadmin/dateien/systema/2012/02-2012/Systema%202012%20Kremer.pdf> [15.01.2015].

- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2009). *Evaluation online*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktual. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000). *Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten*. Verfügbar unter <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/autismus/literatur/autis.pdf> [28.10.2014].
- Langer, A. (2013). Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.) (S. 515-526). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Marotzki, W. (2006). Leitfadeninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe. Qualitative Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 114). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Matzies, M. (2010). *Sozialtraining für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein Praxisbuch* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Mayring, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (11., aktual. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayntz, R., Holm, K. & Hübner, P. (1978). *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie* (5. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Moosecker, J. (2009). Schüler mit Asperger Autismus - Pädagogisch-didaktische Strategien und das Sprechen über Autismus in der Klasse. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 434-441.
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode* (5., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Müller, C. (2007). *Autismus und Wahrnehmung. Eine Welt aus Farben und Details*. Marburg: Tectum Verlag.

- Müller, C. (2008). Wahrnehmung bei Autismus: Stärken, Probleme und Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 379-388.
- Müller, S. V. & Münte T.F. (2009). Störungen von Exekutivfunktionen. In W. Sturm, M. Herrmann & T.F. Münte (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Neuropsychologie. Grundlagen, Methoden, Diagnostik, Therapie* (2. Aufl.) (S. 480-499). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Nurmse, Silja (2007). Zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Asperger-Syndrom. *autismus. Zeitschrift des Bundesverbandes Autismus Deutschland e.V.*, 64, 17-21.
- Poser-Radeke, C. (2011). „Der tickt doch nicht richtig!“ Mit Grundschulern über Autismus reden - ein Bericht aus der Berliner Beratungspraxis. In *autismus Deutschland e.V., Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (Hrsg.), Inklusion von Menschen mit Autismus* (1. Aufl.) (S. 374-390). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Preißmann, C. (2009). *Psychotherapie und Beratung bei Menschen mit Asperger-Syndrom. Konzepte für eine erfolgreiche Behandlung aus Betroffenen- und Therapeutesicht* (2. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reinders, H. (2011a). Fragebogen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 53-65). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H. (2011b). Interview. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 85-97). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Remschmidt, H. & Kamp-Becker, I. (2006). *Asperger-Syndrom*. Heidelberg: Springer.
- Rollett, B. A. (2007). Autistische Kinder und Jugendliche mit guten bis sehr guten sprachlichen Fähigkeiten: Der Asperger-Autismus. In B. Rollte & U. Kästner-Koller, *Praxisbuch Autismus: für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten* (3. Aufl.) (S. 147-151). München: Urban & Fischer Verlag / Elsevier GmbH.
- Rumpler, F. (2004). Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55 (3), 136-141.
- Sambuchi, C. & Hansen, U. (Produzenten). (2007). Meine Welt hat tausend Rätsel [TV Bericht]. *37 Grad*, gesendet am 24.07.2007, ZDF.
- Schirmer, B. (2013). *Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Ein Leitfaden für LehrerInnen* (3. Aufl.). München: Reinhardt.

- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9., aktualisierte Aufl.). München [u.a.]: Oldenbourg.
- Scholl, A. (2009). *Die Befragung* (2., überarb. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schuster, N. (2010). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern* (1. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Steinke, I. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Aufl.) (S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Symes, W. & Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11 (3), 153-161.
- Tieck, B. & Griesshaber, A. (2005). Voraussetzungen für die Eingliederung autistischer Schüler an allgemeinen Schulen. In M. Wegenke & C. Castañeda (Hrsg.), *Gemeinsamkeiten herstellen. Wege der Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Autismus* (1. Aufl.) (S. 271-280). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Theunissen, G. (2010). Fokus: Spezialinteressen - Autismus neu denken. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, 269-277.
- Trost, R. (2010). *Ein Konzept zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen: Ergebnisse des Forschungsprojektes „Hilfen für Menschen mit autistischem Verhalten“*. Präsentation in Rahmen der Fachtagung „Kinder und Jugendliche mit autistischem Verhalten. Neue Wege durch die Schule“, Evangelische Akademie, 25. und 26. Januar 2010. Bad Boll.
- Trost, R. (2013). *Zwischen Integration und Verbesonderung: Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung in Baden-Württemberg. Ergebnisse des Forschungsprojektes „Hilfen für Menschen mit autistischem Verhalten“*. Präsentation in Rahmen der Informations- und Fortbildungsveranstaltung „Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule“, 9. Oktober 2013. Freiburg. Verfügbar unter <http://www.klinischule-freiburg.de/files/FachtagASS09.10.2013/FachtagASSFR09.10.2013HandoutTrost.pdf> [05.11.2014].
- Tuckermann, A., Häußler, A. & Lausmann, E. (2012). *Praxis TEACCH: Herausforderung Regelschule. Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im lernzielgleichen Unterricht*. Dortmund: Borgmann Media.

- Vereinte Nationen (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung*. Verfügbar unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behinderten-rechtskonvention/crpd_b_de.pdf [18.10.2014].
- Wilczek, B. (2014). *Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit Asperger-Syndrom* (8. Aufl.). Hamburg: autismus Deutschland e.V.
- Wing, L. (1981). Asperger syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11 (1), 115-129.
- Zierer, K., Speck, K. & Moschner, B. (2013). *Methoden der erziehungswissenschaftlicher Forschung*. München: Ernst Reinhardt.

