

Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Bildungswissenschaften Master of Education

**Berufswahlmotive von Schulbegleiterinnen und
Schulbegleitern an Förder- und allgemeinbildenden Schulen**

Sophia Meyer

Sophia.meyer@uni-bielefeld.de

Matrikelnummer: 2797487

Studiengang: Bildungswissenschaften mit ISP / Master of Education G

Abgabedatum: 06. Oktober 2020

Erstgutachterin: Dr. Margarita Knickenberg

Zweitgutachterin: Bianca Kronhardt

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	4
2. THEORETISCHES HINTERGRUNDWISSEN	5
2.1 DEFINITIONEN.....	5
2.1.1 „Beruf“.....	5
2.1.2 „Berufswahl“.....	6
2.2 BERUFSWAHLTHEORIEN.....	7
2.2.1 Berufliche Interessentheorie nach John L. Holland.....	8
2.2.2 Laufbahnentwicklungstheorie von Super.....	14
2.3 SCHULBEGLEITUNG	18
2.3.1 Beantragung	19
2.3.2 Rolle und Aufgabe.....	20
2.3.3 Ausbildung und Qualifikation.....	22
2.3.4 Herausforderungen und Schwierigkeiten.....	24
2.3.5 Erfolg und Zukunftsaussichten	25
2.4 FORSCHUNGSSTAND.....	27
2.4.1 Personenkreis	28
2.4.2 Arbeitssituation	28
2.4.3 Schulformen und Förderschwerpunkte.....	29
2.4.4 Qualifikationsangebote.....	31
2.4.5 Erfolg und Veränderungswünsche	32
2.4.6 Berufswahlmotive.....	33
3. FORSCHUNGSFRAGE UND HYPOTHESEN.....	34
4. FORSCHUNGSDESIGN	34
4.1 VERORTUNG DER STUDIE	34
4.2 FORSCHUNGSINSTRUMENT	35
4.3 DATENERHEBUNG.....	37
4.4 DATENAUSWERTUNG	37
5. ERGEBNISSE.....	38
5.1 RAHMENDATEN ZU SCHULBEGLEITUNG IN STADT UND LANDKREIS BIELEFELD	38

5.1.1 Personenkreis	38
5.1.2 Arbeitssituation	40
5.1.3 Schulformen und Förderschwerpunkte.....	43
5.2 BERUFSWAHLMOTIVE.....	46
5.2.1 Beweggründe der Schulbegleiterinnen.....	46
5.2.2 Interessentypen nach Holland und Interessenserhebung	55
5.2.3 allgemeine Zufriedenheit.....	58
6. DISKUSSION UND AUSBLICK.....	65
6.1 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE.....	65
6.2 BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNGEN.....	69
6.3 REFLEXION DES ERHEBUNGSINSTRUMENTES	71
6.4 IMPLIKATIONEN FÜR DIE MAßNAHME SCHULBEGLEITUNG	72
7. QUELLENVERZEICHNIS	75
7.1 LITERATURVERZEICHNIS.....	75
7.2 ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	79
ANHANG	80

1. Einleitung

Schulbegleitung und Integrationshilfe sind Themen, die derzeit viel und kontrovers diskutiert werden: Eltern, die eine integrative Beschulung für ihr Kind wünschen und hierfür die notwendige Assistenz benötigen oder Leistungsträger, die über die stark wachsende Zahl der Anträge von Schulbegleitung und Integrationshilfe und den damit für sie steigenden Kosten klagen. Einrichtungen berichten einerseits über eine deutliche Entlastung des Personals durch diese Assistenzen und äußern andererseits Kritik über zusätzlich zu koordinierendes, zum Teil nicht adäquat ausgebildetes Personal, das darüber hinaus, wenn gehäuft im Klassenraum auftretend, nicht nur Unterstützung und Hilfe bedeutet (Dworschak 2012, S. 4).

Die Institution der Förderschule ist gekennzeichnet von „Negativzuschreibungen, Pauschalisierungen, Etikettierungen und Stigmatisierungen oder schlicht Interessenlosigkeit und Unwissen sowie massiven Berührungängsten mit [...] den Adressaten“ (Tilscher 2013, S. 14). Aufgrund der Diskriminierungen werden die Förderschüler/innen¹ in ihren Handlungsmöglichkeiten behindert und können kein gesundes Selbstbewusstsein entwickeln. Die Inklusion, die eine gesellschaftliche Teilnahme aller Menschen bezeichnet, ist somit nicht möglich.

Die Schulbegleitung könnte eine effiziente Ressource für Inklusion (vgl. Dworschak 2012, S. 217) darstellen. Sie hat unter anderem die Aufgabe, die Schülerinnen zu begleiten, die für die Lehrkräfte herausfordernde Verhaltensweisen aufweisen (Heinrich, Lübeck 2013, S. 106). Kißgen et al. (2013) haben mit ihrer Studie gezeigt, dass in Nordrhein-Westfalen die Inanspruchnahme von Schulbegleiterinnen im Zeitraum der Schuljahre 2001/2002 bis 2010/2011 um das Dreißigfache gestiegen ist. Auf der einen Seite sollen sie das Schulmaterial passend für die Schülerinnen umstrukturieren, auf der anderen Seite dürfen Schulbegleiterinnen keine didaktischen Tätigkeiten übernehmen; somit entsteht ein Spannungsverhältnis (vgl. Mays 2016, S. 44). Schulbegleiterinnen absolvieren täglich anstrengende und anspruchsvolle Aufgaben ohne eine geeignete Qualifikation vorzuweisen, wobei einige Schülerinnen Verhaltensweisen aufbringen, bei denen ein professioneller Umgang gefordert wird (vgl. Mays 2016; Dexel 2017).

Schulbegleiterinnen sind Menschen, die einen wichtigen Beitrag zur inklusiven Beschulung beitragen können, dafür zu wenig Lohn erhalten (vgl. Mays 2016, S. 43; Niedermayer 2009, S. 230), in der Forschung zu wenig berücksichtigt werden (vgl. Lübeck et al. 2017, S. 225) und

¹ Im Folgenden wird lediglich die weibliche Form verwendet, um einen einheitlichen Lesefluss herzustellen. Alle anderen Geschlechter sind mitzudenken.

trotzdem motiviert sind (vgl. Niedermayer 2009, S. 230). Warum ist das so? Wer entscheidet sich für die Arbeit als Schulbegleitung und warum?

Aus den verschiedenen Fragestellungen werden in dieser Arbeit spezifische Berufswahlmotive von Schulbegleiterinnen an Förder- und allgemeinbildenden Schulen anhand einer Online-Umfrage erfasst, miteinander verglichen und analysiert.

Mit dieser Arbeit soll sowohl das Tätigkeitfeld der Schulbegleitung in den Fokus gebracht als auch Wertschätzung und Anerkennung an aktuelle Schulbegleiterinnen ausgedrückt werden. Es ist mir ein Anliegen, die Wünsche, Verbesserungsvorschläge und Beweggründe von den befragten Schulbegleiterinnen in dieser Arbeit niederzuschreiben. Mit dieser Vorgehensweise habe ich die Chance, den Schulbegleiterinnen eine Stimme zu verleihen, die möglicherweise gehört werden kann.

