

Professionalisierung von Schulbegleiter:innen von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum – Evaluation des Schulbegleiter:innentrainings „ASS ST“

Marie Schottel, Charlotte Hanisch, Inés von der Linde, Sascha Knorr, Franziska Schmitz & Nicole Bruning

Zusammenfassung

Um Schüler:innen im Autismus-Spektrum eine gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen, werden diese häufig von Schulbegleitungen betreut. Aufgrund der sich aus der Arbeit mit dieser Zielgruppe ergebenden hohen Anforderungen an eine Schulbegleitung, benötigen diese eine ausreichende Qualifikation. Daher haben die Universität zu Köln und das Autismus-Therapie-Zentrum Bonn/Siegburg ein Training für Schulbegleiter:innen von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum, das „ASS ST“, entwickelt. In der vorliegenden Studie werden die Zufriedenheit der Teilnehmer:innen mit dem Training, die Anwendbarkeit der Inhalte in der Praxis sowie durch das Training wahrgenommene Veränderungen untersucht. Dazu fand in Rahmen einer Prä-/Post-/Follow-Up-Studie ein Mixed-Methods-Ansatz Anwendung, der eine Fragebogenerhebung ($N = 37$) sowie halbstrukturierte Leitfadeninterviews ($N = 18$) integrierte. Die Auswertung der quantitativen Daten zeigt eine hohe Zufriedenheit mit dem Training, eine deutliche Steigerung des Wissensstandes sowie einen Zuwachs an Handlungskompetenzen. Die qualitativen Ergebnisse bestätigen die Befunde und ermöglichen ein tieferes Verständnis der Veränderungsprozesse sowie der Gelingensfaktoren und Herausforderungen bei der Umsetzung. Aus Sicht der Teilnehmer:innen konnte mit dem Training eine niederschwellige Intervention entwickelt werden, die einen wichtigen Beitrag zur Qualifizierung von Schulbegleiter:innen von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum und somit zur Unterstützung dieser Schüler:innen in ihrer sozialen Teilhabe leisten kann.

Schlagworte

Autismus-Spektrum-Störung, Professionalisierung, Schulbegleitung, Integrationshelfer, Training

Title

Professionalization of paraprofessionals for children on the autism spectrum – Evaluation of the paraprofessional training “ASS ST”

Abstract

In order to enable students on the autism spectrum an equal participation in everyday school life and in lessons, they are often assisted by so-called paraprofessionals. Due to the high demands placed on paraprofessionals as a result of working with this target group, they require sufficient qualification. For this reason, the University of Cologne and the Autism Therapy Center Bonn/Siegburg have developed a training for paraprofessionals of children and adolescents on the autism spectrum, the "ASS ST". This study examines the participants' satisfaction with the training, the applicability of the content and changes perceived as a result of the training. For this purpose, a mixed-methods approach was used as part of a pre/post/follow-up study, which integrated a questionnaire survey ($n = 37$) and semi-structured guided interviews ($n = 18$). The evaluation of the quantitative data shows a high level of satisfaction with the training, a signifi-

cant increase in the level of knowledge and an increase in skills. The qualitative results confirm the findings and enable a deeper understanding of the change processes as well as the success factors and challenges during implementation. From the participants' point of view, the training is a low-threshold intervention that can make an important contribution to the qualification of paraprofessionals for children and young people on the autism spectrum and thus to supporting these students in their social participation.

Keywords

Autism spectrum disorder, paraprofessional, paraeducator, professional development, paraprofessional training

Inhaltsverzeichnis

1. Theoretischer Hintergrund und Ausgangslage und Relevanz
 - 1.1. Aufgabenspektrum & Qualifizierung von Schulbegleitungen
 - 1.2. Schulbegleitung bei Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum
 2. Methode
 - 2.1. Untersuchungsdesign und Durchführung
 - 2.2. Interventionsbeschreibung
 - 2.3. Stichprobe
 - 2.4. Erhebungsinstrumente
 - 2.4.1. Quantitative Erhebung
 - 2.4.2. Qualitative Erhebung
 - 2.5. Datenauswertung und Analyse
 3. Ergebnisse
 - 3.1. Ergebnisse der Fragebogenerhebung
 - 3.2. Ergebnisse der qualitativen Erhebung
 - 3.2.1. Zufriedenheit mit dem Training
 - 3.2.2. Anwendbarkeit der Trainingsinhalte
 - 3.2.3. Wahrgenommene Veränderungen
 4. Diskussion
 - 4.1. Einschränkungen des methodischen Vorgehens
 - 4.2. Fazit und Implikationen für die Praxis
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Theoretischer Hintergrund und Ausgangslage und Relevanz

Mit der Einführung des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 haben sich die Vertragsstaaten dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem bereitzustellen, welches Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung den Besuch einer allgemeinen Schule ermöglicht (UN-BRK, Art. 24 Abs. 2). Vielen Schulen fehlen hierfür allerdings bisher, vor dem Hintergrund der vielfältigen Anforderungen und Herausforderungen, die personellen und struk-

turellen Ressourcen (Henn, Himmel, Fegert & Ziegenhain, 2017). Um Schüler:innen im Autismus-Spektrum eine gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen, werden diese häufig von Schulbegleitungen, bzw. je nach Bundesland auch Integrationshelfer:innen oder Schulassistenten genannt (Dworschak, 2010), im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe bzw. der Eingliederungshilfe betreut (Fegert, Henn & Ziegenhain, 2015; Henn et al., 2017). [1]

1.1. Aufgabenspektrum & Qualifizierung von Schulbegleitungen

Schulbegleitung ist als Einzelfallhilfe für Schüler:innen definiert, 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. 133f.), mit dem Ziel, Schulbildung und soziale Teilhabe zu ermöglichen (Henn et al., 2017). Es gibt keine einheitliche Aufgabenbeschreibung für Schulbegleiter:innen, vielmehr variiert das Aufgabenspektrum in Abhängigkeit von dem individuellen Unterstützungsbedarf der zu betreuenden Schüler:innen (Henn et al., 2014; Kißgen, Carlitscheck, Fehrmann, Limburg & Franke, 2016; Lübeck & Demmer, 2022). Die Aufgaben umfassen im Kern folgende Bereiche: Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen (z. B. Hilfen zur Mobilität, Unterstützung bei der Körperpflege), Unterstützung bei Lern- und Arbeitsprozessen (z. B. Aktivierung zur Unterrichtsteilnahme, strukturierende Hilfen), Unterstützung auf sozial-emotionaler Ebene (z. B. Emotionsregulation, Reduzierung des Stressniveaus, Hilfen bei der Konfliktbewältigung) sowie sonstige Aufgaben (z. B. Elterngespräche oder Mitwirkung bei der Erstellung von Förderplänen) (Dworschak, 2012; Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016). Einer empirischen Untersuchung von Henn et al. (2014) mit $n = 526$ Schulbegleiter:innen an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg zufolge zählten die Unterstützung bei der Umsetzung von Unterrichtsanforderungen sowie bei der Emotionsregulation zu den häufigsten Aufgaben der Schulbegleitungen. [2]

Trotz der wachsenden Bewilligungszahlen von Schulbegleitung und dem großen Aufgabenspektrum gibt es weder berufliche Standards oder einheitliche Qualifikationskriterien noch Weiterbildungsstandards für die Ausübung des Berufs (Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016). Dies führt dazu, dass die Entscheidung über die notwendige Basisqualifikation häufig bei den Anstellungs- und Maßnahmenträgern liegt, wobei laut einer Befragung von Schulbegleiter:innen 73% der Schulbegleitungsträger in NRW keine Qualifikation verlangen (Kißgen et al., 2016). Daraus resultiert ein heterogenes Bild im Hinblick auf die Qualifikation von Schulbegleiter:innen: neben Personen mit einer pädagogischen Qualifikation (z. B. Erzieher:innen, Sozialpädagog:innen), werden auch häufig quereinsteigende Personen ohne pädagogische Qualifikation sowie Freiwillige und Studierende als Schulbegleitung eingesetzt (Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016). Der Studie von Henn et al. (2014) zufolge verfügen beispielsweise nur 45,5% der Schulbegleiter:innen in Baden-Württemberg über eine Ausbildung im pädagogischen Bereich. Die Ergebnisse werden durch die Befragungen von Meyer (2017) im Landkreis Göttingen sowie Kißgen et al. (2016) in NRW gestützt, denen zufolge jeweils etwa 45% der Befragten eine einschlägige formale Qualifikation (d. h. im pädagogischen oder pflegerischen Bereich) besitzen. [3]

Neben fehlenden Standards zur beruflichen Qualifizierung mangelt es an „Weiterbildungsstandards, die im Rahmen einer nachträglichen Qualifizierung für diese Tätigkeit befähigen“ (Kißgen et al., 2016, S. 253) sowie supervisorischen Angeboten und Standards der Kooperation innerhalb von Schule bspw. hinsichtlich der Teilnahme von Schulbegleiter:innen an Konferenzen (Limburg, Frings & Kißgen, 2020). [4]

Nicht zuletzt aufgrund der fehlenden Rahmenbedingungen und zum Teil unklarer Aufgabenbereiche haben die Schulbegleiter:innen Schwierigkeiten, ihre Rolle im schulischen Setting klar zu definieren und übernehmen vielfältige Positionen, die sich z. T. auch auf andere Personengruppen beziehen (Sarimski & Ritzenthaler, 2020). Die unterschiedlichen Erwartungen, mit denen die Schulbegleiter:innen von Seiten verschiedener Akteur:innen (Eltern, Lehrkräfte, Kostenträger, Schüler:innen) konfrontiert werden, kommen erschwerend hinzu (Fegert et al., 2015). Lübeck (2019) spricht in diesem Zusammenhang von einem Rollenkonflikt, in dem die Schulbe-

gleiter:innen aufgrund ihrer häufig mangelnden Qualifikation „selbst die schwächste Position“ (S. 3) einnehmen. [5]

Das heterogene Aufgaben- und Tätigkeitsfeld sowie die unterschiedlichen Erwartungen stellen komplexe Anforderungen an die Schulbegleiter:innen und gehen mit der Gefahr einer Überforderung einher (Heinrich & Lübeck, 2013). Somit besteht dringender Handlungsbedarf, und sowohl in Deutschland als auch international wird eine Qualifizierung für das Tätigkeitsfeld angemahnt (Dworschak, 2010; Fegert et al., 2015; Kißgen et al., 2016; Walker & Smith, 2015). Neben einer pädagogischen Grundqualifikation wird Wissen über Entwicklung und Entwicklungsaufgaben, verschiedene Störungsbilder, zum Umgang mit und zur Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und grundlegendes Wissen über Aufgaben, Anforderungen und rechtliche Grundlagen von Schulbegleitung gefordert (Fegert et al., 2015). Darüber hinaus sollte Raum zum Austausch mit anderen Schulbegleiter:innen bspw. in Form kollegialer Beratung oder Fallbesprechungen zur Verfügung stehen (Fegert et al., 2015). Auch Schulbegleiter:innen selbst sowie Lehrkräfte äußern den Wunsch nach einer besseren Qualifikation von Schulbegleitungen bzw. mehr Fortbildungsangeboten spezifisch für dieses Berufsfeld (Kißgen et al., 2016; Limburg, Hübner, Carlitscheck, Willmanns & Kißgen, 2019). [6]