10 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

| | |
|--|----|
| Tab. 1: Diagnostische Kriterien des Asperger-Syndroms nach ICD-10 | 10 |
| Abb. 1: The reciprocal effects peer interaction model (REPIM) for understanding negative social outcomes among included students with autistic spectrum disorder (ASD).. | 32 |
| Tab. 2: Verschlüsselung der Interviews | 61 |
| Tab. 3: Verteilung der Schulbildung in der Stichprobe..... | 64 |
| Tab. 4: Verteilung der Qualifikation in der Stichprobe..... | 64 |
| Tab. 5: Dauer der Betreuung des zurzeit betreuten Schülers..... | 65 |
| Tab. 6: Gesamtdauer der Betreuung des Schülers und die dazugehörige Anzahl aller ihn betreut habenden und betreuenden Begleitpersonen | 66 |
| Tab. 7: Berücksichtigung indirekter Zeiten bei der Vergütung..... | 67 |
| Tab. 8: Kooperationspartner der Begleitpersonen | 67 |
| Tab. 9: Arbeitsaufgaben der Begleitpersonen..... | 69 |
| Tab. 10: Verbesserungsvorschläge der Begleitpersonen..... | 71 |
| Abb. 2: Tätigkeitsbereiche der Begleitpersonen..... | 82 |
| Tab. 11: Erfolgsfaktoren bei der Umsetzung der Maßnahme | 85 |
| Abb. 3: Fachliche Kompetenzen | 86 |
| Abb. 4: Persönliche Kompetenzen | 86 |
| Tab. 12: Risikofaktoren bei der Umsetzung der Maßnahme | 89 |
| Tab. 13: Stärken der Maßnahme..... | 92 |
| Tab. 14: Schwächen der Maßnahme..... | 96 |
| Tab. 15: Verbesserungsvorschläge für die Maßnahme | 97 |

11 Anhang

Anhang A

Druckversion des Fragebogens

Name:
Adresse:
Tel.:
E-Mail:



Umfrage zum Thema Schulbegleitung für Schüler* mit Asperger-Syndrom

Liebe Schulbegleiter,

im Rahmen einer Masterarbeit zum Thema Schulbegleitung für Schüler mit Asperger-Syndrom, die von Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan betreut wird, erfasse ich Informationen, welche die Einzelfallmaßnahme Schulbegleitung betreffen.

Wenn Sie ein Kind oder eine jugendliche Person mit Asperger-Syndrom in München und Umgebung betreuen, können Sie zu der Erforschung der Maßnahme Schulbegleitung beitragen, indem Sie den beigefügten Fragebogen ausfüllen. Die Ergebnisse dieser Studie werden sowohl für die Bildungsforschung von Bedeutung sein, als auch zur Verbesserung der schulischen Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom einen Beitrag leisten.

Da die Zielgruppe sehr klein ist, und somit jeder ausgefüllte Fragebogen zählt, wäre ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie auch andere Schulbegleiter, die ebenfalls Schüler mit Asperger-Syndrom betreuen, auf die Umfrage aufmerksam machen. Beachten Sie bitte dabei, dass pro Schüler jeweils ein Fragebogen ausgefüllt werden darf.

Selbstverständlich werden die Angaben dieses Fragebogens gemäß der rechtlichen Vorgabe des Datenschutzes vertraulich behandelt. Die erhobenen Daten werden anonym und ausschließlich in zusammengefasster Form ausgewertet, sodass kein Rückschluss auf einzelne Schulbegleiter möglich ist. Nach der Auswertung werden alle Fragebogen vernichtet.

Der Fragebogen wurde so gestaltet, dass das Ausfüllen nicht viel Zeit in Anspruch nimmt. Bei den meisten Fragen genügt ein einfaches Ankreuzen der zutreffenden Antwort. **Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. 10 Minuten.** Bitte versuchen Sie bei der Beantwortung der Fragen so ehrlich wie möglich zu sein.

Für die Rücksendung des ausgefüllten Fragebogens habe ich einen an mich adressierten und bereits frankierten Rückumschlag beigelegt. Senden Sie bitte diesen ohne Absenderadresse bis zum **31. Juli 2014** an meine Adresse zurück. Alternativ können Sie den gleichen Fragebogen auch unter <http://maq-online.de/evaluation/users/www.php?l=maq&u=EdCBjeX6Pm&p=R3XysHkU> online beantworten.

Bei Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Für Ihre Unterstützung und baldige Rücksendung möchte ich mich im Voraus herzlich bedanken.

Viele Grüße,

Olga Arendt

* Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung maskuliner und femininer Sprachformen verzichtet.

Fragebogen für Schulbegleiter

A. ALLGEMEINE ANGABEN ZU IHRER PERSON

1. Zurzeit bin ich als Schulbegleiter für einen Schüler mit Asperger-Syndrom tätig.

trifft zu trifft nicht zu

(Bei „trifft nicht zu“ ist die Umfrage beendet. Vielen Dank für die Teilnahme!)

2. Geschlecht weiblich männlich

3. Alter _____

4. Höchster erreichter Schulabschluss

- Kein Abschluss
- Hauptschulabschluss
- Qualifizierender Hauptschulabschluss
- Mittlerer Schulabschluss
- Fachhochschulreife
- Hochschulreife
- Sonstige (bitte benennen) _____

5. Qualifikation

- Keine
- Erzieher
- Heilerziehungspfleger
- Heil- oder Förderpädagoge
- Sozialpädagoge
- Lehrer
- Sonstige (bitte benennen) _____
- In Ausbildung/Studium (bitte benennen, welches Ausbildungs- bzw. Studienfach)

6. Dauer der Betreuung des zurzeit betreuten Schülers mit Asperger-Syndrom

- | | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ≤ 3 Monate | <input type="checkbox"/> ≤ 6 Monate | <input type="checkbox"/> 6 Monate - 1 Jahr | <input type="checkbox"/> 1-2 Jahre |
| <input type="checkbox"/> 2-3 Jahre | <input type="checkbox"/> 3-5 Jahre | <input type="checkbox"/> 5-7 Jahre | <input type="checkbox"/> > 7 Jahre |

IM WEITEREN BEZIEHEN SICH ALLE ANGABEN AUF DIESEN SCHÜLER BZW. SEINE SCHULBEGLEITUNG!