Zu Beginn werden die notwendigen Begriffe „Beruf“ und „Berufswahl“ definiert, um anschließend die Berufliche Interessenstheorie nach Holland (1997) und die Laufbahnentwicklungstheorie nach Super (1957) vorzustellen. Im Anschluss folgt eine ausführliche Darstellung der Maßnahme der Schulbegleitung. Daran anknüpfend werden aktuelle Forschungsergebnisse kategorisch zusammengefasst. Die Kategorien richten sich nach den Daten, die in dieser Masterarbeit erhoben wurden. Im nächsten Kapitel werden die Forschungsfrage und theoriebasierende Hypothesen erläutert. Das Forschungsdesign stellt die Verortung der Studie, das verwendete Erhebungsinstrument, den Vorgang der Datenerhebung sowie die Auswertung vor. Im Anschluss folgt die Ergebnispräsentation, die kategorisch aufgeteilt ist. Das letzte Kapitel „Diskussion und Ausblick“ dient einerseits zur Zusammenfassung der Ergebnisse und zur Beantwortung der Fragestellung und andererseits zur Reflexion des Forschungsinstrumentes sowie zur Implikation der Maßnahme der Schulbegleitung.

2. Theoretisches Hintergrundwissen

In diesem Kapitel werden notwendige Begrifflichkeiten, Zusammenhänge und Forschungsstände vorgestellt. Die theoretischen Aspekte wurden ausgewählt, da sie als Grundlage für den Fragebogen fungieren.

2.1 Definitionen

2.1.1 „Beruf“

Bereits im frühen Kindesalter spielt die Berufswahl eine bedeutsame Rolle, wenn über die Frage „Was willst du denn mal werden?“ philosophiert wird. Bergmann (2004, S. 343) erklärt, dass die Berufstätigkeit und Berufszugehörigkeit in der Gegenwartsgesellschaft als ein zentrales identitätsstiftendes Merkmal der Person dient.

In der Literatur finden sich unterschiedliche Definitionen über den Begriff „Beruf“, abhängig von der jeweiligen Perspektive der Autorinnen. Die Merkmale der verschiedenen Sichtweisen werden im Folgenden kurz skizziert:

- Vertreterinnen der arbeitswissenschaftlichen Perspektive definieren Beruf als eine Kombination oder ein Muster von Tätigkeiten, die als zusammengehörig verstanden werden.
- In der ökonomischen Sichtweise wird Beruf als ein Ort betrachtet, in dem Personen ihre Qualifikationen und Arbeitskraft anbieten. Daraufhin werden sie mit Geld ausgezahlt, das wiederum ihre materiellen und geistigen Bedürfnisse befriedigt.
- Vertreterinnen der soziologischen Sichtweise verstehen Berufe als Bündel von Verhaltenserwartungen oder sozialen Rollen, die die Mitglieder einer arbeitsteiligen Gesellschaft erfüllen, um ihren Pflichten nachzugehen.
- Laut der psychologischen Perspektive werden in einem Beruf Tätigkeiten ausgeübt, die den eigenen Interessen, Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechen. Mithilfe eines Berufs werden eigene Bedürfnisse befriedigt bzw. eigene Wert- und Zielvorstellungen realisiert. Der Beruf wird also freiwillig ausgeübt.

(vgl. Seifert, 1990; Stooß, 1992; Bergmann & Eder, 1995 zit. nach Bergmann 2004, S. 344)

2.1.2 „Berufswahl“

In der Umgangssprache bezeichnet der Terminus „Berufswahl“ die Transition von der Schule in die Berufswelt. Vertreterinnen der berufspsychologischen Sichtweise verbinden mit dem Begriff vielfältige Sachverhalte. Zum einen bezeichnet er die Entscheidung für ein Studienfach wie auch die Bevorzugung eines bestimmten Berufswunsches. Zum anderen zählen der Eintritt in eine Ausbildung oder in einen Beruf sowie ein Berufswechsel dazu (vgl. Bergmann 2004, S. 345).

Dostal (2016, S. 182) erklärt in seinem Beitrag zur Berufswahl, dass das Erwerbsleben von Veränderungen und Umorientierungen geprägt ist. Aus diesem Grund ist die Berufswahl „kein singuläres Ereignis im Leben eines Individuums, sondern sie begleitet die Erwerbstätigkeit weiterhin“ (ebd.). Die berufsspezifische Arbeitsmarktsituation stellt für die Berufswahl ebenso eine wichtige Komponente dar. Berufswahltheoretikerinnen heben immer wieder hervor, dass die Berufswahl

von der Eignung und Neigung geleitet werden sollte, allerdings spielt das Angebot-Nachfrage-Prinzip gleichermaßen eine wichtige Rolle.

Dr. phil. Ludger Bußhoff (1984, S. 58f.) ist einer der bekanntesten Autoren zu Themen der Berufswahltheorie im deutschsprachigen Raum. Er kennzeichnet den Terminus „Berufswahl“ unter folgender Definition:

- eine in eine lebenslange berufliche Entwicklung eingebundene und
- unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen und Einflüssen stehende sowie
- in der Regel wiederholt sich einstellende
- interaktive Lern- und Entscheidungsphase,
- deren jeweiliges Ergebnis dazu beiträgt, daß [sic] Menschen unterschiedliche berufliche Tätigkeiten ausüben (Bußhoff 1984, S. 59).

Rübner (2016, S. 240) ist der Meinung, dass Berufswahlentscheidungen für den Lebenslauf der Individuen objektiv zu betrachten sind. Die unterschiedlichen Entscheidungen werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Auf der einen Seite stehen die sozialen Verwirklichungschancen wie Zufriedenheit, Sicherheit und Einkommen. Die andere Seite ist abhängig von Faktoren der gesellschaftlichen Stellung und Identität wie auch der Öffnung und Schließung von Qualifizierungs- und Karrieremöglichkeiten. Die verschiedenen Einflüsse verändern die Lebensbereiche und -rollen einer Person. Rübner (2016, S. 243) schließt sich Bußhoffs Definition an und kennzeichnet Berufswahl als fortwährenden und dynamischen Abstimmungsprozess zwischen eigenen Berufszielen, Handlungsmöglichkeiten und Anforderungssituationen. Der Zeitraum zwischen Schule, Ausbildung, Studium und Beruf gehört zu den „zeitlich und sozial am stärksten institutionalisierten Statuspassagen“ (ebd., S. 245) in Bezug auf Berufswahlfragen und Beratungsangebote.