1.2. Schulbegleitung bei Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum

59,4% der von Schulbegleiter:innen betreuten Kinder haben eine Autismus-Spektrum-Störung (ASS) und machen somit den Großteil der Zielgruppe von Schulbegleitung aus (Henn et al., 2014). Zu den Kernsymptomen einer ASS zählen situationsübergreifende, qualitative Beeinträchtigungen in der sozialen Interaktion und Kommunikation sowie eingeschränkte und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten (Dilling, Mombour & Schmidt, 2019). Dazu kommen nicht selten Defizite in emotionalen und sozialen Kompetenzen, Sprachauffälligkeiten und Defizite der exekutiven Funktionen, wodurch die soziale Teilhabe der Schüler:innen im Kontext der Schule deutlich beeinträchtigt sein kann (Sarimski & Ritzenthaler, 2020). Ausgehend davon zählen zu den Kernaufgaben von Schulbegleitungen von Schüler:innen im Autismus-Spektrum die Förderung der sozialen Interaktion, der Fähigkeit zur Emotionsregulation sowie der Kommunikation (Sarimski & Ritzenthaler, 2020). So bieten sie den Schüler:innen Unterstützung bei der Aufnahme und Aufrechterhaltung von Sozialkontakten sowie bei der Interpretation sozialer Hinweisreize oder Interaktionen (Lindmeier, 2024; Sarimski & Ritzenthaler, 2020). Vor allem bei komplexeren sozialen Situationen wie Auseinandersetzungen oder Konflikten, aber auch bei sonstigen Herausforderungen (z. B. Unterbrechung von Routinen oder Tagesabläufen), stehen sie den Kindern bei der emotionalen Selbstregulation zur Seite (Sarimski & Ritzenthaler, 2020). Mit die wichtigste Aufgabe der Schulbegleiter:innen besteht darin, erste Anzeichen von Überforderung bei den Schüler:innen zu erkennen und darauf in angemessener Weise zu reagieren (Lindmeier, 2024). Gleichzeitig kann neben einer Beeinträchtigung des sozialen Gebrauchs sprachlicher Fähigkeiten die Sprachentwicklung verzögert oder Sprache nur reduziert vorhanden sein, sodass Schulbegleitungen auch hier unterstützend wirken können (Freitag, Kitzerow, Medda, Soll & Cholemkery, 2017; Sarimski & Ritzenthaler, 2020). [7]

Bei der Betrachtung der Herausforderungen, mit denen Schüler:innen im Autismus-Spektrum im Schulalltag konfrontiert sind sowie den sich daraus ergebenden Anforderungen an die Schulbegleitungen, wird der Aus- und Fortbildungsbedarf besonders deutlich. Denn nur mit Hilfe eines fachlich fundierten Wissens zum Störungsbild sowie zu wirksamen Fördermöglichkeiten sind die Schulbegleitungen in der Lage, die emotionale Selbstregulation der Kinder und Jugendlichen, ihre sozialen Kompetenzen und die sozialen Beziehungen zu anderen Kindern gezielt zu fördern sowie auf problematische Verhaltensweisen zu reagieren (Lindmeier, 2024; Sarimski & Ritzenthaler, 2020; Schmitz, Hanisch, Linde, Knorr & Bruning, 2021). Nur so kann letztlich die Unterstützung der sozialen Teilhabe durch die Schulbegleiter:innen gelingen (Sarimski & Ritzenthaler, 2020). Neben Fortbildungen in diesem Bereich wird zudem eine gezielte Anleitung in den Förderstrategien sowie eine Supervision bei der Anwendung der Strategien in der Praxis gefordert (Sarimski & Ritzenthaler, 2020). [8]

In den USA wurden bereits einige Programme für sogenannte „Paraprofessionals“ von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum entwickelt und evaluiert. Es konnten positive Effekte durch die Trainings auf die Arbeit der Paraprofessionals festgestellt werden, z. B. in Form eines Wissenszuwachs, einer Stärkung des Selbstbewusstseins und Selbstwirksamkeitserlebens sowie einer Steigerung der Umsetzung evidenzbasierter Methoden (Bertuccio, Runion, Culler, Moeller & Hall, 2019; Layden et al., 2018; Rispoli, Neely, Lang & Ganz, 2011). Gleichzeitig wurden positive Effekte auf Problemverhaltensweisen der Schüler:innen sowie eine Verbesserung ihrer sozialen Interaktion berichtet (Koegel, Kim & Koegel, 2014; Rispoli et al., 2011). [9]

Trotz der vielfach geforderten Qualifikationen und Fortbildungsangebote gibt es in Deutschland bisher keine wissenschaftlich evaluierte Fortbildung zu Autismus-Spektrum-Störungen im Kindes- und Jugendalter für diese Berufsgruppe (Schmitz et al., 2021). Zwar kommen inzwischen immer mehr Akteur:innen auf dem Weiterbildungsmarkt der grundsätzlichen Forderung nach Aus- und Fortbildungsangeboten nach, allerdings sind diese nicht spezifisch auf das Störungsbild zugeschnitten und umfassen, wenn überhaupt nur umschriebene Inhalte spezifisch zu ASS. [10]

Wir haben gemeinsam mit dem Autismus-Therapie-Zentrum Bonn/Siegburg ein Training für Schulbegleiter:innen von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum, das „ASS ST“, entwickelt und in einer ersten Pilotstudie an 18 Schulbegleiter:innen per Fragebogenerhebung und qualitativen Leitfadeninterviews mit zwei Teilnehmer:innen evaluiert (Schmitz et al., 2021). Ziel des Trainings ist die Qualifizierung der Schulbegleitungen durch die Vermittlung von konkretem Fachwissen zum Störungsbild sowie Wissen zu wirksamen Fördermöglichkeiten der Schüler:innen (Schmitz et al., 2021). Die Schulbegleiter:innen bewerteten die Inhalte des Trainings als relevant und berichteten von einem subjektiv empfundenen theoretischen und praktischen Wissenszuwachs nach dem Training (Schmitz et al., 2021). Gleichzeitig schätzten die Teilnehmenden den Erfahrungsaustausch untereinander als besonders wertvoll ein (Schmitz et al., 2021). Auf der Basis der Pilotstudie wurde das Training weiterentwickelt, in einer Prä-Post-Follow-Up-Studie erneut durchgeführt und anhand folgender Forschungsfragen evaluiert: [11]

1. Wie ist die *Zufriedenheit* der Schulbegleiter:innen mit ASS ST und inwiefern schätzen die Schulbegleiter:innen die Inhalte als relevant für ihre spätere Tätigkeit ein? [12]
2. Wie ist aus Sicht der Schulbegleiter:innen die *Anwendbarkeit* der Trainingsinhalte in der Praxis? [13]
3. Welche *Veränderungen/Effekte* zeigen sich bei den Schulbegleiter:innen und worauf führen die Schulbegleiter:innen diese zurück? [14]

2. Methode

2.1. Untersuchungsdesign und Durchführung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen fand in dieser Studie ein Mixed-Methods-Ansatz Anwendung. Es wurden zeitversetzt für Interventions- (Gruppe 1) und Wartekontrollgruppe (Gruppe 2) drei Messzeitpunkte (Prä-Post-Follow-Up) umgesetzt: Gruppe 1 nahm in den Osterferien 2021 am Training teil, Gruppe 2 in den Herbstferien 2021. Ziel der zwei zeitversetzt teilnehmenden Gruppen war es, Jahreszeiteffekte zu kontrollieren. Die Trainingsdurchführung erfolgte aufgrund der Covid-19-Pandemie jeweils digital. Fragebögen wurden zu den drei Messzeitpunkten t1 (vor dem Training), t2 (direkt nach dem Training) sowie t3 (Follow-Up-Erhebung drei Monate später) online zur Verfügung gestellt, wobei Gruppe 2 zweimal vor dem Training befragt wurde (Abb.1). Mit einem Teil der Teilnehmenden des Trainings wurden zusätzlich teilstrukturierte Leitfadeninterviews zu zwei Zeitpunkten durchgeführt: jeweils direkt nach dem Training sowie im Rahmen einer Follow-Up-Messung drei Monate danach. Die Interviews ($n = 18$ zu t2, $n = 12$ zu t3) fanden online statt und wurden alle von der Erstautorin durchgeführt. Sie dauerten im Rahmen der Post-Messung durchschnittlich rund 29,41 Minuten (Range 11,11 bis 53,06 Minuten) und bei der Follow-Up-Erhebung durchschnittlich rund 24,36 Minuten (Range 08:57 bis 37:30 Minuten). Alle Interviews wurden nach erfolgter informierter Einwilligung der

Befragten mit entsprechenden Aufnahmegegeräten aufgezeichnet und die Aufzeichnungen anschließend in Anlehnung an das semantisch-inhaltliche Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2018) wortwörtlich transkribiert. Um die Anonymität zu gewährleisten, wurde jedes Interview einem Fall zugeordnet (T01-T18). [15]

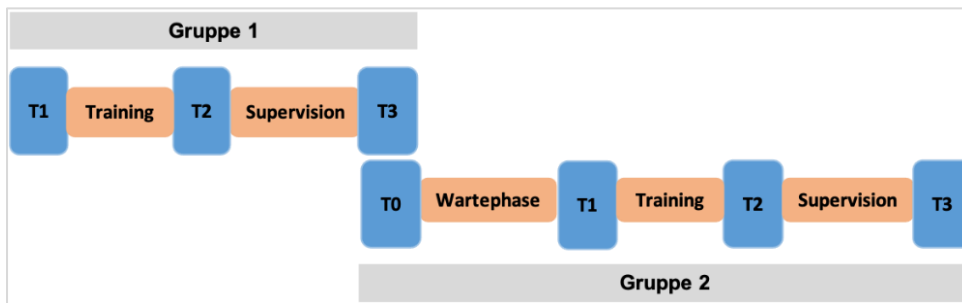


Abbildung 1: Studiendesign

2.2. Interventionsbeschreibung

Ziel des Trainings ist die Qualifizierung der Teilnehmenden für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum durch [16]

1. die Vermittlung von konkretem Fachwissen zu ASS und zu wirksamen Interventionsmethoden, [17]
2. das Erlernen evidenz-basierter Handlungsstrategien, die im Training und in der Praxis erprobt werden sowie [18]
3. das Gewinnen von Klarheit über rechtliche Grundlagen zu Schulbegleitung, deren Aufgaben und Abgrenzungsbereiche sowie zu ihrer Rolle im Schulsystem (Schmitz et al., 2021) [19]

Indirekt soll mit Hilfe des Trainings zudem über die Qualifizierung der Schulbegleitungen die Qualität der Arbeit sowie die Arbeitszufriedenheit der Schulbegleitungen erhöht und eine angemessene Betreuung von Schüler:innen im Autismus-Spektrum sichergestellt werden. Dadurch soll die Maßnahme der Schulbegleitung selbst als zentraler Bestandteil eines inklusiven Schulsystems und die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum an diesem gestärkt werden (Schmitz et al., 2021). [20]

Das Training besteht aus insgesamt vier aufeinanderfolgenden Seminartagen in den Schulferien à jeweils sechs Stunden, sowie zwei jeweils 14-tägig stattfindenden Supervisionsterminen im Anschluss an das Training im Kleingruppenformat. Zur Vermittlung und Erprobung der Inhalte werden präsentationsgestützte Frontalvorträge, Partner:innen- und Gruppenarbeiten sowie Handouts eingesetzt. Alle Seminartage wurden von je zwei Dozent:innen der Hochschulambulanz für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie der Universität zu Köln und des Autismus-Therapie-Zentrums Bonn/Siegburg durchgeführt. [21]

Inhaltlich umfasst das Training neben Grundlagen zum Störungsbild (z. B. Symptomatik, Klassifikation, Diagnostik, Ätiologie) vor allem wirksame Interventionsmethoden und fundierte Handlungsstrategien zur Förderung von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum, zum Verändern von (Problem-)Verhaltensweisen sowie zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen. Außerdem werden die Rechtsgrundlagen zu Schulbegleitung, deren Aufgaben sowie deren Rolle im Schulsystem vermittelt. Eine ausführliche Beschreibung der Ziele und Inhalte des ASS ST sowie der verwendeten Methoden zur Vermittlung und Erprobung der Trainingsinhalte findet sich in Schmitz et al. (2021). Die an das Training anschließenden Supervisionsitzungen dienen der Fallbesprechung und Reflexion der Erprobung der Trainingsinhalte im Schulalltag und wurden ebenfalls von den oben genannten Dozent:innen durchgeführt (Schmitz et al., 2021). [22]

2.3. Stichprobe

Insgesamt nahmen 37 Schulbegleiter:innen, $n = 19$ in Gruppe 1 und $n = 18$ in Gruppe 2, an der quantitativen Befragung teil. Die soziodemografischen Merkmale können Tabelle 1 entnommen werden. Die beiden Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich soziodemografischer Daten. [23]