7. Dauer der Tätigkeit als Schulbegleiter in der jetzigen Schule des Schülers insgesamt

- | | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ≤ 3 Monate | <input type="checkbox"/> ≤ 6 Monate | <input type="checkbox"/> 6 Monate - 1 Jahr | <input type="checkbox"/> 1-2 Jahre |
| <input type="checkbox"/> 2-3 Jahre | <input type="checkbox"/> 3-5 Jahre | <input type="checkbox"/> 5-7 Jahre | <input type="checkbox"/> > 7 Jahre |

B. ALLGEMEINE ANGABEN ZUM SCHÜLER

8. Geschlecht weiblich männlich

9. Alter _____

10. Schulform (bitte zweimal ankreuzen)

| | | |
|---|---------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Grundschule | <input type="checkbox"/> privat | <input type="checkbox"/> nicht privat |
| <input type="checkbox"/> Mittelschule | <input type="checkbox"/> privat | <input type="checkbox"/> nicht privat |
| <input type="checkbox"/> Realschule | <input type="checkbox"/> privat | <input type="checkbox"/> nicht privat |
| <input type="checkbox"/> Gymnasium | <input type="checkbox"/> privat | <input type="checkbox"/> nicht privat |
| <input type="checkbox"/> Förderschule | <input type="checkbox"/> privat | <input type="checkbox"/> nicht privat |
| <input type="checkbox"/> Sonstige (bitte benennen) _____ | <input type="checkbox"/> privat | <input type="checkbox"/> nicht privat |

11. Betreuung des Schülers durch Schulbegleiter insgesamt

| | | | |
|---|-------------------------------------|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ≤ 3 Monate | <input type="checkbox"/> ≤ 6 Monate | <input type="checkbox"/> 6 Monate - 1 Jahr | <input type="checkbox"/> 1-2 Jahre |
| <input type="checkbox"/> 2-3 Jahre | <input type="checkbox"/> 3-5 Jahre | <input type="checkbox"/> 5-7 Jahre | <input type="checkbox"/> > 7 Jahre |
| <input type="checkbox"/> weiß ich nicht | | | |

12. Anzahl aller Schulbegleiter (Sie einbezogen), die jemals den Schüler betreut haben

_____ (auch ungefähre Angabe genügt) weiß ich nicht

13. Der Schüler wird zurzeit von einem Schulbegleiter betreut.

ja nein, von mehreren Schulbegleitern (die Stelle wird geteilt)

C. ANGABEN ZU IHRER ANSTELLUNG UND VERGÜTUNG

14. Ich bin mit den Anstellungsbedingungen zufrieden.

trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu

15. Arbeitsverhältnis

unbefristeter Vertrag befristeter Vertrag ich arbeite freiberuflich
(jeweils bis Ende des Schuljahres)

16. Ich bin mit meiner Vergütung zufrieden.

trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu

17. Berücksichtigung indirekter Zeiten bei der Vergütung: (bitte jeweils in jeder Spalte ankreuzen)

* falls keine Besprechungen stattfinden, kreuzen Sie bitte „kein Bedarf“ an

| indirekte Zeiten | ja | teilweise | nein | kein Bedarf |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Besprechungen* mit Lehrpersonen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Teambesprechungen (ggf. mit dem Schulbegleiter, mit dem die Stelle geteilt wird) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elterngespräche | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vor- und Nachbereitungen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ausfallzeiten wegen Krankheit des Schülers | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ausfallzeiten wegen eigener Krankheit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fort-/Weiterbildungen/Informationsveranstaltungen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Schulische Veranstaltungen (Feste, Schulfahrten) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

D. ANGABEN ZU IHRER ARBEITSSITUATION

18. Ich arbeite gerne als Schulbegleiter.

trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu

19. **Zu Beginn der Tätigkeit erfolgte eine genaue Einarbeitung/Einweisung in die Tätigkeit als Schulbegleiter.**
 trifft zu trifft nicht zu
20. **Die Diagnose des Schülers wurde mir bei der Anstellung mitgeteilt.**
 trifft zu trifft nicht zu
21. **Bei Bedarf habe ich die Möglichkeit, mich zum Thema Autismus bzw. Schulbegleitung für Schüler mit Asperger-Syndrom beraten zu lassen.**
 trifft zu trifft nicht zu
22. **Über wichtige Termine/Veranstaltungen werde ich rechtzeitig informiert.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
23. **Ich bekomme von dem Klassenlehrer bzw. der Schulleitung regelmäßig Rückmeldung über meine Arbeitsleistung.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
24. **Die Besprechungen mit dem Klassenlehrer finden statt:**
 wöchentlich monatlich zweimal im Jahr einmal im Jahr nie
25. **Ich werde von den Lehrpersonen in die pädagogischen Maßnahmen, die den Schüler betreffen, einbezogen.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
26. **Meine Vorschläge zur Verbesserung der schulischen Situation des Schülers werden von den Lehrpersonen bzw. der Schulleitung ernst genommen.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
27. **Die Lehrpersonen sind mir gegenüber positiv eingestellt.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
28. **Der Schüler akzeptiert mich und nimmt meine Unterstützung gerne an.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
29. **Die Mitschüler des Schülers respektieren mich.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu

E. ANGABEN ZU IHREN KOMPETENZEN

30. **Ich habe bereits vor der Aufnahme der Tätigkeit Erfahrungen mit Autismus gemacht.**
 trifft zu trifft nicht zu
31. **Ich habe bereits vor der Aufnahme der Tätigkeit an einer Fort-/Weiterbildung/Informationsveranstaltung zum Thema Autismus teilgenommen.**
 trifft zu trifft nicht zu
32. **Inzwischen habe ich eine bzw. eine weitere Schulung für den Umgang mit Schülern mit Asperger-Syndrom wahrgenommen.**
 trifft zu trifft nicht zu
33. **Ich weiß, wie ich mit Krisensituationen (z.B. mit Wutanfällen) umgehen kann.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu

34. **Die speziellen Bedürfnisse und Besonderheiten des Schülers kenne ich ganz gut.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
35. **Ich kann es gut einschätzen, wann meine Hilfe benötigt wird, und wann es sinnvoller ist, mich zurückzuziehen.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
36. **Ich fühle mich ausreichend kompetent, den Schüler gezielt fördern zu können.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
37. **Ich fühle mich ausreichend kompetent, den Schüler in die Klassengemeinschaft integrieren zu können.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
38. **Ich bin kompetent genug, die Angriffe des Schülers nicht persönlich zu nehmen.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu

F. ANGABEN ZU IHREN ARBEITSBEREICHEN (bitte jeweils in jeder Spalte ankreuzen)

39.

| Ich habe unter anderem folgende Arbeitsaufgaben: | ja | teilweise | nein | kein Bedarf |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich unterstütze den Schüler bei Kommunikation und Interaktion mit Mitschülern sowie Lehrpersonen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich greife in Konfliktsituationen zwischen dem Schüler und seinen Mitschülern bzw. Lehrpersonen ein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich schütze den Schüler vor Bullying (Mobbing) bzw. Ausgenutztwerden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich schütze den Schüler vor realen Gefahren. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich unterstütze den Schüler dabei, sich in Raum und Zeit zu orientieren. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich schütze den Schüler vor Reizüberflutung, indem ich ihm phasenweisen Rückzug ermögliche. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich ver helfe dem Schüler zur Selbstständigkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich strukturiere die vorgegebenen Arbeitsmaterialien für den Schüler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich erstelle für den Schüler spezielle Unterrichtsmaterialien. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich helfe dem Schüler dabei, den Unterrichtsstoff zu verstehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich lenke die Aufmerksamkeit und Konzentration des Schülers auf das Wesentliche. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kläre die Mitschüler sowie die Lehrpersonen über die autistischen Verhaltensweisen des Schülers auf. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich berate die Mitschüler sowie die Lehrpersonen bei Fragen zu Autismus oder zu dem Schüler im Speziellen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich unterstütze die anderen Schüler während des Unterrichts. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich führe regelmäßig Protokolle über das Sozial- bzw. Arbeitsverhalten des Schülers. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

G. ANGABEN ZUR SITUATION IN DER KLASSE

40. **Alle Lehrpersonen sind über die Diagnose angemessen informiert.**
 trifft zu trifft nicht zu

41. **Die Mitschüler sind über das Asperger-Syndrom aufgeklärt.**
 trifft zu trifft nicht zu
42. **Die Lehrpersonen schaffen eine Lernumgebung, in der der Schüler wert geschätzt wird.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
43. **Das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schulbegleitern ist harmonisch.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
44. **Meine Anwesenheit während des Unterrichts wird, meiner Ansicht nach, von den Lehrpersonen oft als Störfaktor wahrgenommen.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
45. **Meiner Ansicht nach verunsichert meine Anwesenheit die Lehrpersonen.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
46. **Meiner Ansicht nach irritiert meine Anwesenheit die Mitschüler.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu

H. ANGABEN ZUR SCHULISCHEN SITUATION DES SCHÜLERS

47. **Für den Schüler gibt es einen Förderplan.**
 trifft zu trifft nicht zu
(bei „trifft nicht zu“ bitte weiter zu Frage 49)
48. **Bei der Umsetzung des Förderplans werde ich unterstützt von:** *(Mehrfachnennung möglich)*
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Niemandem | <input type="checkbox"/> Mobiler Sonderpädagogischer Dienst |
| <input type="checkbox"/> Schulleitung | <input type="checkbox"/> Externe Fachleute |
| <input type="checkbox"/> Lehrpersonen | <input type="checkbox"/> Förderschule |
| <input type="checkbox"/> Klassenlehrer | <input type="checkbox"/> Eltern/Erziehungsberechtigte |
| <input type="checkbox"/> Kollegen (andere Schulbegleiter) | <input type="checkbox"/> Sonstige <i>(bitte benennen)</i> |
-
49. **Zur Förderung des Schülers setze ich methodische Elemente aus dem TEACCH-/ABA-Ansatz ein.**
 trifft zu trifft nicht zu
50. **Wenn ich und evtl. der andere Schulbegleiter, mit dem die Stelle geteilt wird, verhindert sind, wird der Schüler betreut von:**
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Klassenteam | <input type="checkbox"/> Niemandem (kann nicht beschult werden) |
| <input type="checkbox"/> Elternteil | <input type="checkbox"/> Sonstige <i>(bitte benennen)</i> |
| <input type="checkbox"/> Einer dem Schüler unbekanntem Vertretung | |
-
51. **Um die Aufgaben in Stille bearbeiten zu können, verlässt der Schüler mit mir den Unterrichtsraum pro Tag für:**
 ca. 30 min ca. 1 Std. ca. 2 Std. ca. 3 Std. > 4 Std. nie
52. **Ich sitze meistens neben dem Schüler.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
53. **Meine Anwesenheit trägt zur Steigerung der Produktivität des Schülers bei.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu

54. **Meine Unterstützung führt zu einer Zunahme an sozialen Interaktionen.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
55. **Meine Anwesenheit erhöht die Teilhabemöglichkeiten des Schülers.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
56. **Durch meine Präsenz bekommt der Schüler von den Lehrpersonen weniger Aufmerksamkeit als seine Mitschüler.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
57. **Inzwischen nimmt der Schüler meine Unterstützung immer seltener in Anspruch.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
58. **Um die schulische Situation des Schülers zu optimieren, kooperiere ich eng mit:**
(Mehrfachnennung möglich)
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Niemandem | <input type="checkbox"/> Mobiler Sonderpädagogischer Dienst |
| <input type="checkbox"/> Schulleitung | <input type="checkbox"/> Externe Fachleute |
| <input type="checkbox"/> Lehrpersonen | <input type="checkbox"/> Förderschule |
| <input type="checkbox"/> Klassenlehrer | <input type="checkbox"/> Eltern/Erziehungsberechtigte |
| <input type="checkbox"/> Kollegen (andere Schulbegleiter) | <input type="checkbox"/> Sonstige <i>(bitte benennen)</i> |
-

I. BITTE NEHMEN SIE STELLUNG ZU FOLGENDEN AUSSAGEN ZUR MAßNAHME SCHULBEGLEITUNG

59. **Ich habe den Eindruck, dass die Schulbegleitung zur Verbesserung der schulischen Situation des Schülers beiträgt.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
60. **Ich habe den Eindruck, dass die Schulbegleitung zur besseren Integration des Schülers beiträgt.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
61. **Ich habe den Eindruck, dass die Maßnahme zur Ausgrenzung des Schülers führt, weil sie ihn in eine Sonderrolle bringt.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
62. **Ich habe den Eindruck, dass die Schulbegleitung die Schulbesuchsmotivation des Schülers erhöht.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
63. **Ich habe den Eindruck, dass die Maßnahme das Selbstständigwerden des Schülers verhindert.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu
64. **Ich finde die Maßnahme nur als Übergangsmaßnahme gut.**
 trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu

65. Welche Verbesserungsvorschläge für die Maßnahme haben Sie?

DANKE FÜR IHRE MITARBEIT!

Anhang B

Auszug aus dem Onlinefragebogen

Fragebogen für Schulbegleiter

A. ALLGEMEINE ANGABEN ZU IHRER PERSON

1. Zurzeit bin ich als Schulbegleiter für einen Schüler mit Asperger-Syndrom tätig.

***Required*:**

trifft zu

trifft nicht zu

Bei „trifft nicht zu“ ist die Umfrage beendet. Vielen Dank für die Teilnahme!

Fragebogen für Schulbegleiter

A. ALLGEMEINE ANGABEN ZU IHRER PERSON

1. Zurzeit bin ich als Schulbegleiter für einen Schüler mit Asperger-Syndrom tätig.

trifft zu

trifft nicht zu

Bei „trifft nicht zu“ ist die Umfrage beendet. Vielen Dank für die Teilnahme!

Anhang C

Interview-Leitfaden für Begleitpersonen

Interview-Leitfaden (Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter)

| Leitfrage/ Erzählaufforderung | Memo für mögliche Nachfragen | Konkrete Fragen | Aufrechterhaltungsfragen |
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|

1. EINSTIEG

Wenn Sie an Ihre Tätigkeit als Schulbegleiterin/ Schulbegleiter von einer Schülerin/einem Schüler mit Asperger-Syndrom denken, was fällt Ihnen als Erstes ein?

- Positive Erfahrungen
- Negative Erfahrungen

Gibt es sonst noch etwas?
Könnten Sie mir das genauer erklären?
Ist ja interessant!
Erzählen Sie weiter!
Und dann?

2. ARBEITSALLTAG/ARBEITSSITUATION

Beschreiben Sie bitte kurz Ihren Arbeitsalltag!

- Aufgabenbereiche
- Haltung der Schulbegleitung gegenüber
- Verhältnis zwischen Schulbegleitung und ...
- Integration in das Lehrerinnen- und Lehrerkollegium
- Kooperation mit ...
- Unterstützung

Gibt es etwas, was Sie bei der Ausführung dieser Tätigkeit überfordert?

Was bereitet Ihnen Freude?

Gibt es sonst noch etwas?
Könnten Sie mir das genauer erklären?
Ist ja interessant!
Erzählen Sie weiter!
Und dann?

| Leitfrage/ Erzählaufforderung | Memo für mögliche Nachfragen | Konkrete Fragen | Aufrechterhaltungsfragen |
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|

3. KOMPETENZEN

Je nach Förderbedarf unterscheiden sich auch die Kompetenzen, die man braucht, um die Schülerin/ den Schüler angemessen fördern zu können. Welche Kompetenzen muss die Schulbegleiterin/ der Schulbegleiter Ihrer Meinung nach mitbringen, damit der Schülerin/dem Schüler mit Asperger-Syndrom eine aktive und sinnvolle Teilnahme am Schulalltag ermöglicht werden kann?

- Fachliche Kompetenzen
- Persönliche Kompetenzen
- Erfahrung im Bereich Autismus

Über welche von diesen Kompetenzen verfügen Sie?
Wie wirkt sich Ihrer Meinung nach Ihre Qualifikation auf Ihre Arbeitsqualität aus?