2.2 Berufswahltheorien

Berufswahltheorien finden ihren Ursprung in der „industrietypischen Lehrlingsausbildung“ (Rüth 2016, S. 293) aus dem Anfang des 20. Jahrhunderts und den damit verbundenen „Entscheidungsnotwendigkeiten“ (ebd.). Im Mittelpunkt dieser Theorien stehen berufliche Entscheidungsprozesse sowie wirksame Entscheidungsfaktoren. Die Basis dieser Forschung legte der amerikanische Professor, Sozialreformer und öffentliche Intellektuelle Frank Parson mit seiner Schrift „Choosing a Vocation“ 1909. Damit war er der Erste, der sich mit dem theoretisch-systematischen Verstehen von Berufswahlverläufen auseinandersetzte. Parson entwickelte die Trait-and-Factor-Theorie. Dort geht er der persönlichkeitspsychologischen Grundannahme nach,

dass jedes Individuum messbare Persönlichkeitsmerkmale (traits) in sich trägt, die sich wiederum in Tätigkeitsvorlieben (factors) widerspiegeln (vgl. Rüth 2016, S. 293).

Ratschinski (2009, S. 28) differenziert die bisher vorhandenen relevanten Berufswahltheorien in die drei folgenden Gruppen:

Strukturtheorie: Hierzu gehören die Theorien von Parson und Holland. Dabei orientieren sich die Theoretiker an den Prinzipien der Persönlichkeitspsychologie. Sie gehen davon aus, dass „Einflussfaktoren wie Fähigkeiten, persönliche Werte und Motive sowie Interessen in Beziehung zu Berufsentscheidungen [stehen]“ (Rüth 2016, S. 293 zit. nach Ratschinski 2009, S. 28).

Prozesstheorie: Die Theoretiker Mitchell und Krumboltz (1994) stützen sich innerhalb ihrer Arbeit auf die Grundzüge der kognitiven Psychologie. In ihrem Ansatz fokussieren sie die Entscheidungsprozesse im Laufe der Berufswahl.

Entwicklungstheorie: Super (1953) gehört mit seiner Theorie zu dieser Gruppierung. Er bedient sich der theoretischen Grundannahmen der Entwicklungspsychologie. In seinem Ansatz geht er davon aus, dass Berufswahlentscheidungen „als Wegmarken in Biografieverläufen“ (ebd.) verstanden werden.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden die Berufliche Interessentheorie nach John L. Holland und im Anschluss die Laufbahnentwicklungstheorie von Super ausführlich vorgestellt. Der selbstkonzipierte Fragebogen greift ausschließlich für diese Arbeit relevante Kernaussagen beider Theorien auf.

2.2.1 Berufliche Interessentheorie nach John L. Holland

Der amerikanische Psychologe und emeritierter Professor für Soziologie an der Johns-Hopkins-Universität John Lewis Holland (1919-2008) veröffentlichte 1959 seine erste Darstellung zur Erklärung des beruflichen Wahlverhaltens mit dem Originaltitel „A Theory of Vocational Choices“ (Holland 1959). Hollands Theorie wurde von der Entwicklung der Trait-and-Factor-Theorie beeinflusst. Seine Ursprungstheorie wurde mithilfe von empirischen Untersuchungen und Praxiserfahrungen kontinuierlich weiterentwickelt und überarbeitet (vgl. Bergmann 2004, S. 355). Innerhalb der vorliegenden Arbeit wird sich auf Hollands letzte Revision aus dem Jahr 1997 bezogen. Die Grundlage seiner Theorie bilden sechs Annahmen, die Holland als übergreifende basale Verhaltensorientierungen bezeichnet. Sie sollen Interessen, aber auch artverwandte Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Persönlichkeitsausprägungen aufgreifen (vgl. Rübner/Höft 2019, S. 43). Diese sechs Persönlichkeits- und Umwelttypen blieben im Laufe der Modifizierung unverändert.

Holland (1997, S. 1) stellt in seiner Einleitung folgende drei essenzielle Fragen, die mithilfe seiner Theorie beantwortet werden:

- 1. What personal and environmental characteristics lead to satisfying career decisions, involvement, and achievement; and what characteristics lead to indecision, dissatisfying decisions, or lack of accomplishment?*
- 2. What personal and environmental characteristics lead to stability or change in the kind and level of work a person performs over a lifetime?*
- 3. What are the most effective methods for providing assistance to people with career problems?*

Anhand dieser konkreten Fragestellungen ist es offensichtlich, dass Holland mit seiner Theorie Antworten auf die Fragen von Interessierten hinsichtlich ihrer Berufswahl und der jeweiligen beruflichen Laufbahn geben möchte. Des Weiteren ist es ihm ein Anliegen, Erklärungen für individuelle wie auch für umweltbedingte Merkmale und ihre Auswirkungen auf die berufliche Stabilität und Veränderung zu geben. Zusätzlich strebt Holland an, erfolgreiche Methoden für die konkrete Praxis zu entwickeln (vgl. Nieskens 2014, S. 66).

Weiterhin entwickelt Holland sechs „Background Principles“ (Holland 1997, S. 7-11), die seiner Theorie zugrunde liegen:

1. Die Berufswahl ist abhängig von den Persönlichkeitsinteressen eines Menschen. Die Berufsinteressen zeichnen die jeweiligen Persönlichkeiten aus und beeinflussen die Wahl eines Berufes.
2. Interessensinventare sind Persönlichkeitsinventare.
3. Unterschiedliche Berufsstereotypen sind aus psychologischer und soziologischer Sicht zuverlässig und wichtig.
4. Mitglieder aus einer Berufsgruppe weisen sowohl ähnliche Persönlichkeitsmerkmale als auch eine ähnliche persönliche Entwicklung auf.
5. Die Angehörigen einer bestimmten Berufsgruppe besitzen ähnliche Persönlichkeitsstrukturen. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass sie eine „charakteristische interpersonelle Umwelt entwickeln“ (Bergmann 2004, S. 355), in der sie übereinstimmende Vorgehensweisen vorbringen.
6. Der Zusammenhang zwischen individueller Persönlichkeit und beruflicher Umwelt beeinflusst die berufliche Zufriedenheit, Stabilität und Leistung.

Den Schwerpunkt der Interessentheorie nach Holland bildet die Untersuchung der sechs verschiedenen Persönlichkeitsorientierungen. Für diese Untersuchung konzipierte Holland zunächst „four key assumptions“ (Holland 1997, S. 4), die die Wechselwirkungen zwischen Personen und Umwelt beschreiben. Diese werden im Folgenden erklärt:

1. *In our culture, most persons can be categorized as one of the six personality types: Realistic, Investigative, Artistics, Social, Enterprising, or Conventional (Holland 1997, S. 2).*