Tabelle 1
Soziodemografische Daten der Teilnehmer:innen

Merkmal		Gruppe 1 (n = 19)	Gruppe 2 (n = 18)	Gesamt (n = 37)
Geschlecht (weibl.)	<i>n (%)</i>	17 (89,5%)	15 (83,3%)	32 (86,5%)
Alter	<i>M (SD)</i>	39,58 (14,053)	46,39 (9,882)	42,89 (12,521)
	<i>Min</i>	23	25	23
	<i>Max</i>	66	61	66
Berufsabschluss				
<i>Päd. Abschluss</i>	<i>n (%)</i>	9 (47,4%)	10 (55,6%)	19 (51,4%)
<i>Im Studium mit päd. Schwerpunkt</i>	<i>n (%)</i>	4 (21,1%)	1 (5,6%)	5 (13,5%)
<i>Kein päd. Abschluss/ Quereinsteiger*in</i>	<i>n (%)</i>	6 (31,5%)	7 (38,8%)	13 (35,1%)
Arbeit als Schulbegleiter*in von Kindern mit ASS in Jahren	<i>M (SD)</i>	2,47 (1,124)	2,789 (2,0042)	2,424 (1,97)
Bisher eine Fort- oder Weiterbildung zu ASS bekommen	<i>n (%)</i>	8 (42,1%)	6 (33,3%)	14 (37,8%)

Anmerkungen. ASS = Autismus-Spektrum-Störungen. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung)

Die Mehrzahl (86,5%) der Teilnehmer:innen waren weiblichen Geschlechts. Das mittlere Alter lag bei 42,89 Jahren. Über einen pädagogischen Ausbildungs- oder Studienabschluss verfügten 51,4%, 13,5% befanden sich im Studium mit dem Ziel eines pädagogischen Abschlusses und 35,1% verfügten über keinen pädagogischen Abschluss. Zu letzteren zählen sowohl Personen ohne Berufsabschluss als auch sogenannte Quereinsteiger:innen. Im Schnitt wiesen die Befragten eine Berufserfahrung im pädagogischen Bereich von 8,21 Jahren auf, wobei sie durchschnittlich seit 2,42 Jahren als Schulbegleitung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung arbeiteten. Bislang hatten 37,8% eine Fort- oder Weiterbildung zum Thema Autismus erhalten. [24]

Aus den Teilnehmer:innen des Trainings konnten freiwillige Interviewpartner:innen rekrutiert werden. In Gruppe 1 erklärten sich insgesamt $n = 5$ und in Gruppe 2 $n = 13$ Schulbegleiter:innen zur Teilnahme an den Interviews bereit. Davon waren 83,3% ($n = 15$) männlichen Geschlechts und 16,7% ($n = 3$) weiblichen Geschlechts. 61,1% ($n = 11$) verfügten über einen pädagogischen Ausbildungs- oder Studienabschluss und im Schnitt arbeiteten sie seit 2,28 Jahren ($SD = 2,102$, $Min = 0,5$, $Max = 7,5$) als Schulbegleitung. [25]

2.4. Erhebungsinstrumente

2.4.1. Quantitative Erhebung

Per online Fragebögen wurden die Zufriedenheit mit dem Training, der subjektiv eingeschätzte Wissensstand und subjektiv eingeschätzte Handlungskompetenzen erfragt. [26]

Zufriedenheit: Die Zufriedenheit mit dem Training wurde mit dem Training Evaluations Inventar (TEI; Ritzmann, Hagemann & Kluge, 2020) erhoben. Dieses dient der Evaluation von Trainings im Hinblick auf theoretisch und empirisch fundierte Trainingsoutcome- und Trainingsdesign-Dimensionen und beinhaltet ursprünglich 45 Items (Ritzmann et al., 2020). Die Trainingsoutcomes werden dabei über die folgenden fünf Skalen erfasst: Subjektiver Spaß (3 Items), Wahrgenommene Nützlichkeit (4 Items), Wahrgenommene Schwierigkeit (4 Items), Subjektiver Wissenszuwachs (3 Items) und Einstellung gegenüber dem Training (3 Items). Zu den Trainingsdesign-Dimensionen zählen die Skalen Problembasiertes Lernen (6 Items), Aktivierung von Vorwissen

(5 Items), Demonstration (7 Items), Anwendung (5 Items) und Integration (5 Items) (Ritzmann et al., 2020). Die Subskalen Problembasiertes Lernen und Anwendung wurden nicht eingesetzt, da sie als nicht passend eingeschätzt wurden. Die Items werden auf einer fünfstufigen Likert-Skala (von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „stimme sehr zu“) bewertet (Ritzmann et al., 2020). Für alle Skalen liegen mindestens zufriedenstellende interne Konsistenzen zwischen $\alpha = .70$ und $\alpha = .90$ vor, lediglich der Wert für die Trainingsdesign-Dimension Integration liegt bei $\alpha = .66$ (Ritzmann et al., 2020). [27]

Subjektiv eingeschätzter Wissensstand: Der Fragebogen umfasst eine Skala mit insgesamt acht selbst konstruierten Items, mit denen der subjektiv eingeschätzte Wissensstand der Schulbegleitungen erfasst werden soll. Die Items wurden theoriebasiert in Anlehnung an für Schulbegleitungen von Kindern im Autismus-Spektrum relevante Wissensgebiete und die Inhalte des Trainings hergeleitet (Beispielitem: „Wie schätzen Sie Ihr Wissen zur Symptomatik von Autismus-Spektrum-Störungen ein?“). Zur Beurteilung des Wissensstands wird eine sechsstufige Likert-Skala (1 = „sehr gering“ bis 6 = „sehr umfangreich“) verwendet. Die interne Konsistenz der Skala liegt bei Cronbach's alpha = .852. [28]

Subjektiv eingeschätzte Handlungskompetenzen: Dieser Fragebogen erfasst über eine Skala mit acht selbst konstruierten Items die subjektiv eingeschätzten Handlungskompetenzen der Schulbegleitungen. Die Items wurden theoriebasiert in Anlehnung an für Schulbegleitungen von Kindern im Autismus-Spektrum relevante Handlungskompetenzen und die Inhalte des Trainings hergeleitet (Beispielitem: „Ich weiß, was ich bei der Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung beachten muss, um Schwierigkeiten im Schulalltag zu vermeiden.“) Zur Beurteilung der Handlungskompetenzen wird eine sechsstufige Likert-Skala (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 6 = „stimme voll zu“) verwendet. Die interne Konsistenz der Skala liegt bei Cronbach's alpha = .915. [29]

2.4.2. Qualitative Erhebung

Die qualitativen Daten wurden mithilfe teilstrukturierter Leitfadeninterviews erhoben, wobei der Leitfaden durch die Auflistung der Fragen ein Grundgerüst für die Datenerhebung darstellt und eine gewisse Vergleichbarkeit der Interviews gewährleistet. Die Reihenfolge und die Formulierung der Fragen sind allerdings nicht vorgegeben, sondern dienen als Anhaltspunkt, sodass die interviewende Person die Möglichkeit hat, aus der Interviewsituation heraus, neue Fragen und Themen einzubeziehen (Döring & Bortz, 2016). Durch die Halbstandardisierung des Interviewleitfadens wird dieser somit zu einem systematischen und gleichzeitig flexiblen Instrument der Datenerhebung (Schreier, 2023). [30]

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde für die beiden Messzeitpunkte t2 und t3 jeweils ein eigener Interviewleitfaden entwickelt. Die Themen und Fragen der Interviewleitfäden leiteten sich aus den zugrundeliegenden Forschungsfragen ab, sodass die Struktur und die Hauptthemen der beiden Interviewleitfäden analog zueinander sind. Nach einer inhaltlichen Anpassung nach einem Pretest umfasste der Interviewleitfaden zu t2 sieben Hauptthemen mit entsprechenden Frageblöcken: (1) Persönliche Motivation, Erwartungen, Ziele, (2) Zufriedenheit mit den Inhalten, (3) Zufriedenheit mit der methodischen Vermittlung, (4) Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen, (5) Anwendbarkeit der Inhalte in der Praxis, (6) Wahrgenommene Veränderungen und (7) Erfüllung der Erwartungen. Der endgültige Interviewleitfaden zu t3 umfasste mit (1) Zufriedenheit mit der Supervision, (2) Anwendbarkeit der Inhalte in die Praxis und (3) Wahrgenommene Veränderungen drei Hauptthemen mit entsprechenden Frageblöcken. [31]

2.5. Datenauswertung und Analyse

Die erhobenen quantitativen Daten wurden mit Hilfe von SPSS 29.0 ausgewertet. Die Auswertung der Zufriedenheit mit dem Training, gemessen mit dem TEI, erfolgte deskriptiv-statistisch und umfasst Mittelwert und Standardabweichung. Der Mittelwert der einzelnen Skalen wird dabei auf einer fünfstufigen Likert-Skala (von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „stimme sehr zu“) angegeben. Bei den Fragebögen zum subjektiv eingeschätzten Wissensstand und den

subjektiv eingeschätzten Handlungskompetenzen wurde aus den Rohdaten der Einzelitems für weitere Analysen ebenfalls zunächst ein Mittelwertscore für die jeweilige Skala gebildet. Es lag bei beiden Skalen zu allen Messzeitpunkten eine Normalverteilung der Daten vor (Shapiro-Wilk-Test). Zur Analyse potenzieller Veränderungen der Selbsteinschätzungen durch das Training über die Messzeitpunkte hinweg wurden T-Test für abhängige Stichproben verwendet. Da bei beiden Skalen zu keinem der Messzeitpunkte Gruppenunterschiede zwischen den beiden Trainingsgruppen festgestellt werden konnten, erfolgte die Analyse der Veränderungen gemeinsam für die Gesamtgruppe. Neben der längsschnittlichen Analyse der Veränderungen erfolgte zudem ein Querschnittsvergleich zwischen der Selbsteinschätzung von Gruppe 1 nach der gesamten Intervention (t3) sowie der Selbsteinschätzung von Gruppe 2 vor dem Training (t1), erhoben jeweils im Sommer 2021. Vergleiche zwischen den beiden Gruppen wurden mit T-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Die statistische Signifikanz für alle quantitativen Analysen wurde auf ein Alpha-Niveau von $p < 0,05$ festgelegt. [32]

Die Analyse der qualitativen Daten erfolgte entlang der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) und mittels der computergestützten Analysesoftware MAXQDA. Sie wurde in einem konsensuellem Codierprozess durchgeführt und umfasste insgesamt sechs Phasen. Nach einer ersten Sichtung und Vorbereitung des Datenmaterials in MAXQDA erfolgte die Kategorienbildung für die Interviews beider Messzeitpunkte gemeinsam zunächst deduktiv entlang der Struktur der Interviewleitfäden, woraus sich vier Hauptkategorien (Codes) ergaben: 1) Persönliche Motivation und Erwartungen, 2) Zufriedenheit mit dem Training, 3) Anwendbarkeit der Inhalte in der Praxis und 4) Wahrgenommene Veränderungen. In einem ersten Codierprozess wurden alle Interviewtranskripte sequenziell durchgearbeitet und sinntragende Textabschnitte entlang dieser Hauptkategorien codiert. Durch die induktive, d. h. aus dem empirischen Material heraus, Bildung von (Sub-)Kategorien erfolgte anschließend eine Ausdifferenzierung sowie Ergänzung der Hauptkategorien. Es folgte ein erneuter Durchlauf durch das bereits codierte Material (2. Codierprozess), bei dem die ausdifferenzierten Kategorien den bislang mit den Hauptkategorien codierten Textstellen zugeordnet wurden. Die sechste Phase umfasste die fallübergreifende, kategorienbasierte Auswertung der codierten Daten. Für die Codierprozesse wurden die von Kuckartz und Rädiker (2022) formulierten einfachen Codierregeln herangezogen. [33]