Gibt es sonst noch etwas?
Könnten Sie mir das genauer erklären?
Ist ja interessant!
Erzählen Sie weiter!
Und dann?

4. FÖRDERUNG

Wie wird in der Schule die Förderqualität für die Schülerin/den Schüler sichergestellt?

- Fort-/Weiterbildung
- Beratung
- Supervision
- Zusammenarbeit mit Förder-schulen

Welche Ziele verfolgen Sie bei der Förderung der Schülerin/ des Schülers?

Gibt es sonst noch etwas?
Könnten Sie mir das genauer erklären?
Ist ja interessant!
Erzählen Sie weiter!
Und dann?

| Leitfrage/ Erzählaufforderung | Memo für mögliche Nachfragen | Konkrete Fragen | Aufrechterhaltungsfragen |
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|

5. SCHULISCHE SITUATION DER SCHÜLERIN/ DES SCHÜLERS

Wie wirkt sich ihrer Meinung nach Ihr Einsatz auf die schulische Situation der Schülerin/des Schülers aus?

- Positiver Einfluss (Steigerung der Produktivität, Zunahme an sozialen Interaktionen...)
 - Probleme/Risiken durch den Einsatz (weniger Aufmerksamkeit, Ausgrenzung...)

Die Schulbegleitung hat zur Aufgabe bestimmte Defizite der Schülerin/des Schülers auszugleichen. Könnten Sie mir ein Beispiel dafür geben, wie Sie diese kompensieren?
 In welchen Bereichen hat die Schülerin/ der Schüler seit Ihrem Einsatz Fortschritte gemacht?

Gibt es sonst noch etwas?
 Könnten Sie mir das genauer erklären?
 Ist ja interessant!
 Erzählen Sie weiter!
 Und dann?

6. INKLUSION

Erfolgreiche Inklusion benötigt bestimmte Fachkompetenz. Wie wird durch Ihren Einsatz der Schülerin/dem Schüler Inklusion gewährleistet?

- Einflussfaktoren

Gibt es sonst noch etwas?
 Könnten Sie mir das genauer erklären?
 Ist ja interessant!
 Erzählen Sie weiter!
 Und dann?

| Leitfrage/ Erzählaufforderung | Memo für mögliche Nachfragen | Konkrete Fragen | Aufrechterhaltungsfragen |
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|

7. BEWERTUNG DER MAßNAHME

Wie bewerten sie die Maßnahme Schulbegleitung allgemein?

- Stärken dieser Maßnahme
 - Schwächen/ Risiken dieser Maßnahme

Was wirkt sich Ihrer Meinung nach besonders stark auf die Effektivität der Maßnahme aus?
 Was besonders negativ?
 Wie bewerten Sie die Maßnahme, wenn Sie zukunftsorientiert denken?

Gibt es sonst noch etwas?
 Könnten Sie mir das genauer erklären?
 Ist ja interessant!
 Erzählen Sie weiter!
 Und dann?

8. ABSCHLUSS

Welche Verbesserungsvorschläge für die Maßnahme haben Sie?

Wünsche
 - Veränderungen (Kostenträger/Schule/ Lehrpersonen/Eltern)
 - Unterstützung

Gibt es sonst noch etwas?
 Könnten Sie mir das genauer erklären?
 Ist ja interessant!
 Erzählen Sie weiter!
 Und dann?

Anhang D

Interview-Leitfaden für Lehrkräfte

Interview-Leitfaden (Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer)

| Leitfrage/ Erzählaufforderung | Memo für mögliche Nachfragen | Konkrete Fragen | Aufrechterhaltungsfragen |
|--|--|--|---|
| <p>1. EINSTIEG</p> <p>Wenn Sie an die Maßnahme Schulbegleitung denken, was fällt Ihnen als Erstes ein?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Positive Erfahrungen - Negative Erfahrungen | <p>Was hat sich mit dem Einsatz von Schulbegleitung für Sie verändert? Wie haben Sie auf diese Veränderung reagiert?</p> | <p>Gibt es sonst noch etwas? Könnten Sie mir das genauer erklären? Ist ja interessant! Erzählen Sie weiter! Und dann?</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>2. ARBEITSALLTAG/ARBEITSSITUATION</p> <p>Beschreiben Sie bitte kurz den Arbeitsalltag der Schulbegleiterin/des Schulbegleiters!</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Aufgabenbereiche - Haltung der Schulbegleitung gegenüber - Verhältnis zwischen Schulbegleitung und ... - Integration in das Lehrerinnen- und Lehrerkollegium - Kooperation mit ... - Unterstützung | <p>In welchen Situationen wirkt die Schulbegleiterin/ der Schulbegleiter überfordert? Was gelingt ihr/ihm besonders gut?</p> | <p>Gibt es sonst noch etwas? Könnten Sie mir das genauer erklären? Ist ja interessant! Erzählen Sie weiter! Und dann?</p> |
|--|---|--|---|