<p>„praktisch-technische“ Orientierung (R – Realistic) Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu konkreten, sichtbaren Ergebnissen führen. Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem im mechanischen, technischen, elektrotechnischen und landwirtschaftlichen Bereich auf, während sie erzieherische oder soziale Aktivitäten eher ablehnen.</p>
<p>„Intellektuell-forschende“ Orientierung (I – Investigative) Aktivitäten, bei denen die Auseinandersetzung mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen mit Hilfe systematischer Beobachtung und Forschung im Mittelpunkt steht. Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich.</p>
<p>„Künstlerisch-sprachliche“ Orientierung (A – Artistic) Personen dieses Typs bevorzugen offene, unstrukturierte Aktivitäten, die eine künstlerische Selbstdarstellung oder die Schaffung kreativer Produkte ermöglichen. Fähigkeiten liegen vor allem im Bereich von Sprache, Kunst, Musik, Schauspiel und Schriftstellerei.</p>
<p>„Soziale“ Orientierung (S – Social) Tätigkeiten, bei denen man sich mit anderen in Form von Unterrichten, Lehren, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen befassen kann. Stärken liegen im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen.</p>
<p>„Unternehmerische“ Orientierung (E – Enterprising) Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten und Situationen, bei denen sie andere mit Hilfe der Sprache oder anderer Mittel beeinflussen, zu etwas bringen, führen, auch manipulieren können. Ihre Stärken liegen im Bereich der Führungs- und Überzeugungsqualität.</p>
<p>„Konventionelle“ Orientierung (C – Conventional) Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, bei denen der strukturierte und regelhafte Umgang mit Daten im Vordergrund steht, z.B. Aufzeichnungen führen, Daten speichern, Dokumentationen führen, mit Büromaschinen arbeiten u.Ä. (ordnend-verwaltende Tätigkeiten). Ihre Stärken liegen im Bereich rechnerischer und geschäftlicher Fähigkeiten.</p>

Abb. 1: Beschreibungen der Persönlichkeitsorientierungen (vgl. Nieskens 2014, S. 67).

Holland geht davon aus, dass die meisten Menschen einem von sechs Persönlichkeitstypen zugeordnet werden können. Die verschiedenen Orientierungen unterscheiden sich durch bestimmte berufliche Interessen, Kompetenzen und Einstellungen (vgl. Nieskens 2014, S. 66f.). In Abbildung 1 werden alle Typen mit Beschreibungen zusammenfassend skizziert. Die Merkmale einer Person werden mit den sechs vorliegenden Persönlichkeitstypen verglichen. Der Typ mit der größten Ähnlichkeit aufgrund höchster Übereinstimmungen kennzeichnet den individuellen Persönlichkeitstyp, den Primärtyp. Die Typen mit der zweit- und dritthöchsten Ähnlichkeit kennzeichnen die Persönlichkeitsstruktur als Subtypen (vgl. Nieskens 2014, S. 67).

Im Hinblick auf die Forschungsfrage „Wer entscheidet sich als Schulbegleitung zu arbeiten und warum – spezifische Berufswahlmotive?“ wird der soziale Persönlichkeitstyp zusätzlich detailliert vorgestellt. Laut Holland (1997, S. 24f.) bevorzugen Menschen mit sozialer Orientierung zwischenmenschliche Aktivitäten, um andere zu informieren, zu trainieren, weiterzuentwickeln, zu heilen und zu erleuchten. Allerdings sind soziale Persönlichkeitstypen gegenüber Aktivitäten mit Materialien, Maschinen und Werkzeugen eher abgeneigt. Aufgrund seiner Annahmen hat Holland folgende vier charakteristische Merkmale für eine soziale Persönlichkeitsorientierung aufgestellt:

1. *Vocational and Avocational Preferences*: Hierbei werden soziale Berufe oder Situationen bevorzugt, bei denen mit Menschen mit ähnlichen Werten und Überzeugungen zusammengearbeitet wird, zum Beispiel Lehrkraft oder Beraterin.

2. *Life Goals and Values*: Der soziale Typ strebt nach sozialen Werten und danach, ethische Aktivitäten und Probleme zu lösen. Er ist interessiert, andere Menschen mit medizinischer Versorgung zu unterstützen. Überzeugt von der Gleichheit für alle, hat er das Ziel, hilfsbereit und verzeihend zu sein.

3. *Self-Beliefs*: Menschen mit sozialer Orientierung sind gewollt anderen zu helfen, sie zu verstehen und zu lehren. Es ist hingegen frustrierend für sie, in der Theorie über abstrakte Themen zu schreiben.

4. *Problem-Solving-Style*: Damit Probleme gelöst werden können, werden soziale Überzeugungen, Kompetenzen und Werte miteinbezogen. Es werden zwischenmenschliche Interaktionen, beispielsweise gegenseitige Kommunikation oder die zusätzliche Hilfe von anderen, als Problemlösestrategien bevorzugt.

Holland geht davon aus, dass soziale Personen diese Überzeugungen, Vorlieben, Kompetenzen und Werte teilen. Aus diesem Grund schreibt er ihnen folgende Charaktereigenschaften zu: empathisch, freundlich, großzügig, hilfsbereit, geduldig, überzeugend, herzlich, verantwortungsvoll, gesellig und taktvoll.

2. There are six model environments: Realistics, Investigative, Artistics, Social, Enterprising, Conventional (Holland 1997, S. 3).

Es gibt sechs unterschiedliche Umwelten. Innerhalb der Umwelten leben überwiegend die Personen mit dem entsprechenden Persönlichkeitstyp. Menschen mit den gleichen Persönlichkeitstypen entwickeln durch ihr Zusammenleben ihre eigene spezifische Umwelt. Diese Umwelt wird durch ihre ähnlichen Kompetenzen, Interessen und Einstellungen geprägt (vgl. Nieskens 2014, S. 68).

3. *People search for environments that will let them exercise their skills and abilities, express their attitudes and values, and take on agreeable problems and rolls (Holland 1997, S. 4).*

Holland geht davon aus, dass Menschen auf der Suche sind nach einer für sie passenden Umwelt, die den eigenen Werten, Einstellungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten entspricht. Innerhalb der gesuchten Umwelt soll der Mensch personenbezogene Aufgabenstellungen und Rollen übernehmen, die seinem Persönlichkeitstypen zugeordnet sind (vgl. Bergmann 2004, S. 356; Nieskens 2014, S. 68).

4. *Behavior is determined by an interaction between personality and environment (Holland 1997, S. 4).*

Das individuelle Verhalten der Person wird von der Interaktion zwischen der Persönlichkeitsstruktur und der beruflichen Umweltstruktur beeinflusst. Auf Grundlage des bekannten dominierenden Persönlichkeitstypen und der dazugehörigen Umwelt können Vermutungen über die Berufswahl, Berufswechsel sowie über das Bildungs- und Sozialverhalten geäußert werden (vgl. Bergmann 2004, S.356; Holland 1997, S. 4).

Neben diesen vier Grundannahmen formulierte Holland (1997, S. 4) im Laufe der Weiterentwicklung seiner Theorie „several secondary assumptions“. Diese sollen seine Grundannahmen auf das Wesentliche beschreiben und qualifizierter erklären:

Calculus

In der deutschen Literatur (vgl. Bergmann 2004; Nitschke 2014) zu Hollands Theorie wird dieses Prinzip mit dem Begriff „Hexagon“ übersetzt. Holland hat ein hexagonales Modell entwickelt, das die Beziehungen zwischen den sechs Persönlichkeitstypen veranschaulicht (siehe Abb. 2). Das Besondere dabei ist, dass die Ähnlichkeit bzw. psychologische Nähe der sechs Orientierungen sich umgekehrt proportional zu den räumlichen Distanzen verhält. Zusammenfassend bedeutet das: Je kleiner der Abstand zwischen den Persönlichkeitstypen ist, desto größer ist die

Ähnlichkeit.