3. Ergebnisse

3.1. Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Abbildung 2 zeigt eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmer:innen mit dem Training. Die durchschnittlichen Werte für alle acht Dimensionen des Training Evaluations Inventars liegen bei der fünfstufigen Skala jeweils über einem Mittelwert von 4 (Range 4,094 bis 4,745). Die höchsten Werte liegen hierbei auf den Skalen Einstellung gegenüber dem Training ($M = 4.745$; $SD = 0.364$), Subjektiver Spaß ($M = 4.72$; $SD = 0.475$) und Wahrgenommene Nützlichkeit ($M = 4.688$; $SD = 0.457$). Der Subjektive Wissenszuwachs ($M = 4.278$; $SD = 0.609$), die Wahrgenommene Schwierigkeit ($M = 4.181$; $SD = 0.637$), die Aktivierung von Vorwissen ($M = 4.261$; $SD = 0.475$), die Demonstration ($M = 4.476$; $SD = 0.473$) sowie die Integration von Vorwissen ($M = 4.094$; $SD = 0.482$) wurden ebenfalls als sehr hoch bewertet, wobei hohe Werte auf der Skala Wahrgenommene Schwierigkeit auf eine hohe Verständlichkeit der Inhalte hinweisen. [34]



Abbildung 2: Zufriedenheit der Teilnehmer:innen mit dem Training

Es zeigte sich weiter eine deutliche Steigerung des subjektiv eingeschätzten Wissensstands zwischen dem ersten (t1) und dem zweiten (t2) Messzeitpunkt ($t(33) = -10.001$, $p < 0.001$, $n = 34$) mit einer nach Cohen (1988) großen Effektstärke von $d = 1.715$, wohingegen zwischen t2 und der dreimonatigen Follow-Up-Phase keine statistisch signifikanten Veränderungen festgestellt werden konnten ($t(24) = .272$, $p = 0.788$, $n = 25$) (Abb. 3). [35]

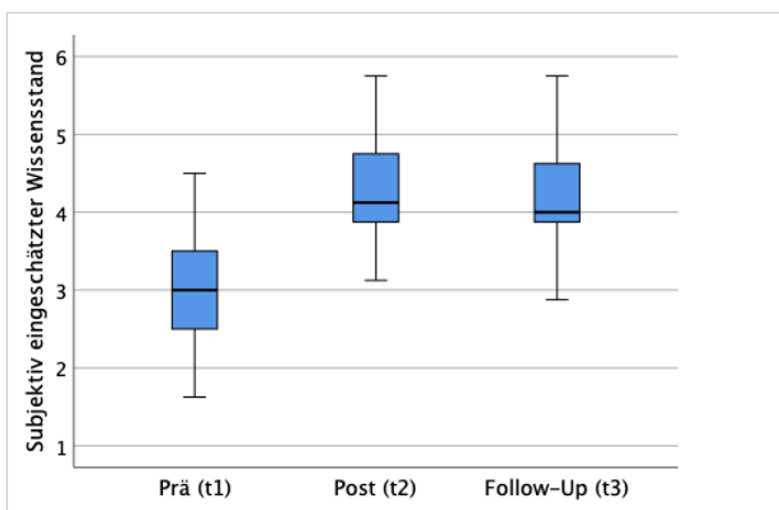


Abbildung 3: Boxplots der Mittelwerte der Skala subjektiv eingeschätzter Wissensstand

Der Querschnittsvergleich (Abb. 4) zwischen Interventionsgruppe/Gruppe 1 und Wartegruppe/Gruppe 2 nach dem Training bzw. Wartephase zeigte einen signifikanten und großen Gruppeneffekt ($t(22) = 3,972$, $p < 0.001$, $d = 1.671$). [36]

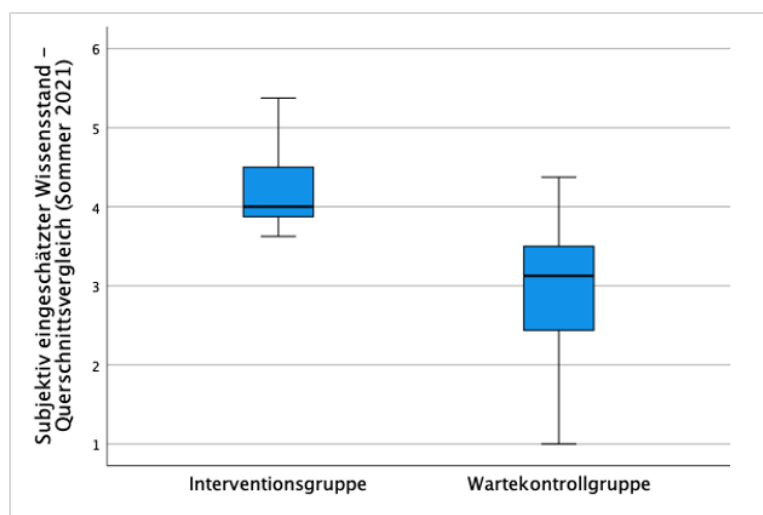


Abbildung 4: Boxplots der Mittelwerte der Skala subjektiv eingeschätzter Wissensstand im Querschnittsvergleich

Ähnliches zeigte sich auch für den intraindividuellen Zuwachs an Handlungskompetenzen: hier fanden sich sowohl vor (t1) und nach dem Training deutliche Verbesserungen (t2) ($t(33) = -7.831$, $p < 0.001$, Cohen's $d = 1.343$, $n = 34$) als auch zwischen t2 und der dreimonatigen Follow-Up-Phase mit Supervision (t3) ($t(24) = -3.738$, $p < 0.001$, Cohen's $d = 0.748$, $n = 25$). Die Teilnehmer:innen berichteten also auch während der Follow-Up Phase einen Zuwachs an Handlungskompetenzen. Auch hier erbrachte der Querschnittsvergleich beider Gruppen ein signifikanten Unterschied großer Effektstärke ($t(22) = 4.096$, $p < 0.001$, $d = 1.727$). [37]

3.2. Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Die Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Erhebung erfolgt im Hinblick auf die vorab formulierten Forschungsfragen und stellt eine Ergänzung zu den berichteten quantitativen Daten dar. Zunächst wird die Zufriedenheit der Teilnehmer:innen mit dem Training berichtet, bevor im Anschluss die Darstellung der Umsetzbarkeit der Inhalte in die Praxis unter Einbezug der wahrgenommenen Herausforderungen und Gelingensfaktoren erfolgt. Abschließend werden die von den Schulbegleiter:innen wahrgenommenen Veränderungen auf individueller und interaktioneller Ebene beschrieben. [38]

3.2.1. Zufriedenheit mit dem Training

Alle Teilnehmer:innen des Trainings bewerten dieses insgesamt als sehr positiv und geben an „absolut überzeugt“ (T05, Pos. 15), „positiv überrascht“ (T13, Pos. 93) und „wirklich begeistert“ (T16, Pos. 63) zu sein. Die positive Bewertung des Trainings bezieht sich auf die Inhalte des Trainings, die methodische Vermittlung sowie die Rahmenbedingungen. So beurteilen alle interviewten Personen die Inhalte des Trainings grundsätzlich als positiv, indem sie diese beispielsweise als „sehr gut ausgewählt“ (T01, Pos. 5) und „sehr interessant“ (T14, Pos. 111) beschreiben. Knapp über die Hälfte (55,5%) bezieht sich hierbei auf die Inhalte des ersten Trainingstages. Neben den Informationen zur Symptomatik, zur Diagnostik sowie zur Klassifikation einer Autismus-Spektrum-Störung (T04, Pos. 13; T05, Pos. 17; T06, Pos. 19; T07_t3, Pos. 24; T08, Pos. 15; T12, Pos. 25; T14, Pos. 25), werden außerdem die neuropsychologischen Erklärungsansätze von über einem Drittel (38,8%) explizit als besonders hilfreich benannt (T03, Pos. 29; T04, Pos. 13; T07, Pos. 31; T08, Pos. 15; T12, Pos. 31; T15, Pos. 45; T16, Pos. 31). Dieser „theoretische Einstieg [sei gut], um einfach das Krankheitsbild besser zu verstehen“ (T04, Pos. 13) und einer interviewten Person zufolge „eine sehr große Hilfe“ (T14_t3, Pos. 83), denn „[erst], wenn man das hat, dann kann man auch die Werkzeuge einsetzen“ (T14_t3, Pos. 83). Besonders im Fokus der Teilnehmer:innen stehen allerdings die „verschiedenen Werkzeuge“ (T14, Pos. 25) und Strategien zur Förderung von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum sowie zum Verändern von (Problem-)Verhaltensweisen, auf die fast drei Viertel (72,2%) explizit eingehen. Am häufigsten genannt werden in diesem Zusammenhang Verstärker- bzw. Token-

Systeme (38,89%), gefolgt von Strategien zur Strukturierung nach dem TEACCH-Ansatz sowie den Social-Stories (je 22,2%). Die Hälfte der interviewten Schulbegleiter:innen reflektiert zudem die Inhalte des vierten Trainingstages, darunter die Rolle und Aufgabenbeschreibung einer Schulbegleitung und die gesetzlichen Grundlagen, in ihren Ausführungen und äußert übereinstimmend, dass das Thema sehr interessant gewesen sei. Inhaltlich gefehlt haben zwei interviewten Personen Tipps zum Umgang mit aggressiven Verhaltensweisen des Kindes (T13, Pos. 27; T19, Pos. 31), eine Vertiefung des Themas „Sprache“ (T04, Pos. 15) sowie Ansätze bei Kindern, die aufgrund einer komplexen Behinderung nicht sprechen können (T01, Pos. 11). [39]

Im Hinblick auf die methodische Vermittlung der Inhalte im Rahmen des Trainings, welche von ebenfalls mehr als drei Viertel der Teilnehmer:innen (77,7%) grundsätzlich als positiv bewertet wird, seien für fünf interviewte Personen insbesondere die „vielen praktischen Beispiele“ (T03, Pos. 5) hilfreich gewesen (T4, Pos. 3; T10, Pos. 35; T13, Pos. 35; T14, Pos. 25). Die Gruppenarbeiten stellen für alle Interviewten einen wichtigen und hilfreichen Aspekt des Trainings dar. Als Positiv daran wird genannt, dass sie „aktiviert“ (T05, Pos. 55; T19, Pos. 57) und „aufgelockert“ (T16, Pos. 29) sowie den Austausch untereinander gefördert haben (T01, Pos. 55; T03, Pos. 63; T05, Pos. 61; T06, Pos. 33; T12, Pos. 39; T16, Pos. 29; T17, Pos. 51), der wiederum dazu geführt hat, dass man von den Ideen der Anderen habe profitieren können (T04, Pos. 49; T06, Pos. 33; T15, Pos. 73). Gleichzeitig konnte man dadurch Themen, die man noch nicht richtig verstanden hat, vertiefen (T05, Pos. 53; T14, Pos. 37) und die Anwendung der Inhalte erproben (T08, Pos. 59; T16, Pos. 29). Trotz der positiven Bewertungen hinsichtlich der Relevanz der Übungen des Trainings, berichtet ein Drittel der interviewten Schulbegleiter:innen zum Teil auch von Schwierigkeiten bei den Übungen aufgrund von technischen Schwierigkeiten im Rahmen der digitalen Durchführung (T01, Pos. 55; T03, Pos. 63; T07, Pos. 68) oder mangelnder Zeit (T01, Pos. 57; T02, Pos. 47; T04, Pos. 45; T09, Pos. 51). Neben dem Wunsch nach mehr Zeit bei den Übungen, äußern zwei Drittel der Befragten explizit den Wunsch nach einer noch stärkeren Praxisorientierung beispielsweise in Form von „mehr Gruppenarbeit oder mehr aktivem Einbeziehen“ (T07, Pos. 64), „um einfach diese viele Theorie zu bewältigen“ (T04, Pos. 37) oder „zur Vertiefung einzelner Inhalte“ (T05, Pos. 71). Für einige Teilnehmer:innen seien die Inhalte generell „sehr umfangreich“ (T04, Pos. 31) und „sehr komprimiert“ (T20, Pos. 37), für eine interviewte Person sogar „ein bisschen zu viel (...) für vier Tage“ (T13, Pos. 17) gewesen. Statt einer Kürzung der Inhalte, um mehr Gruppenarbeits- oder Übungsphasen zu ermöglichen, sprechen sich zwei Drittel der interviewten Teilnehmer:innen, bei ansonst hoher Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen des Trainings, für einen fünften Trainingstag aus: „Ich könnte mir auch fünf oder sechs Tage vorstellen. Eben mit Erweiterung, um noch zum Beispiel Praxis, also Anwendungszeiten, (...) damit es sich ein bisschen besser setzen kann.“ (T05, Pos. 75). [40]