| Leitfrage/ Erzählaufforderung | Memo für mögliche Nachfragen | Konkrete Fragen | Aufrechterhaltungsfragen |
|---|---|--|---|
| <p>3. KOMPETENZEN</p> <p>Je nach Förderbedarf unterscheiden sich auch die Kompetenzen, die man braucht, um die Schülerin/ den Schüler angemessen fördern zu können. Welche Kompetenzen muss die Schulbegleiterin/ der Schulbegleiter Ihrer Meinung nach mitbringen, damit der Schülerin/dem Schüler mit Asperger-Syndrom eine aktive und sinnvolle Teilnahme am Schulalltag ermöglicht werden kann?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Fachliche Kompetenzen - Persönliche Kompetenzen - Erfahrung im Bereich Autismus | <p>Über welche von diesen Kompetenzen verfügt die zurzeit tätige Schulbegleiterin/ der zurzeit tätige Schulbegleiter? Wie wirkt sich Ihrer Meinung nach ihre/ seine Qualifikation auf die Arbeitsqualität aus?</p> | <p>Gibt es sonst noch etwas? Könnten Sie mir das genauer erklären? Ist ja interessant! Erzählen Sie weiter! Und dann?</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>4. FÖRDERUNG</p> <p>Wie wird in der Schule die Förderqualität für die Schülerin/den Schüler sichergestellt?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Fort-/Weiterbildung - Beratung - Supervision - Zusammenarbeit mit Förder-schulen | <p>Welche Ziele verfolgen Sie bei der Förderung der Schülerin /des Schülers?</p> | <p>Gibt es sonst noch etwas? Könnten Sie mir das genauer erklären? Ist ja interessant! Erzählen Sie weiter! Und dann?</p> |
|--|---|--|---|

| Leitfrage/ Erzählaufforderung | Memo für mögliche Nachfragen | Konkrete Fragen | Aufrechterhaltungsfragen |
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|

5. SCHULISCHE SITUATION DER SCHÜLERIN/ DES SCHÜLERS

Wie wirkt sich ihrer Meinung nach der Einsatz von Schulbegleitung auf die schulische Situation der Schülerin/des Schülers aus?

- Positiver Einfluss
(Steigerung der Produktivität, Zunahme an sozialen Interaktionen...)
- Probleme/Risiken durch den Einsatz
(weniger Aufmerksamkeit, Ausgrenzung...)

Die Schulbegleitung hat zur Aufgabe bestimmte Defizite der Schülerin/des Schülers auszugleichen. Könnten Sie mir ein Beispiel dafür geben, wie die Schulbegleiterin/der Schulbegleiter diese kompensiert?
In welchen Bereichen hat die Schülerin/der Schüler seit dem Einsatz der Schulbegleitung Fortschritte gemacht?

Gibt es sonst noch etwas?
Könnten Sie mir das genauer erklären?
Ist ja interessant!
Erzählen Sie weiter!
Und dann?

6. INKLUSION

Erfolgreiche Inklusion benötigt bestimmte Fachkompetenz. Wie wird durch den Einsatz von Schulbegleitung der Schülerin/dem Schüler Inklusion gewährleistet?

- Einflussfaktoren

Gibt es sonst noch etwas?
Könnten Sie mir das genauer erklären?
Ist ja interessant!
Erzählen Sie weiter!
Und dann?

| Leitfrage/ Erzählaufforderung | Memo für mögliche Nachfragen | Konkrete Fragen | Aufrechterhaltungsfragen |
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|

7. BEWERTUNG DER MAßNAHME

Wie bewerten sie die Maßnahme Schulbegleitung allgemein?

- Stärken dieser Maßnahme
- Schwächen/ Risiken dieser Maßnahme

Was wirkt sich Ihrer Meinung nach besonders stark auf die Effektivität der Maßnahme aus?
Was besonders negativ?
Wie bewerten Sie die Maßnahme, wenn Sie zukunftsorientiert denken?

Gibt es sonst noch etwas?
Könnten Sie mir das genauer erklären?
Ist ja interessant!
Erzählen Sie weiter!
Und dann?

8. ABSCHLUSS

Welche Verbesserungsvorschläge für die Maßnahme haben Sie?

Wünsche
- Veränderungen
(Kostenträger/Schule/
Schulbegleitung/Eltern)
- Unterstützung

Gibt es sonst noch etwas?
Könnten Sie mir das genauer erklären?
Ist ja interessant!
Erzählen Sie weiter!
Und dann?

Anhang E

Interview-Leitfaden für Eltern/Erziehungsberechtigte

| Leitfrage/ Erzählaufforderung | Memo für mögliche Nachfragen | Konkrete Fragen | Aufrechterhaltungsfragen |
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|

1. EINSTIEG

Wenn Sie an die Maßnahme Schulbegleitung denken, was fällt Ihnen als Erstes ein?

- Positive Erfahrungen
- Negative Erfahrungen

Gibt es sonst noch etwas?
Könnten Sie mir das genauer erklären?
Ist ja interessant!
Erzählen Sie weiter!
Und dann?

2. ANTRAGSTELLUNG

Welche Schritte waren notwendig, um die Übernahme der Kosten einer Schulbegleitung bewilligt zu bekommen?

- Positive Erfahrungen
- Negative Erfahrungen
- Zeitaufwand
- Kostenträger

Wie hat sich die Tatsache, dass Ihre Tochter/Ihr Sohn eine Schulbegleitung braucht, auf die Schulsuche ausgewirkt? Der Antrag auf die Übernahme der Kosten einer Schulbegleitung muss meistens jedes Jahr neu gestellt werden. Welche Auswirkungen hat diese Tatsache auf Sie?

Gibt es sonst noch etwas?
Könnten Sie mir das genauer erklären?
Ist ja interessant!
Erzählen Sie weiter!
Und dann?

| Leitfrage/ Erzählaufforderung | Memo für mögliche Nachfragen | Konkrete Fragen | Aufrechterhaltungsfragen |
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|

3. SUCHE NACH EINER SCHULBEGLEITUNG

Wie haben Sie die geeignete Schulbegleiterin/den geeigneten Schulbegleiter gefunden?

- Unterstützung
- Probleme
- Zeitaufwand

Wessen Meinung wurde bei der Auswahl der Schulbegleitung berücksichtigt?