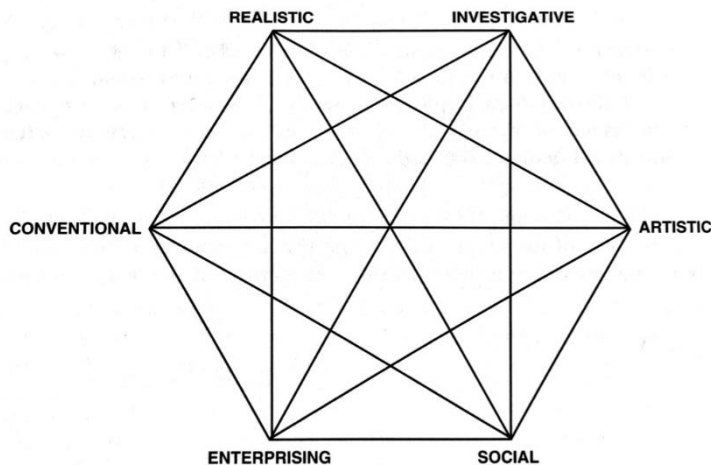


Abb. 2: Hexagonale Modell zur Bestimmung der Ähnlichkeit zwischen Persönlichkeitsorientierungen, Umwelttypen und deren Beziehungen (Holland 1997, S. 6).

Consistency

Mithilfe des Hexagons können Aussagen bzw. Vermutungen getroffen werden, welche Persönlichkeitstypen eher zusammenpassen als andere. Die innere Struktur eines Persönlichkeits- bzw. Umweltmusters wird anhand der Konsistenz angesprochen (vgl. Bergmann/Eder 2019, S. 19). Beispielsweise haben Menschen mit einer realistischen und konventionellen Orientierung mehr Gemeinsamkeiten untereinander als mit Menschen, die dem sozialen oder künstlerisch-sprachlichen Persönlichkeitstypen zugeordnet werden. Des Weiteren kann festgehalten werden, dass bei Menschen die einem SA-Typen (Sozialen/Künstlerisch-sprachlichen) zugeordnet werden, eine hohe Konsistenz vorliegt. Hierbei können berufliche Präferenzen vorhergesagt werden. Gegenüberliegende Orientierungen wie beispielsweise RS-Typen (Realistisch/Sozial) verhalten sich inkonsistent (vgl. Bergmann 2004, S. 357; Holland 1997, S. 4).

Differentiation

Die Qualität der Differenziertheit einer Person oder Umwelt hat Auswirkungen auf mögliche Prognoseaussagen. Das Niveau der Differenziertheit wird mithilfe des Person- oder Umweltprofils deutlich. Wird einer Person eine Orientierung zugeschrieben, besitzt diese Person eine hohe Differenziertheit. Sobald einer Person mehrere Persönlichkeitstypen in gleichem Maße zugeordnet werden und sie somit ein „flaches“ unausgeprägtes Profil besitzt, wird sie als wenig differenziert eingestuft (vgl. Bergmann/Eder 2019, S. 19).

Identity

Die personale bzw. berufliche Identität einer Person ist gegeben, sobald diese eine genaue Vorstellung bezüglich ihrer Berufsziele, Interessen und Kompetenzen besitzt. Von einer Umweltidentität wird gesprochen, wenn eine Umwelt bzw. Organisation über einen längeren Zeitabschnitt eindeutige Ziele und Aufgaben verfolgt. Das Prinzip der Identität weist Bezüge zu jenem der Konsistenz und Differenziertheit auf.

Congruence

Die Kongruenz beschreibt die Übereinstimmung zwischen Person und Umwelt. Das Niveau der Kongruenz kann mithilfe des Hexagons bestimmt werden. Es funktioniert umgekehrt proportional zu den räumlichen Distanzen innerhalb der sechs Orientierungen. Das bedeutet: „[J]e geringer der hexagonale Abstand zwischen zwei Typen, desto größer ist deren psychologische Nähe“ (Bergmann/Eder 2019, S. 18). Holland hat anhand des hexagonalen Modells vier verschiedene Abstufungen von Kongruenz entwickelt. Übt beispielsweise eine praktisch-technisch orientierte

Person (R) einen praktisch-technischen (R) Beruf aus, besteht eine maximale Person-Umwelt-Kongruenz. Arbeitet dieselbe Person (R) innerhalb eines intellektuell-forschenden (I) oder in einem konventionellen (C) Arbeitsumfeld, dann liegt eine mittlere Kongruenz vor. Eine niedrige Kongruenz besteht, sobald dieselbe Person (R) in einem unternehmerischen (E) oder künstlerisch-sprachlichen (A) Beruf arbeitet. Befindet sich ein R-Typ in einem sozialen Beruf (S), wird dies als inkongruente Wahl bezeichnet (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die sechs verschiedenen Persönlichkeitstypen, die John L. Holland in seiner Beruflichen Interessentheorie darstellt, nach dem Ausmaß der Konsistenz und Differenziertheit ihrer Orientierungen wie auch ihrer beruflichen Identität unterscheiden. Darüber hinaus geht Holland davon aus, dass Menschen Umwelten präferieren, die ihrer Persönlichkeitsorientierung entsprechen. Dieser Zuordnungsprozess wird von dem Konsistenz-, Differenziertheits- und dem Identitätsgrad beeinflusst. Die Bedeutung der Zusammengehörigkeit (Kongruenz) zwischen Person und Umwelt beeinflusst die Zufriedenheit, Stabilität und Erfolg in der gewählten Laufbahn. Hollands Theorie hat sich überwiegend in der englischsprachigen Forschung bewährt, da durchgeführte Validierungsstudien zahlreiche Belege für die Gültigkeit liefern (vgl. Holland 1997; Tokar, Fischer & Subich 1998; Savickas & Gottfredson 1999; Spokane, Meir, & Catalano 2000). Zusätzlich haben sich im deutschsprachigen Raum Hollands Annahmen größtenteils bewährt (vgl. Bergmann 1992, 1993a, 1999, 2001; Bergmann & Eder 1999; Brandstätter, Farthofer & Grillich 2001; Jörin, Stoll, Bergmann & Eder 2003 zit. nach Bergmann 2004, S. 378).

2.2.2 Laufbahnentwicklungstheorie von Super

Der Nordamerikaner Donald E. Super (1919-1994) lehrte an der Columbia Universität Psychologie. Er ist einer der bekanntesten Theoretiker der modernen Laufbahnforschung. Mit seinem ersten Werk „Psychologie and Careers“ entwickelte er fünf moderne Laufbahnstadien, die bis heute relevant für die Berufsberatung sind. Supers Theorie versucht nicht nur eine Erklärung für die erste Berufswahl zu geben, sondern analysiert und beschreibt den gesamten vorberuflichen bis beruflichen Entwicklungsverlauf. Die einzelnen Laufbahnstadien sind für diese Arbeit weniger relevant als der Zusammenhang zwischen dem Laufbahnmuster und der Selbstkonzepttheorie. Aus diesem Grund werden die Phasen ausschließlich zusammenfassend skizziert, während die beiden anderen Konzepte ausführlicher dargestellt werden.