Auch die Supervision wird von allen zwölf, zum dritten Messzeitpunkt interviewten Teilnehmer:innen, grundsätzlich positiv bewertet. Sie beschreiben diese in ihren Ausführungen beispielsweise als „sehr aufschlussreich“ (T07_t3, Pos. 3), „hilfreich“ (T08_t3, Pos. 15; T14_t3, Pos. 3), „unterstützend“ (T08_t3, Pos. 7; T17_t3, Pos. 7), „professionell“ (T07_t3, Pos. 7; T10_t3, Pos. 5) sowie „zielgerichtet, effektiv und verständnisvoll“ (T13_t3, Pos. 7). Besonders hervorgehoben wird von der Hälfte der Befragten, dass aufgrund der kleinen Gruppengröße, „auf jeden Einzelnen auch eingegangen“ (T09_t3, Pos. 3) und ein „kleinschrittiges Vorgehen“ (T04_Pos. 43) zum Umgang mit problematischen Situationen erarbeitet werden konnte. Gleichzeitig sei es für andere Teilnehmende hilfreich gewesen, einen „Perspektivwechsel“ (T08_t3, Pos. 9) vornehmen zu können und „aus einem ganz anderen Blick an das Grundlagenproblem ranzugehen“ (T08_t3, Pos. 9). Verbessert werden könnte die Supervision aus Sicht je einer interviewten Person, wenn diese erst zu einem späteren Zeitpunkt stattfinden würde, um vorab mehr Möglichkeiten zur Erprobung der Strategien zu haben (T04_t3, Pos. 45) oder durch Hinzufügen einer weiteren Sitzung nach mehreren Monaten, „um zu gucken wie weit bin ich gekommen damit oder welchen Weg kann man jetzt dann angehen.“ (T08_t3, Pos. 13).

Trotz der zum Teil unterschiedlichen Erwartungen an das Training, äußern alle befragten Personen, dass diese „erfüllt“ (T01, Pos. 69) oder „übertroffen“ (T05, Pos. 95) worden seien. Dabei sei für eine Teilnehmerin vor allem die Verknüpfung von theoretischem Hintergrundwissen und

der praktischen Erprobung der Inhalte entscheidend gewesen: „Ich habe sowohl theoretische Informationen bekommen, als auch praktisch Gelegenheit das auszuprobieren. Ich war wirklich begeistert.“ (T06, Pos. 63). Die Verknüpfung von Theorie und Praxis nennen einige Schulbegleiter:innen (T02, Pos. 81; T03, Pos. 105; T08, Pos. 73; T17, Pos. 81) gleichzeitig als Grund, das Training weiterzuempfehlen: „Ich würde das auf jeden Fall weiterempfehlen. Weil ich das Gefühl habe, wie gesagt, man durch diesen theoretischen Hintergrund und halt auch die Praxisideen, die man mitbekommen hat, einfach ja seinen Job besser machen kann.“ (T08, Pos. 73). [41]

3.2.2. Anwendbarkeit der Trainingsinhalte

Viele der interviewten Schulbegleiter:innen berichten, vor allem zum dritten Messzeitpunkt, von einer gelungenen Anwendung einzelner Strategien im Alltag. Dabei beziehen sie sich in erster Linie auf die Umsetzung konkreter Strategien, die „recht gut funktioniert“ (T12_t3, Pos. 21) sowie zu einem „Erfolgserlebnis“ (T04_t3, Pos. 7) geführt habe und mit der sie dem Kind haben „Unterstützung geben können“ (T04_t3, Pos. 5). Besonders häufig wird in diesem Zusammenhang auf die Anwendung von Verstärkerplänen (T12_t3, Pos. 21; T14_t3, Pos. 19; T15_t3, Pos. 19; T17_t3, Pos. 11) sowie der Strukturierung nach dem TEACCH-Ansatz (T03_t3, Pos. 7; T04_t3, Pos. 7; T15_t3, Pos. 19) eingegangen, vereinzelt berichten interviewte Schulbegleiter:innen von dem erfolgreichen Einsatz der Comic-Strip-Conversations (T13_t2, Pos. 21), des Nachteilsausgleichs (T07_t3, Pos. 3) und des Roten-Grünen-Weges (T13_t3, Pos. 5). Neben dem Einsatz konkreter Strategien sei einigen interviewten Personen zudem besonders „das Hineinversetzen“ (T12_t3, Pos. 21) in den Schüler bzw. die Schülerin und „verschiedene Perspektiven einzunehmen“ (T12_t3, Pos. 21) gelungen sowie „noch mehr auf die Signale des Kindes [zu] achten.“ (T03_t3, Pos. 11) und dessen Bedürfnisse im Alltag wahrzunehmen (T07, Pos. 41; T13_t3, Pos. 25). [42]

Trotz der in großen Teilen gelungenen Anwendung, berichten die interviewten Teilnehmer:innen auch von Herausforderungen in der Umsetzung, welche entsprechend des Kategoriensystems in Abbildung 5 veranschaulicht werden. [43]

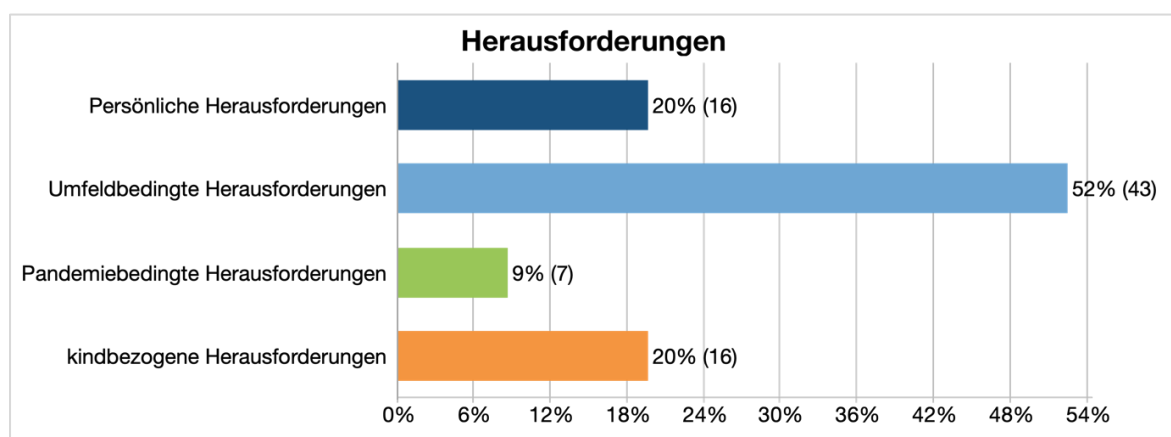


Abbildung 5: Wahrgenommene Herausforderungen in der Umsetzung der Inhalte

Umfeldbedingte Herausforderungen sind mit 43 Nennungen im Vergleich zu persönlichen Herausforderungen ($n = 16$), kindbezogenen Herausforderungen ($n = 16$) und pandemiebedingten Herausforderungen ($n = 7$) am häufigsten im Datenmaterial repräsentiert. Zu diesen zählen den interviewten Personen zufolge vor allem die mangelnde Zeit zur Umsetzung (Nennung durch 55,5% der Schulbegleiter:innen), ein mangelnder Austausch mit anderen Fachkräften oder eine mangelnde Kooperationsbereitschaft dieser (50%), fehlende Ressourcen (Räumlichkeiten, Material, technische Ausstattung) an den Schulen (33,3%) sowie die grundlegenden Strukturen an den Schulen (16,7%). So gebe es bei einigen interviewten Teilnehmer:innen keinen festen Raum sowohl für die Schulbegleitungen selbst aber auch für die Arbeit mit dem Kind (T07, Pos. 62; T12, Pos. 21; T17_t3, Pos. 31), keinen Zugang zu einem Computer (T17_t3, Pos. 31) oder anderen Materialien (T10_t3, Pos. 45) und es „fehlt die Zeit einfach zum Vorbereiten.“ (T17_t3,

Pos. 17). Während bei einigen interviewten Personen die Möglichkeiten für einen Austausch mit den Lehrkräften (T04, Pos. 33; T07_t3, Pos. 28; t13_t3, Pos. 29; T17_t3, Pos. 33) oder anderen Schulbegleitungen (T03, Pos. 25; T08, Pos. 45) fehlen, sei vereinzelt „auch die Bereitschaft einiger Lehrkräfte, sich da dann drauf einzulassen“ (T02, Pos. 39), nicht vorhanden. Strukturen an den Schulen, die als herausfordernd beschrieben werden, sind bspw. eine mangelnde Nutzung der „Ressource“ Schulbegleitung (T03, Pos. 23) oder ungeklärte Zuständigkeiten (T04_t3, Pos. 17) sowie häufig Wechsel im Lehrpersonal (T03_t3, Pos. 5). Von persönlichen Herausforderungen in der Umsetzung berichten elf der interviewten Personen. Darunter fallen hauptsächlich Unsicherheiten in der Anwendung bestimmter Inhalte (T05, Pos. 45; T08, Pos. 39; T10, Pos. 39; T12, Pos. 17; T13, Pos. 67; T14, Pos. 67; T15, Pos. 45; T16, Pos. 43; T17, Pos. 47) oder ein mangelndes Zutrauen bestimmte Strategien auszuprobieren (T03, Pos. 19; T08, Pos. 45). Auch auf Ebene des Kindes werden Herausforderungen in der Umsetzung durch acht interviewte Personen (44,4%) beschrieben, welche sich allesamt auf die Passung einzelner Interventionen zum Kind sowie dessen Entwicklungsstandes und Alters beziehen. Die Schulbegleiter:innen berichten zusätzlich von pandemiebedingten Herausforderungen (27,77%) bei der Anwendung (z. B. Lockdown, Online-Unterricht, Notbetreuung): „Aber im Moment habe ich durch den Lockdown leider auch gar nicht so die Möglichkeit, also mit der Umsetzung ist's schwierig im Augenblick, einfach weil der Kontakt halt fehlt.“ (T04_t3, Pos. 15). [44]

Sowohl der Austausch mit anderen Fachkräften und den Eltern des Kindes als auch eine hohe Kooperationsbereitschaft dieser werden den interviewten Schulbegleitungen zufolge in der Umsetzung als besonders hilfreich erlebt (T08_t3, Pos. 23; T09, Pos. 43). Die Bereitschaft von Lehr- und Fachkräften „offen auf neue Sachen zugehen“ (T20, Pos. 59) vermittele auf der einen Seite „Rückhalt“ (T07, Pos. 62) sowie „Vertrauen“ (T20, Pos. 31) und erleichtere es auf der anderen Seite, „mit dem Team dann liebevoll, menschlich und harmonisch zu arbeiten“ (T20, Pos. 57). Des Weiteren geben die interviewten Schulbegleiter:innen an, bei der Umsetzung besonders von der konkreten Handlungsplanung in der Supervision (T03_t3, Pos. 41; T04_t3, Pos. 43; T08_t3, Pos. 9; t12_t3, Pos. 23; T13_t3, Pos. 5; T14_t3, Pos. 3). sowie von dem im Rahmen des Trainings zur Verfügung gestellten Materials (T09_t3, Pos. 9, T10, Pos. 29, T12, Pos. 17) profitiert zu haben. [45]

3.2.3. Wahrgenommene Veränderungen

Alle der interviewten Teilnehmer:innen berichten von wahrgenommenen Veränderungen durch das Training. Dabei werden Veränderungen auf individueller Ebene mit $n = 166$ Nennungen deutlich häufiger genannt als Veränderungen auf interaktioneller Ebene ($n = 14$ Nennungen). Erstere werden in Abbildung 6 grafisch dargestellt. [46]