Gibt es sonst noch etwas?
Könnten Sie mir das genauer erklären?
Ist ja interessant!
Erzählen Sie weiter!
Und dann?

4. KOMPETENZEN

Welche Kompetenzen muss die Schulbegleiterin/der Schulbegleiter Ihrer Meinung nach mitbringen, damit Ihrer Tochter/Ihrem Sohn eine aktive und sinnvolle Teilnahme am Schulalltag ermöglicht werden kann?

- Fachliche Kompetenzen
- Persönliche Kompetenzen
- Erfahrung im Bereich Autismus

Über welche von diesen Kompetenzen verfügt die zurzeit tätige Schulbegleiterin/ der zurzeit tätige Schulbegleiter?

Gibt es sonst noch etwas?
Könnten Sie mir das genauer erklären?
Ist ja interessant!
Erzählen Sie weiter!
Und dann?

| Leitfrage/ Erzählaufforderung | Memo für mögliche Nachfragen | Konkrete Fragen | Aufrechterhaltungsfragen |
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|

5. VERÄNDERUNGEN DURCH DIE MAßNAHME

Was hat sich Ihrer Meinung nach durch den Einsatz von Schulbegleitung verändert?

- Veränderungen für Eltern
- Veränderungen im Verhalten der Schülerin/des Schülers
- Veränderung der schulischen Situation der Schülerin/ des Schülers

Wie bewerten Sie die Kooperation mit der Schulbegleiterin/dem Schulbegleiter? Inwiefern hilft Ihnen der Austausch mit ihr/ihm?

Gibt es sonst noch etwas?
Könnten Sie mir das genauer erklären?
Ist ja interessant!
Erzählen Sie weiter!
Und dann?

6. BEWERTUNG DER MAßNAHME (SCHÜLER/IN)

Was sagt ihre Tochter/ihr Sohn dazu, dass sie/er eine Schulbegleitung hat? Wie kommt sie/er mit der Schulbegleitung zurecht?

- Wünsche der Schülerin/ des Schülers
- Störfaktoren

Wie ist das Verhältnis zwischen Ihrer Tochter/Ihrem Sohn und der Schulbegleiterin/dem Schulbegleiter?

Gibt es sonst noch etwas?
Könnten Sie mir das genauer erklären?
Ist ja interessant!
Erzählen Sie weiter!
Und dann?

| Leitfrage/ Erzählaufforderung | Memo für mögliche Nachfragen | Konkrete Fragen | Aufrechterhaltungsfragen |
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|
|-------------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|

7. BEWERTUNG DER MAßNAHME (ELTERN)

Wie bewerten sie die Maßnahme Schulbegleitung allgemein?

- Stärken dieser Maßnahme
- Schwächen/ Risiken dieser Maßnahme

Was wirkt sich Ihrer Meinung nach besonders stark auf die Effektivität der Maßnahme aus?
Was besonders negativ?
Wie bewerten Sie die Maßnahme, wenn Sie zukunftsorientiert denken?

Gibt es sonst noch etwas?
Könnten Sie mir das genauer erklären?
Ist ja interessant!
Erzählen Sie weiter!
Und dann?

8. ABSCHLUSS

Welche Verbesserungsvorschläge für die Maßnahme haben Sie?

- Wünsche
- Veränderungen (Kostenträger/ Schule/ Lehrkräfte/ Schulbegleitung)
- Unterstützung

Gibt es sonst noch etwas?
Könnten Sie mir das genauer erklären?
Ist ja interessant!
Erzählen Sie weiter!
Und dann?

Anhang F

Vereinbarung zum Datenschutz für wissenschaftliche Interviews

Vereinbarung zum Datenschutz für wissenschaftliche Interviews

- Die Teilnahme am Interview ist freiwillig. Das Interview dient folgendem Zweck:

Erforschung der Maßnahme Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit Asperger-Syndrom im Rahmen einer Masterarbeit

- Für die Durchführung und wissenschaftliche Auswertung des Interviews ist verantwortlich:

Interviewerin:

Name:

Adresse:

Tel.:

E-Mail:

- Die Verantwortliche trägt dafür Sorge, dass alle erhobenen Daten streng vertraulich behandelt und ausschließlich zum vereinbarten Zweck verwendet werden.

• Die/der Befragte erklärt ihr/sein Einverständnis mit der Bandaufnahme (Ton) und wissenschaftlichen Auswertung des Interviews. Nach Ende der Bandaufnahme können auf ihren/seinen Wunsch einzelne Abschnitte des Gesprächs gelöscht werden.

- Das Material wird entsprechend folgender Datenschutzvereinbarungen behandelt:

Bandaufnahme:

1. Die Bandaufnahme wird von Interviewerin verschlossen aufbewahrt und nach Abschluss der Untersuchung gelöscht.
2. Zugang zur Bandaufnahme hat nur die Interviewerin für die Auswertung.

Auswertung:

1. Zu Auswertungszwecken wird von der Bandaufnahme ein schriftliches Protokoll (Transkript) angefertigt. Namen und Ortsangaben der Befragten werden im Protokoll unkenntlich gemacht.
2. In Veröffentlichungen muss sichergestellt werden, dass eine Identifikation der/des Befragten nicht möglich ist.

- Die/der Befragte kann ihre/seine Einverständniserklärung innerhalb von 14 Tagen ganz oder teilweise widerrufen.

München, den _____

Interviewerin: _____ Befragte: _____

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit eigenständig und ohne fremde Hilfe angefertigt, alle benutzten Quellen und Hilfsmittel angegeben und Zitate als solche kenntlich gemacht habe.

Ich versichere ferner, dass ich die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt habe.

Ort, Datum

Unterschrift