Laufbahnstadien

1. Stadium des Wachstums (Geburt bis 14 Jahre)

Innerhalb dieser Lebensspanne wird das Selbstkonzept mithilfe der Identifizierung von Bezugspersonen entwickelt. In den ersten Jahren stehen Bedürfnisse und Phantasievorstellungen im Vordergrund. Anschließend werden diese von Interessen und Kompetenzen abgelöst und das Individuum wird nach und nach in die Gesellschaft integriert.

2. Stadium der Erkundung (15 bis 24 Jahre)

Das Individuum probiert sich in verschiedenen Rollen und Berufsfeldern aus. Weiterhin werden schulische Erfahrungen gesammelt, Freizeitaktivitäten sowie Beschäftigungen stehen im Fokus.

3. Stadium der Festlegung (25 bis 44 Jahre)

Innerhalb dieses Stadiums steht die Stabilisierung eines beruflichen Arbeitsfeldes im Vordergrund. In den ersten Jahren können Berufsfelder gewechselt werden, bevor es zur Festlegung kommt. Insbesondere in akademischen Berufen wird sich relativ schnell festgelegt.

4. Stadium der Aufrechterhaltung (45 bis 64 Jahre)

Sobald das Individuum sich auf ein Berufsfeld festgelegt hat und eine Dauerposition eingenommen hat, ist es bemüht, diese Position zu behalten. Es werden weniger neue Aufgabenbereiche übernommen, sondern zumeist ausschließlich solche, die in Verbindung zur Berufslaufbahn stehen.

5. Stadium des Abbaus (ab 65 Jahre)

Innerhalb dieses Stadiums baut sowohl die physische als auch psychische Gesundheit langsam ab. Das Berufsleben wird daraufhin verändert, bis es schließlich aufgegeben wird. Das Individuum ist aufgefordert neue Rollen zu entwickeln, beispielsweise die des Teilzeitarbeiters und später die des Beobachters des Arbeitslebens (vgl. Bußhoff 1984, S. 18f.)

Laufbahnmuster

Die oben dargestellten Laufbahnstadien stellen eine Orientierung für mögliche Laufbahnentwicklungen dar. Selbstverständlich variiert die Zeitspanne und die verschiedenen Entwicklungsaufgaben sind individuell betrachtet. Aufgrund der individuellen Abweichungen hat Super verschiedene Laufbahnmuster konzipiert, um die häufigsten beruflichen Laufbahnmöglichkeiten zu ordnen. Super differenziert sowohl bei der Frau als auch bei dem Mann jeweils vier Formen von Laufbahnen. Diese werden im Folgenden zusammenfassend vorgestellt, beginnend mit denen des Mannes:

1. Das *konventionelle* Laufbahnmuster orientiert sich nach dem Verlauf der Laufbahnstadien. Das heißt, zunächst wird die Schule besucht, anschließend werden verschiedene Tätigkeiten ausprobiert und zum Ende der endgültige Beruf stabilisiert.
2. Es wird von einem *stabilen* Laufbahnmuster gesprochen, wenn unmittelbar nach Beendigung der Schule bzw. des Studiums eine Berufstätigkeit festgelegt wird.
3. Die *instabile* Laufbahn ist durch immer wieder stattfindende Unterbrechungen der Berufslaufbahn gekennzeichnet. Aufgrund verschiedener Einschnitte kommt es nicht zu einer stabilen Arbeitstätigkeit in einem ausgewählten Berufsfeld.
4. Das Laufbahnmuster *mit multiplen Veränderungen* bezeichnet einen Lebenslauf mit regelmäßigem Berufswechsel.

Im Folgenden werden weitere vier beobachtbare Laufbahnmuster bei einer Frau dargestellt:

1. Von einer *häuslichen* Laufbahn wird gesprochen, wenn keine weiteren Erfahrungen außerhalb des Haushalts erlebt wurden.
2. Das *unterbrochene* Laufbahnmuster wird auch als Drei-Phasen-Modell bezeichnet und ist durch die Unterbrechung von Kindererziehung gekennzeichnet. Die berufliche Tätigkeit wird erst wieder aufgenommen, sobald die Kinder ein entsprechendes Alter zur Selbstständigkeit erreicht haben.
3. Bei einem *doppelgleisigen* Laufbahnmuster nimmt die Frau nur eine kurze Auszeit in der Phase des Mutterschutzes. Anschließend wird Beruf und Haushalt gleichzeitig von der Frau ausgeführt.
4. Das ursprüngliche, *konventionelle* Laufbahnmuster ist durch eine Heirat nach kurzer Berufstätigkeit und anschließender Niederlegung der Arbeit gekennzeichnet.

Diese vorgestellten Laufbahnmuster versuchen, individuelle Laufbahnen zu sortieren, um eine gezielte Erforschung zu ermöglichen.

(vgl. Super 1957, S. 75-79.; Bergmann 2004, S. 365f.; Bußhoff 1984, S. 20).

An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass Supers Laufbahnmuster an vielen Stellen nicht mehr auf die heutige Gesellschaftsstruktur zutrifft und dementsprechend angepasst werden müsste. Allerdings wurde bisher keine Revision veröffentlicht.

Selbstkonzepttheorie

Super definiert das Selbstkonzept als Bild von sich selbst. Dieses Bild entwickelt sich aus Erfahrungen innerhalb bestimmter Rollen, Situationen, Funktionen sowie binnen zwischenmenschlicher Beziehungen. Nach der Selbstkonzepttheorie wird das Selbstkonzept

innerhalb von drei Phasen entwickelt. Es wird davon ausgegangen, dass die berufliche Laufbahn von familiären Erfahrungen abhängt. Außerhalb des Berufes wird das Selbstkonzept zunächst ausgebildet und als „formation“ bezeichnet. In der zweiten Phase wird das Selbstkonzept im beruflichen Leben antizipiert und somit als „translation“ benannt. Zum Schluss wird von einer „implementation“ gesprochen, da im beruflichen Alltag das Selbstkonzept verwirklicht werden soll. Dabei spielen die eigenen Interessen, Werte, Kompetenzen und Zielvorstellungen eine wichtige Rolle. Das Individuum überprüft immer wieder, ob seine eigenen Ziele und Werte mit den Anforderungen seines Berufsalltags übereinstimmen. Dieser Vorgang ist stetig angelehnt an die Differenzierung sowie Integration des Selbst. Es kann davon ausgegangen werden, dass Individuen mit ihrer Berufswahl zufrieden sind, sobald sie eine Arbeit gefunden haben, die ihren Ziel- und Wertvorstellungen entspricht. Außerdem kann angenommen werden, dass die Berufstätigkeit ausgesucht wird, die sowohl den eigenen Zielen als auch den persönlichen Werten entspricht (vgl. Bußhoff 1984, S. 21; Bergmann 2004, S. 66).