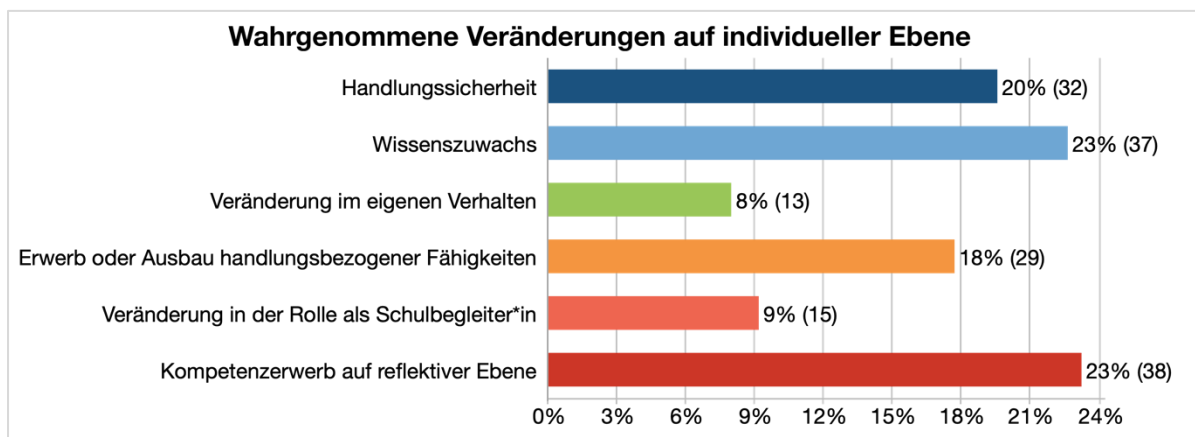


Abbildung 6: Wahrgenommene Veränderungen auf individueller Ebene

83,3% der Befragten berichten explizit von einem persönlichen Wissenszuwachs und jeweils 66,7% von einer Zunahme an Handlungssicherheit und von einem Erwerb oder Ausbau handlungs-/anwendungsbezogener Fähig- oder Fertigkeiten durch das Training. In Bezug auf letzteres geben sie an, neue „Handlungsstrategien“ (T04, Pos. 65), „verschiedene Werkzeuge“

(T14, Pos. 25) und neue Methoden (T02, Pos. 67; T06, Pos. 33; T12, Pos. 11; T17, Pos. 81) kennengelernt und dadurch „mehr Handlungskompetenz“ (T08_t3, Pos. 65) erhalten zu haben. Der Zuwachs an Wissen und Handlungsstrategien habe bei einem Großteil der interviewten Schulbegleiter:innen dazu beigetragen, dass diese sich „sicherer“ (T03, Pos. 51; T07, Pos. 88; T08_t3, Pos. 65; T09, Pos. 29, T10, Pos. 31; T12_t3, Pos. 51; T13_t3, Pos. 27; T14, Pos. 43; T15_t3, Pos. 31) in ihrem Handeln fühlen und besser mit schwierigen Situationen umgehen können (T04_t3, Pos. 51; T08_t3, Pos. 51): „ich glaube, ich könnte jetzt besser das Kind ansprechen oder die Situation nachbereiten durch diese theoretischen und praktischen Grundlagen, die ich bekommen hab. Also vorher war ich dann doch eher hilflos.“ (T04, Pos. 33). Gleichzeitig sei es vor allem der Wissenszuwachs gewesen, der bei der Hälfte der befragten Personen zu einem Kompetenzerwerb auf reflektiver Ebene geführt habe: „Das was mir am meisten geholfen hat, (...) war der erste Teil, (...) wo die Symptomatik besprochen wurde. Und da konnte ich besser nachvollziehen, wie der Schüler sich fühlt und wie er denkt. Ich konnte mich dadurch in seine Position besser versetzen.“ (T14_t03, Pos. 19). Der Kompetenzerwerb auf der reflexiven Ebene zeige sich zum einem in einer veränderten „Sichtweise“ (T08_t3, Pos. 41) auf das (Problem-)Verhalten sowie in einer Sensibilisierung für die Bedürfnisse des Kindes (T04_t3, Pos. 13; T07, Pos. 41). Beispielsweise geben die interviewten Teilnehmer:innen mehrfach an, mehr „Verständnis“ (T04_t3, Pos. 25; T07_t3, Pos. 44, T12, Pos. 31) für das Erleben und Verhalten der Kinder zu haben sowie das Verhalten des Kindern „besser einschätzen oder besser lesen“ (T14, Pos. 45) zu können. Die Veränderung in der Sichtweise, der Wissenszuwachs sowie der Erwerb von Handlungssicherheit seien einigen Schulbegleiter:innen zufolge allesamt Faktoren gewesen, die zu weiteren Veränderungen in ihrem Verhalten oder ihrer Arbeitsweise geführt haben. So beschreiben sie sich als „gelassener“ (T04_t3, Pos. 23; T15_t3, Pos. 19), „flexibler“ (T04_t3, Pos. 23), „klarer“ (T14_t3, Pos. 47) und berichten davon, eigene Reaktionsmuster stärker zu reflektieren (T08_t3, Pos. 57; T13_t3, Pos. 45). Schließlich sei es bei der Hälfte der interviewten Personen zu Veränderungen in ihrer Rolle als Schulbegleitung gekommen. Ein stärkeres Bewusstsein für die Aufgaben und Anforderungen einer Schulbegleitung (T03, Pos. 89; T04, Pos. 63; T13, Pos. 81; T16, Pos. 59) habe dabei geholfen, die eigene Rollenzuweisung stärker zu reflektieren (T04, Pos. 59, T08_t3, Pos. 41) und sich dadurch „kompetenter“ (T12, Pos. 61) in der eigenen Rolle zu fühlen sowie „besser abgrenzen“ (T04, Pos. 59) zu können. [47]

Neben Veränderungen auf individueller Ebene habe ein Drittel der Teilnehmer:innen Veränderungen auf interaktioneller Ebene, d. h. in der Kooperation mit anderen Fachkräften oder den Eltern sowie in der Beziehung zum Kind, wahrnehmen können. Im Hinblick auf die Beziehung berichten sie von „einer tieferen Beziehung als vorher“ (T17_t3, Pos. 49), „einem besseren Zugang“ (T04_t3, Pos. 19), von der Zunahme von Spaß in der gemeinsamen Interaktion (T17_t3, Pos. 49) und davon, dass das Kind Vertrauen zu ihnen entwickelt habe (T04_t3, Pos. 7; T14_t3, Pos. 79). Vereinzelt befragte Personen haben zudem ein erhöhtes Interesse auf Seiten der Lehr- und Fachkräfte für ihre Arbeit und das neu erlangte Wissen (T04_t3, Pos. 11) wahrgenommen, während andere sich selbst viel mehr zutrauen, „mit dem Lehrer [zu] sprechen“, „sie zu bitten“ (T14_t3, Pos. 65) oder „Sachen vor Lehrern durchzusetzen“ (T13_t3, Pos. 37). [48]

4. Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es, die Zufriedenheit von Schulbegleiter:innen mit dem durch die Universität zu Köln und das Autismus-Therapie-Zentrum Bonn/Siegburg entwickelten Training für Schulbegleiter:innen von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum zu untersuchen. Zudem galt ein besonderer Fokus der Anwendbarkeit der Trainingsinhalte in die Praxis sowie den Veränderungen, die die Schulbegleiter:innen durch das Training wahrnehmen konnten. Dazu fand in Rahmen einer Prä-/Post-/Follow-Up-Studie ein Mixed-Methods-Ansatz Anwendung, bei dem Fragebogenerhebungen sowie qualitative Leitfadenterviews eingesetzt wurden. [49]

In Bezug auf die erste Fragestellung stellen die Ergebnisse der quantitativen Befragung mittels des Training Evaluations Inventars eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmer:innen sowohl mit

dem Training als Ganzes als auch mit spezifischen Aspekten wie beispielsweise der methodischen Vermittlung, der Verständlichkeit der Inhalte sowie der Relevanz dar. Die im Rahmen der Interviews gewonnenen Daten stärken die Ergebnisse der quantitativen Befragung. Gleichzeitig weisen die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung auf Unterschiede zwischen den Teilnehmer:innen hin. So wurden die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und vermittelten Handlungsstrategien von den Schulbegleiter:innen mit einer unterschiedlichen Gewichtung beschrieben und sie berichteten, auf unterschiedliche Weise vom Training profitiert zu haben. Diese Ergebnisse können zum einen auf das Facettenreichtum des Trainings, aber auch auf die unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedürfnisse der befragten Personen zurückgeführt werden. Die positive Bewertung der Trainingsinhalte ist vergleichbar mit der Untersuchung von Frantz et al. (2022), wonach der Fortbildungsbedarf von Schulbegleitungen insbesondere in der Vermittlung von spezifischen Strategien zur Verhaltenssteuerung sowie zur Förderung sozial emotionalen Verhaltens besteht und spricht zugleich dafür, dass die Inhalte dieses Trainings dem Fortbildungsbedarf einer heterogenen Gruppe von Schulbegleitungen mit unterschiedlichen Erfahrungsstand gerecht werden können. Dass die Hälfte der Teilnehmer:innen zusätzlich die Themen „Aufgaben einer Schulbegleitung“ und „rechtliche Grundlagen“ (Tag 4) als besonders relevant hervorgehoben hat, hebt den in der Literatur postulierten Rollenkonflikt von Schulbegleitungen hervor (Lübeck, 2019) und bestärkt die Ergebnisse aktueller internationaler Studien zum Fortbildungsbedarf von Schulbegleitungen, denen zufolge die Klärung von Rollenzuweisungen und Verantwortlichkeiten zentrale Bestandteile von Trainings für Schulbegleiter:innen darstellen sollten (Frantz et al., 2022; Mason et al., 2021). Analog zu den Ergebnissen der Pilotstudie (Schmitz et al., 2021) nannten zwei Teilnehmende Informationen zum Umgang mit aggressiven Verhaltensweisen als inhaltlich fehlenden Aspekt des Trainings. Die unterschiedlichen Präferenzen bezüglich der Trainingsinhalte sowie die von einzelnen Teilnehmenden genannten fehlenden Aspekte stärken den im Rahmen der Pilotstudie vorgeschlagenen modularen Aufbau des Trainings sowie die Entwicklung inhaltlicher Zusatzmodule (Schmitz et al., 2021). Die Idee scheint auch vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ausgangslagen und Qualifikationen der Schulbegleiter:innen (Henn et al., 2014; Kißgen et al., 2016) wichtig und sinnvoll, sodass diesen Vorschlägen im Rahmen einer Manualisierung des Trainings Rechnung getragen werden soll. [50]

Einer hohen allgemeinen Zufriedenheit mit der methodischen Vermittlung und insbesondere den Gruppenarbeiten des Trainings stehen konkrete Wünsche gegenüber, die mit Hilfe der qualitativen Untersuchung aufgedeckt werden konnten. So wurde in fast allen Interviews der Wunsch nach einer noch stärkeren Praxisorientierung sowie nach mehr Möglichkeiten zum Austausch untereinander geäußert. Beides ist im Einklang mit Ergebnissen anderer (qualitativer) Untersuchungen zu Fortbildungen für Schulbegleitungen (Bertuccio et al., 2019; Frantz et al., 2022). Vor dem Hintergrund, dass aktives Lernen und somit die Möglichkeit erworbenes Wissen selbstständig anzuwenden sowie die vermittelten Handlungsstrategien zu erproben, auch in der Literatur (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017) als eines der relevanten Elemente einer effektiven beruflichen Weiterentwicklung herausgearbeitet wurde, sollte dies im Rahmen weiterer Trainingsdurchführungen eine noch stärkere Gewichtung erhalten. [51]