Innerhalb der Interessensforschung werden zwei wesentliche Ansichten bezüglich „Interesse“ differenziert. Zum einen wird Interesse als Disposition (trait) verstanden und zum anderen als Zustand (state). In den verbreiteten Trait-Ansätzen innerhalb der Berufspsychologie wird Interesse definiert als:

relativ stabile kognitive, emotionale und werthalt in der Persönlichkeit verankerte Handlungstendenzen, die sich nach Art, Richtung, Generalisiertheit und Intensität unterscheiden (Bergmann/Eder 2019, S. 12)

Super differenziert vier unterschiedliche Definitionen und Methoden zur Erfassung von Interesse. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. *Expressed interests*: Die deutsche Übersetzung lautet „geäußerte Interessen“ und bezieht sich auf ausformulierte Wünsche bezüglich einer Tätigkeit oder eines Objektes. Beispielsweise ist die Aussage „Ich möchte Lehrerin werden/ Ich möchte Schokolade“ ein geäußertes Interesse.
2. *Manifest interests*: Diese Art von Interesse wird nicht mit Worten ausformuliert, sondern in Taten umgesetzt. Sie „manifestieren“ sich beispielsweise in den gewählten Abitur-Fächern oder in der Berufswahl.
3. *Tested interests*: „Getestete Interessen“ werden unter kontrollierten Umständen durchgeführt. Dabei werden der Person Objekte vorgestellt, die ein mögliches Interesse wecken, um daraufhin die physiologische Reaktion in Form von Plusfrequenz oder Muskelspannung zu messen.
4. *Inventoried interests*: Darunter werden „erfragte Interessen“ verstanden, die mithilfe von Interessenfragebögen erfasst werden. Im deutschsprachigen Raum werden diese

Interessensinventare zur Ermittlung eigener Präferenzen bezüglich Tätigkeiten und Objekten als „Interessenstest“ bezeichnet.

(vgl. Super 1957, S. 218f.; Bergmann 2007, S. 414f.)

Einen wesentlichen Bestandteil von Supers Laufbahnentwicklungstheorie machen also das Selbstkonzept sowie die Laufbahnstadien aus. Zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben gehören die Differenzierung des Selbstkonzepts, dessen Übertragung auf berufliche Tätigkeiten und die Verwirklichung in der beruflichen Laufbahn. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein kompetent ausgebildetes Selbstkonzept und ein hohes Niveau an Berufswahlreife die Chance auf Zufriedenheit in der gewählten Laufbahn erhöhen. Supers Laufbahnentwicklungstheorie enthält einige Ansätze, die bis in die heutige Zeit ihre Gültigkeit bewährt haben. So nehmen einige Berufswahlforscher (Hackett/Lent 1992; Fouad 1994) immer wieder Bezug zu den von Super entwickelten Laufbahnstadien. Allerdings konnten die Ergebnisse zur Berufswahlreife von der Forschung weniger bestätigt werden; diese haben auch in der vorliegenden Arbeit keine Relevanz und wurden somit nicht aufgegriffen (vgl. Bergmann 2004, S. 369-378).

2.3 Schulbegleitung

Der Sinn und Zweck einer Förderschule besteht darin, den Kindern die individuelle Unterstützung zu geben, die an allgemeinen Schulen noch nicht geleistet werden kann. Der ursprüngliche Gedanke einer Förderschule ist, den Kindern eine höchstmögliche Eingliederung, gesellschaftliche Teilhabe und selbstständige Lebensgestaltung zu gewähren (vgl. Tilscher 2013 S. 29). Doch stattdessen wird die Schülerschaft einer Förderschule durch Negativzuschreibungen, Pauschalisierungen, Etikettierungen und Stigmatisierungen diskriminiert und die Schülerinnen haben nicht die Möglichkeit, an der Gesellschaft teilzunehmen (vgl. Tilscher, 2013, S. 14).

Das Recht auf Bildung ist ein wichtiger Bestandteil der Menschenrechte und ist auch im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verankert. Seit der Bewilligung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung haben alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Anrecht auf einen Schulbesuch in einer allgemeinen Schule. Dies hat starke Auswirkungen auf das deutsche Schulsystem (vgl. Lübeck/ Heinrich 2013, S. 91). In der Begründung zum 9. Schulrechtsänderungsgesetz in Nordrhein-Westfalen wurde verfestigt: „Kosten für Assistenzpersonal fallen nicht unter die Schulkosten, weil dieses Personal dazu dient, einzelnen Schülerinnen den Schulbesuch überhaupt erst zu ermöglichen“ (Landtag Nordrhein-Westfalen 2013, S. 6). Da die Versorgung mit sonderpädagogischen Fachkräften aktuell sehr prekär ist, ist es unabdingbar, anderweitiges Personal einzustellen. Im Zuge der

Inklusion ist der Anstieg von sogenannten „Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter[n]“ vorhersehbar (Lübeck/ Heinrich 2013, S. 91).

Die Inklusionskoordination im Schulamt für den Kreis Paderborn hat unter der Führung der Inklusionskoordinatorin Frau Sabine Lüttenberg und der Lebenshilfe Paderborn eine „Praxismappe Integrationshilfe Paderborn“ erstellt. Dort wird für die Zusammenarbeit zwischen Schule und dem sozialen Träger empfohlen, dass die Schule eine verantwortliche Person benennt: die sogenannte „Inklusionskoordinatorin“. Diese soll als Ansprechpartnerin für die Koordinationskräfte der jeweiligen Dienste fungieren. Ein regelmäßiger Austausch über aktuelle Situationen ist wünschenswert. Die Koordinationskräfte der Träger sind direkte Ansprechpartnerinnen für die Schulbegleitung und übernehmen somit Mitarbeiterverantwortung. Um dieser nachzukommen sind sie auf eine effiziente Kommunikation mit den jeweiligen Lehrkräften angewiesen. Aus diesem Grund wird empfohlen, dass jede Lehrperson die Informationen über jede Schulbegleitung innerhalb ihrer Klasse vorliegen hat. Falls Probleme auftreten, sollten die Koordinationskräfte rechtzeitig miteinbezogen werden (Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, S. 42).

Für die Berufsbezeichnung „Schulbegleitung“ gibt es unterschiedliche Synonyme. Zu den häufigsten gehören beispielsweise „Schulassistenz“ oder „Integrationshelfer“, während die Bezeichnung „Inklusionshelfer“ weniger bekannt ist. Dexel (2017, S. 30) erklärt in seinem Beitrag, dass der Terminus „Schulbegleitung“ für das Tätigkeitsfeld nicht geeignet ist und priorisiert die Beschreibung „Integrationshelfer“. Für diese Arbeit soll trotzdem der Begriff der Schulbegleitung weiterhin verwendet werden, da die Bezeichnung des -helfers zu einer geringeren Anerkennung beitragen könnte.