Auch die Antworten in Bezug auf die zweite Fragestellung, die Anwendbarkeit der Inhalte in die Praxis, verdeutlichen die hohe Relevanz von praxisbezogenen und Coaching-Elementen in der Trainingsgestaltung. Den Interviews der Teilnehmer:innen zufolge können insbesondere die konkrete Handlungsplanung im Training und in der Supervision sowie die Reflexion der Umsetzung der Inhalte in der Supervision als maßgeblich für die grundsätzlich hohe wahrgenommene Anwendbarkeit der Inhalte betrachtet werden. Der positive Einfluss von Supervision auf die Implementation der im Rahmen von Trainings erlernten Fähigkeiten und Strategien durch die Schulbegleiter:innen wurde auch in früheren Studien bereits herausgearbeitet (Bertuccio et al., 2019; Brock & Carter, 2017; Knowles, D'Agostino, Kunze, Uitto & Douglas, 2022) und gleichzeitig stellt Supervision Darling-Hammond et al. (2017) zufolge ein weiteres der sieben relevanten Elemente einer effektiven beruflichen Weiterentwicklung dar. In der vorliegenden Studie bekräftigen sich somit die Ergebnisse bisheriger Studien sowie die von Sarimski und Ritzenthaler

(2020) betonte Notwendigkeit einer gezielten Anleitung von Schulbegleitungen von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum in Bezug auf Förderstrategien sowie einer Supervision für die Anwendung der Strategien in der Praxis. Im Einklang mit einer internationalen Mixed-Methods-Studie zu Barrieren bei der Durchführung von Trainings für Schulbegleitungen, in der ein Mangel an Zeit für die Durchführung von Interventionen, eine mangelnde Einbindung in schulische Regelabläufe sowie eine mangelnde Kooperationsbereitschaft anderer Fachkräfte der Schule als zentrale Barrieren identifiziert werden konnten (Eyrolles Sobeck & Robertson, 2019), sind es in der gegenwärtigen Studie ebenfalls vor allem umfeldbedingte Herausforderungen und strukturelle Rahmenbedingungen, die den Schulbegleiter:innen zufolge die Umsetzung der Trainingsinhalte in die Praxis erschweren. [52]

Bezogen auf die dritte Fragestellung zeigen die Ergebnisse der quantitativen Befragung der gegenwärtigen Studie in Übereinstimmung mit Befunden anderer internationaler Studien zu autismspezifischen Schulbegleiter:innentrainings (Bertuccio et al., 2019; Layden et al., 2018), eine deutliche Steigerung des subjektiv eingeschätzten Wissensstands und einen intraindividuellen Zuwachs an Handlungskompetenzen zwischen den Messzeitpunkten sowie signifikante Unterschiede großer Effektstärke im Querschnittsvergleich beider Gruppen. Auch die Interviewdaten weisen auf Veränderungen insbesondere auf individueller Ebene hin und ermöglichen ein tieferes Verständnis für die stattgefundenen Veränderungsprozesse. Der erlebte Zuwachs an Handlungssicherheit im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum wird vor allem durch den Zuwachs an Wissen zum Störungsbild, gefolgt von den vermittelten Handlungsstrategien, erklärt. Auch für den Kompetenzerwerb sei der Wissenszuwachs ausschlaggebend gewesen. Die Ergebnisse unterstreichen somit die Bedeutung von Psychoedukation als Gelingensfaktor für den Erwerb von Handlungssicherheit sowie für eine Haltungsänderung. Der Zusammenhang zwischen Wissenszuwachs und dem Erwerb handlungsbezogener Fähigkeiten durch Trainings auf der einen und Handlungssicherheit im Umgang mit der Zielgruppe sowie Selbstwirksamkeitserleben auf der anderen Seite konnte bereits in zahlreichen Studien (Breyer, Wilfling, Leitenbauer & Gasteiger-Klicpera, 2020; Butt & Lowe, 2012) werden. Die Ergebnisse implizieren ferner Veränderungen der Teilnehmenden in ihrer Rolle als Schulbegleitung und sind damit im Einklang mit den ersten Befunden der Pilotstudie (Schmitz et al., 2021) und Ergebnissen internationaler Studien zu autismspezifischen Schulbegleiter:innentrainings (Layden et al., 2018). In der vorliegenden Studie berichtete ein Drittel der Teilnehmer:innen zudem von Veränderungen auf interaktioneller Ebene, insbesondere in Bezug auf die Kooperation mit anderen Fachkräften, wodurch die in der Literatur vertretene Annahme bezüglich von Qualifikation als wichtiger Faktor für Kooperationsprozesse (Meyer, Nonte & Willems, 2022) bekräftigt wird. Gleichzeitig weist dieses Ergebnis Übereinstimmungen zu der Studie von Butt und Lowe (2012) auf, in der Lehrkräfte den Schulbegleiter:innen zufolge, nachdem diese an einem Training teilgenommen haben, mehr Vertrauen in die Fähigkeiten dieser gezeigt und diese häufiger um Rat zum Umgang mit Schüler:innen, die besondere Herausforderungen zeigen, gebeten haben. Um die Kooperation im multiprofessionellen Team noch stärker zu fördern und damit einer der im Hinblick auf den Transfer der Trainingsinhalte identifizierten Barrieren entgegenzuwirken, sollte in der Planung weiterer Trainingsdurchführungen überlegt werden, zusätzlich ein spezifisches Modul zur Kooperation mit Lehrkräften anzubieten. Dies könnte möglicherweise nicht nur die Umsetzung der Strategien erleichtern, sondern auch positive Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit der Schulbegleiter:innen haben und zu einer emotionalen Entlastung dieser führen (Meyer et al., 2022). [53]

4.1. Einschränkungen des methodischen Vorgehens

Die vorliegende Untersuchung weist verschiedene Limitationen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden sollten. Zum einem ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse durch die Stichprobengröße sowie die Zusammensetzung der vorliegenden Stichprobe begrenzt. Da es sich nicht um eine Zufallsstichprobe handelt, sondern die Teilnahme an dem Training freiwillig war und Schulbegleiter:innen sich hierzu aktiv anmelden mussten, ist anzunehmen, dass es bei der Auswahl der Teilnehmer:innen des Trainings zu Selektionsprozessen gekommen ist. Vermutlich haben wir sehr motivierte Schulbegleiter:innen erreicht und daher ist

die Gesamtheit der Schulbegleiter:innen nicht adäquat repräsentiert. Bei einer Betrachtung des aktuellen Forschungsstandes zeigt sich allerdings, dass die Beschäftigungs- und soziodemographischen Daten der Stichprobe der vorliegenden Studie in weiten Teilen denen bisheriger Studien, in denen vergleichbare Daten zur Soziodemographie und Qualifikation von Schulbegleitungen in Nordrhein-Westfalen (Kißgen et al., 2016), in Baden-Württemberg (Henn et al., 2014) sowie im Landkreis Göttingen (Meyer, 2017) erhoben wurden, entsprechen. Darüber hinaus könnte es aufgrund des – wenn auch sehr geringen – Drop-Outs bei der quantitativen Erhebung über die Messzeitpunkt hinweg sowie aufgrund der Freiwilligkeit zur Teilnahme an den Interviews zu einem möglichen Verzerrungseffekt gekommen sein, wenn die Gründe für das Ausscheiden oder die Nicht-Teilnahme mit den untersuchten Variablen zusammenhängen. [54]

Weiterhin sollte das methodische Vorgehen dieser Studie hinsichtlich der Datenerhebung kritisch diskutiert werden. So birgt die Durchführung der Interviews von einer der Dozentinnen des Trainings die Gefahr von sozial erwünschtem Antwortverhalten (Döring & Bortz, 2016). Auch wenn die Ergebnisse der quantitativen Erhebung, die mit Hilfe einer pseudonymisierten, internetgestützten Befragung erhoben wurden, die qualitativen Ergebnisse durchweg bestätigen, sollte im Rahmen zukünftiger Untersuchungen darauf geachtet werden, unabhängige Datenerhebungen durchzuführen, um das Risiko solcher Verzerrungen zu minimieren. Zudem könnten die Objektivität und Validität der Ergebnisse zukünftiger Untersuchungen durch eine Triangulation von Beurteiler:innenperspektiven erhöht werden, wenn neben einer ausschließlichen Verwendung von Selbsteinschätzungen z. B. externe Beobachtungen oder Rückmeldung von Lehrkräften berücksichtigt werden. [55]

Zuletzt gilt es das methodische Vorgehen hinsichtlich der Auswertung der erhobenen qualitativen Daten zu diskutieren. Eine mögliche Einschränkung könnte hier in der gemeinsamen Auswertung der Interviews beider Gruppen liegen, wodurch Unterschiede zwischen diesen nicht adäquat berücksichtigt bzw. erhoben werden konnten (Rathgeber, Keßel, Balters, Grüber-Stankowski & Hanisch, 2023). Auch eine getrennte Auswertung der beiden Messzeitpunkte stellt eine Option für zukünftige Forschungsvorhaben dar, vor dem Hintergrund, dass dadurch möglicherweise Differenzen zwischen der erwarteten Anwendbarkeit und tatsächlichen Anwendbarkeit der Trainingsinhalte sichtbar gemacht werden könnten. Das konsensuelle Codieren des gesamten Interviewmaterials, ein in der qualitativen Forschung häufig praktiziertes Verfahren, um die Güte von Codierungen zu überprüfen (Kuckartz & Rädiker, 2022), kann als Stärke dieser Untersuchung hinsichtlich der Auswertung angesehen werden. [56]

Trotz der dargestellten Limitationen dieses Forschungsvorhabens sollte insgesamt die Wahl des Mixed-Methods-Designs im Hinblick auf den aktuellen Stand der Forschung als besondere Stärke dieser empirischen Untersuchung hervorgehoben werden. Durch die quantitativen Daten konnten zunächst statistische Aussagen über die Zufriedenheit der Teilnehmer:innen mit dem Training und aufgrund der längsschnittlich angelegten Untersuchung ebenfalls über Veränderungen im subjektiv eingeschätzten Wissensstand sowie der Handlungskompetenzen getroffen werden. Die zusätzlichen qualitativen Interviews ermöglichten eine differenzierte Untersuchung der Zufriedenheit der Teilnehmer:innen mit dem Training sowie ein tieferes Verständnis für die Veränderungsprozesse und die individuellen Einschätzungen zu Gelingensfaktoren und Herausforderungen bei der Umsetzung, die sich mit Fragebögen nur begrenzt erfassen lassen. Die Erfahrungen der Teilnehmenden konnten somit in ihrer Gesamtheit erhoben werden und es war eine stärkere Einbettung der Aussagen in den Kontext möglich als im Rahmen einer rein quantitativen Untersuchung (Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008). [57]

4.2. Fazit und Implikationen für die Praxis

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit Hilfe der Fragebogenerhebung und der Ergebnisse der qualitativen Leitfadeninterviews die drei Forschungsfragen dieser Arbeit umfassend beantwortet werden konnten. Trotz der dargelegten Limitationen dieser empirischen Studie, ist es die erste nationale Untersuchung, die ein Training für Schulbegleiter:innen von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum im Rahmen einer Prä-/Post-/Follow-Up-Studie

mit Hilfe eines Mixed-Methods-Designs untersucht hat. Wenngleich für eine Verallgemeinerung der Ergebnisse weitere Durchführungen des Trainings notwendig sind, bieten die Ergebnisse einen wertvollen Einblick in die Erfahrungen der Teilnehmer:innen und liefern wichtige Tipps für die Weiterentwicklung des Trainings, um dieses noch stärker an die Bedürfnisse der Zielgruppe anpassen zu können. Insbesondere ein modularer Aufbau des Trainings sowie die Entwicklung von spezifischen Zusatzmodulen (Umgang mit aggressiven Verhaltensweisen, Kooperation), ein noch stärkeres aktives Erproben der Inhalte und die Beibehaltung bzw. Ausweitung der Supervision sollten im Rahmen der Weiterentwicklung besondere Beachtung finden. [58]

Die im Rahmen dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse deuten abschließend auf eine hohe Zufriedenheit der Schulbegleiter:innen mit dem Training, eine gute Anwendbarkeit der Inhalte in der Praxis und deutliche Effekte durch das Training hin. Dennoch wurde auch im Rahmen dieser Studie deutlich, dass insbesondere die in Kapitel 1 dargestellten strukturellen Rahmenbedingungen der Maßnahme Schulbegleitung (z. B. unklare Rollenverteilungen und Aufgabebereiche, fehlende institutionelle Unterstützung) die Umsetzung der Trainingsinhalte in die Praxis erschweren und somit den Erfolg des Trainings limitieren können. Daher wäre neben einer Sicherstellung der Qualifizierung von Schulbegleitungen weiterhin hilfreich, die Rolle von Schulbegleitungen im Schulkonzept einheitlich zu definieren und Möglichkeiten zur Kooperation (z. B. über regelmäßige Besprechungszeiten) zu schaffen. Gleichzeitig dürfen bei der Forderung nach einer stärkeren konzeptionellen Einbindung von Schulbegleiter:innen ins Schulsystem mögliche negative Auswirkungen oder Grenzen der Maßnahme Schulbegleitung nicht unbeachtet bleiben. So wird insbesondere darauf verwiesen, dass Schulbegleitung in ihrer aktuellen Form auch dazu beitragen kann, ein selektives Bildungssystem zu stabilisieren, anstatt eine nachhaltige Veränderung hin zu echter Inklusion zu fördern (Lindmeier & Polleschner, 2014; Lindmeier, 2024). Kritisiert wird, dass mit der Beantragung einer Schulbegleitung „die Ursachen etwa von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten primär dem betreffenden Schüler verankert“ (Rock, 2016, S. 12) werden, statt den Fokus auf Schulentwicklung zu setzen und notwendige Veränderungen zur Gestaltung einer inklusiven Schule in den Blick zu nehmen (Lindmeier & Polleschner, 2014; Rock, 2016). Da die Entwicklungen der letzten Jahre allerdings darauf hinweisen, dass die Maßnahme Schulbegleitung zunächst notwendig bleibt, um Schüler:innen mit einer Beeinträchtigung eine gleichberechtigte Teilhabe und den Schulbesuch zu ermöglichen, sollte die Qualität dieser Maßnahme nachhaltig gefördert und die strukturellen Rahmenbedingungen verbessert werden. Den Ergebnissen dieser Studie zufolge konnte mit dem Schulbegleiter:innentraining „ASS ST“ eine niederschwellige Intervention entwickelt werden, die einen wichtigen Beitrag zur Qualifizierung von Schulbegleiter:innen von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum leistet. Durch ein flächendeckendes Angebot eines Trainings wie ASS ST könnten Schulbegleiter:innen dazu befähigt werden, Schüler:innen im Autismus-Spektrum gezielt zu fördern sowie auf problematische Verhaltensweisen adäquat zu reagieren. Gleichzeitig ist auf Grundlage der Ergebnisse dieser Studie sowie vor dem Hintergrund der Literatur (Butt & Lowe, 2012; Meyer et al., 2022) von einem positiven Einfluss einer solchen Qualifizierung auf das Ansehen und die Rolle der Schulbegleitungen innerhalb des professionell tätigen Personal an der Schule und einer Verbesserung der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen (Schmitz et al., 2021) auszugehen. [59]

Literatur

- Bertuccio, R. F., Runion, M. C., Culler, E. D., Moeller, J. D. & Hall, C. M. (2019). A comparison of autism-specific training outcomes for teachers and paraeducators. *Teacher Education and Special Education*, 42(4), 338–354. doi: [10.1177/0888406419839771](https://doi.org/10.1177/0888406419839771)
- Breyer, C., Wilfling, K., Leitenbauer, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 451–465. doi: [10.1080/08856257.2019.1706255](https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1706255)

- Brock, M. E. & Carter, E. W. (2017). A meta-analysis of educator training to improve implementation of interventions for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 38*(3), 131–144. doi: [10.1177/0741932516653477](https://doi.org/10.1177/0741932516653477)
- Butt, R. & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education, 16*(2), 207–219. doi: [10.1080/13603111003739678](https://doi.org/10.1080/13603111003739678)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.). New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*, Learning Policy Institute. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606-743.pdf>
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (Hrsg.). (2019). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien* (10.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch). Berlin, Heidelberg: Springer. doi: [10.1007/978-3-642-41089-5](https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5)
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8.), dr. dresing & pehl GmbH. Verfügbar unter: https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf
- Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe: die Fachzeitschrift der Lebenshilfe, 49*(3), 131–135.
- Dworschak, W. (2012). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2010/11. *Gemeinsam leben: Zeitschrift für Inklusion, 20*(2), 80–94.
- Eyrolles Sobeck, E. & Robertson, R. (2019). Perspectives on current practices and barriers to training for paraeducators of students with autism in inclusive settings. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 21*(1), 131–151.
- Fegert, J. M., Henn, K. & Ziegenhain, U. (2015). Zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleiter/innen und ihrer verbesserten Aus- und Fortbildung. In Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.), *Auf dem Prüfstand: Inklusion im deutschen Schulsystem* (S. 21–25). Berlin.
- Frantz, R., Douglas, S., Meadan, H., Sands, M., Bhana, N. & D'Agostino, S. (2022). Exploring the professional development needs of early childhood paraeducators and supervising teachers. *Topics in Early Childhood Special Education, 42*(1), 20–32. doi: [10.1177/0271121420921237](https://doi.org/10.1177/0271121420921237)
- Freitag, C. M., Kitzerow, J., Medda, J., Soll, S. & Cholemkery, H. (2017). *Autismus-Spektrum-Störungen* (Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Bd. 24). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilfloose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen/n im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung, 10*(1), 91–110. doi: [10.25656/01:8539](https://doi.org/10.25656/01:8539)
- Henn, K., Himmel, R., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2017). Umsetzung des Teilhabeanspruchs auf inklusive Beschulung am Beispiel der Schulbegleitung. *Nervenheilkunde, 36*(3), 119–126. doi: [10.1055/s-0038-1635145](https://doi.org/10.1055/s-0038-1635145)
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A. K., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 42*(6), 397–403. doi: [10.1024/1422-4917/a000318](https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000318)
- Kißgen, R., Carlitscheck, J., Fehrmann, S. E., Limburg, D. & Franke, S. (2016). Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen: Soziodemografie, Tätigkeitsspektrum und Qualifikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 67*(6), 252–263.

- Knowles, C. L., D'Agostino, S. R., Kunze, M. G., Uitto, D. J. & Douglas, S. N. (2022). A systematic review of asynchronous online learning opportunities for paraeducators. *The Journal of Special Education*, 56(3), 168–178. doi: [10.1177/00224669221085306](https://doi.org/10.1177/00224669221085306)
- Koegel, R., Kim, S. & Koegel, L. K. (2014). Training paraprofessionals to improve socialization in students with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2197–2208. doi: [10.1007/s10803-014-2094-x](https://doi.org/10.1007/s10803-014-2094-x)
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91083-3>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methode, Praxis, Computerunterstützung* (5.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Layden, S., Hendricks, D., Inge, K., Sima, A., Erickson, D., Avellone, L. et al. (2018). Providing online professional development for paraprofessionals serving those with ASD: Evaluating a statewide initiative. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 48(2), 285–294. doi: [10.3233/JVR-180932](https://doi.org/10.3233/JVR-180932)
- Limburg, D., Frings, L. & Kißgen, R. (2020). Zugangsvoraussetzungen und Qualifikationsmerkmale von Schulbegleitungen. Eine explorative Befragung von Leistungsanbietern. *Gemeinsam leben: Zeitschrift für Inklusion*, 28(3), 180–188. doi: [10.3262/GL2003180](https://doi.org/10.3262/GL2003180)
- Limburg, D., Hübner, C., Carlitscheck, J., Willmanns, K. & Kißgen, R. (2019). Schulbegleitung aus der Perspektive von Klassenleitungen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(1), 62–75. doi: [10.3262/SZ1901062](https://doi.org/10.3262/SZ1901062)
- Lindmeier, B. (2024). Die Organisationslogik von Schule als Rahmen für den Einsatz von Schullassistenten – nicht nur für Schüler:innen im Autismus-Spektrum. In C. Lindmeier, B. Lindmeier & J. Langenhoff (Hrsg.), *Schulassistenten bei Autismus* (Pädagogik im Autismus-Spektrum, Bd. 3, S. 15–28). Stuttgart: Kohlhammer Verlag. doi: [10.17433/978-3-17-041275-0](https://doi.org/10.17433/978-3-17-041275-0)
- Lindmeier, B. & Polleschner, S. (2014). Schullassistenten. Ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung derzeitiger Schulstrukturen? *Gemeinsam leben: Zeitschrift für Inklusion*, 22(4), 195–205.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 24). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-25262-5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5)
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2022). Unüberblickbares überblicken - Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (3., S. 12–29). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mason, R. A., Gunersel, A. B., Irvin, D. W., Wills, H. P., Gregori, E., An, Z. G. et al. (2021). From the frontlines: Perceptions of paraprofessionals' roles and responsibilities. *Teacher Education and Special Education*, 44(2), 97–116. doi: [10.1177/0888406419896627](https://doi.org/10.1177/0888406419896627)
- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter:innen* (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS), Georg-August-Universität Göttingen. Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung: 37.
- Meyer, K., Nonte, S. & Willems, A. S. (2022). Mittendrin und doch außen vor? Eine empirische Studie zur multiprofessionellen Kooperation aus der Sicht von Schulbegleiter:innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (3., S. 77–92). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rathgeber, H., Keßel, S., Balters, L., Grüber-Stankowski, C. & Hanisch, C. (2023). Umfeldzentriertes Arbeiten in der Frühförderung: Eine qualitative Interviewstudie zu Veränderungen durch die MuTig Intervention aus Perspektive der Frühförderfachkräfte. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. doi: [10.2378/vhn2023.art22d](https://doi.org/10.2378/vhn2023.art22d)
- Rispoli, M., Neely, L., Lang, R. & Ganz, J. (2011). Training paraprofessionals to implement interventions for people autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental neurorehabilitation*, 14(6), 378–388. doi: [10.3109/17518423.2011.620577](https://doi.org/10.3109/17518423.2011.620577)

- Ritzmann, S., Hagemann, V. & Kluge, A. (Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID), Open Test Archiv, Hrsg.). (2020). *TEI. Training Evaluations Inventar. Verfahrensdokumentation, Fragebogen Deutsch und Englisch*. doi: [10.23668/psycharchives.4493](https://doi.org/10.23668/psycharchives.4493)
- Rock, K. (2016). Inklusive Bildung durch Integrationshilfe: Handlungs- und Strukturprobleme des Einsatzes von IntegrationshelferInnen im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung. *Sozial Extra*, 40(5), 10–13. doi: [10.1007/s12054-016-0095-z](https://doi.org/10.1007/s12054-016-0095-z)
- Sarimski, K. & Ritzenthaler, A. (2020). Schulbegleitung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung - Eine bedarfsgerechte Unterstützung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(10), 503–515.
- Schmitz, F., Hanisch, C., Linde, I. von der, Knorr, S. & Bruning, N. (2021). „ASS ST“ - Ein Schulbegleitertraining für Autismus-Spektrum-Störungen im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(6), 301–309.
- Schreier, M. (2023). Qualitative Erhebungsmethoden. In M. Schreier, G. Echterhoff, J. F. Bauer, N. Weidmann & W. Hussy (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (3., S. 247–279). Berlin: Springer. doi: [10.1007/978-3-662-66673-9](https://doi.org/10.1007/978-3-662-66673-9)
- Walker, V. L. & Smith, C. G. (2015). Training Paraprofessionals to support students with disabilities: A literature review. *Exceptionality*, 23(3), 170–191. doi: [10.1080/09362835.2014.986606](https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986606)

Kontakt

Marie Schottel, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Klosterstr. 79b, 50931 Köln
E-Mail: marie.schottel@uni-koeln.de

Zitation

Schottel, M., Hanisch, C., von der Linde, I., Knorr, S., Schmitz, F. & Bruning, N. (2025). Professionalisierung von Schulbegleiter:innen von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum – Evaluation des Schulbegleiter:innentrainings „ASS ST“. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 6(2), doi: [10.21248/Qfl.170](https://doi.org/10.21248/Qfl.170)

Eingereicht: 04. Juni 2024

Veröffentlicht: 11. April 2025



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/).