2.3.1 Beantragung

Schülerinnen, die für den Schulbesuch eine individuelle Unterstützung benötigen, erhalten die Möglichkeit, eine Schulbegleitung in Anspruch zu nehmen. Diese Einzelfallmaßnahme gehört in der Sonder- bzw. Heilpädagogik zu den „Offenen Hilfen“ (vgl. Dworschak 2010, S. 131). Diese Unterstützungsform gab es bereits in den 1980er Jahren und wurde ursprünglich für notwendige grundpflegerische Tätigkeiten genutzt, um den Schulbesuch zu ermöglichen (vgl. Knuf 2012, S. 91). Die Eltern eines Kindes mit seelischen (Beispiel: Autismus), geistigen (Beispiel: Down-Syndrom) und bzw. oder körperlichen (Beispiel: Glasknochen) Beeinträchtigungen können eine Eingliederungshilfe in Form einer Schulbegleitung beantragen (vgl. Mays 2016, S. 40).

Handelt es sich um eine geistige oder körperliche Beeinträchtigung, werden die Kosten nach den Vorlagen des Sozialgesetzbuches XII (§54 Abs. 1 Satz SGB XII in Verbindung mit §12 Nr. 1 der

Eingliederungshilfe „Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung“) abgerechnet (vgl. Mays 2016 S. 41f.; Dworschak 2010 S. 131). Der Antrag wird von den Eltern bei einem örtlichen Sozialträger gestellt. Liegt eine seelische Beeinträchtigung vor, wird die Kostenübernahme über die Eingliederungshilfe nach den Bestimmungen des Sozialgesetzbuches VII (§35 Abs. 1 in Verbindung mit Abs. 3 SGB VIII) geregelt. Dieser Antrag wird bei einem örtlichen Jugendamt von den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten gestellt. Unabhängig von den verschiedenen Anträgen wird für die Bewilligung einer Schulbegleitung ein amtsärztliches oder ein schulisches Gutachten vorausgesetzt (vgl. Mays 2016, S. 42). Der Antrag wird bewilligt, wenn das Schulkind bzw. die Jugendliche durch eine Schulbegleiterin Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung erhält und ihm somit die allgemeine Schulpflicht ermöglicht wird (vgl. Dworschak 2010, S. 131).

Die Schulbegleitung kann über einen Schulträger, über einen Dienst der Behindertenhilfe oder über die Eltern eingestellt werden (vgl. Mays 2016, S. 41f.). Je nachdem, wo die Schulbegleitung angestellt ist, variieren die arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen. Dies wird sehr kritisch gesehen; aus diesem Grund ist es zwingend notwendig, einheitliche Rahmenbedingungen anzustreben (vgl. Beck, Dworschak & Eibner 2010, 251f.; Dworschak 2010, 132). Henn et al. (2014, S. 401) haben mit ihrer Studie herausgefunden, dass 57,4 % der Schulbegleitungen über die Eingliederungshilfe nach SGB XII finanziert werden. 38,5 % der Schulbegleitungen werden über die Eingliederungshilfe nach 3 SGB VIII abgerechnet, während ein sehr geringer Teil mit 11,2 % über das persönliche Budget der Eltern und 1,8 % über die Krankenkassen finanziert werden.

2.3.2 Rolle und Aufgabe

Der Forschungsstand bezüglich Schulbegleitung ist bisher gering, sodass kein bekanntes Konzept vorliegt. Aus diesem Grund gehen die Auffassungen hinsichtlich der Verantwortungsrolle von Schulbegleitung teilweise weit auseinander (vgl. Dworschak 2010, S. 132). Zu den ersten Ansätzen bezüglich einer Professionalisierung gehört das Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitungen am Institut Schulbildung und Sozialmanagement e.V. (QuaSI) in Thüringen (vgl. Knuf 2012, S. 92). Erkenntnisse dieses Projektes werden in Kapitel 2.4.4 zusammenfassend dargestellt. Die Aufgaben einer Schulbegleitung sind abhängig von den individuellen Bedürfnissen des Kindes bzw. des Jugendlichen. Jeder Träger besitzt eine interne Grundlage über die Leistungsbeschreibung der Schulbegleitung, die als verbindlich gilt (vgl. www.bildung.koeln.de, S. 2). Mays (2016, S. 44) hat aus fachlichen und administrativen Leitfäden folgende vier Kernbereiche zusammengefasst:

- Die Initiierung sozialer und kooperativer Interaktionsprozesse in der jeweiligen Lerngruppe

- Die Begleitung in außerunterrichtlichen Zeitphasen
- Die Übernahme von pflegerischen Tätigkeiten
- Die Unterstützung der Schülerin bei der Aneignung von Unterrichtsinhalten

In der Praxis ist es allerdings schwierig, eine klare Grenze zwischen pflegerisch-psychosozialer Unterstützung und pädagogisch-unterrichtlichen Tätigkeiten zu ziehen. Auf der einen Seite soll die Teilhabe der Schülerin ermöglicht werden und auf der anderen Seite ist der Eingriff in unterrichtliche Tätigkeiten als sehr schwer bis teilweise unmöglich zu betrachten. Die Adaption von Unterrichtsinhalten auf die jeweiligen Kompetenzen der Schülerin liegt im Aufgabenbereich der sonderpädagogischen Lehrkraft bzw. der Zweitbesetzung. Die Schulbegleitung wird von dem Gesetzgeber von pädagogischen Tätigkeiten entzogen, da es sich nicht um eine pädagogische Mitarbeiterin handelt (vgl. Mays 2016, S. 44; Dworschak 2010, S. 133; Arndt et al. 2017, S. 226).

Des Weiteren stehen Schulbegleitungen vor der Herausforderung, nicht als Einzelkämpfer dazustehen. Dies ist sowohl von Schule zu Schule als auch von Klasse zu Klasse unterschiedlich. In einigen Klassen ist die Schulbegleitung fest im Klassenteam integriert und steht mit den Klassen- und Fachlehrerinnen sowie mit den Sonderpädagoginnen auf Augenhöhe. Die Kooperation zwischen Schulinternen und -externen kann evtl. davon abhängig sein, ob die Schulbegleitung über eine gewisse Lebenserfahrung verfügt – beispielsweise als Mutter – und diesbezüglich pädagogisches Basiswissen in das Team miteinbringen kann. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine Kooperation zwischen den Schulen und Trägern notwendig ist, um unterschiedlich qualifizierte Schulbegleitungen bestmöglich einzusetzen. Dabei liegt insbesondere die Verantwortung, über die Kosten-, Qualifikations- und Organisationsstrukturen zu verhandeln, bei dem politischen Entscheidungsträger (vgl. Mays 2016, S. 45).

Das Konzept der Schulbegleitung ist ein Teil eines zusammengesetzten Vieleckverhältnisses zwischen Antragstellern (Eltern), Leistungsberechtigten (Kind), Kostenträgern (Jugend- bzw. Sozialamt), Anstellungsträgern (Verein) und Schulen (Lehrkraft) (vgl. Knuf 2012, S. 94). Arndt et al. (2017, S. 226f.) differenzieren auf Basis bisheriger Studien vier Dimensionen bezüglich des Handlungsfelds von Schulbegleitung. Abbildung 3 visualisiert das Geflecht zwischen allen Dimensionen und verdeutlicht das eingespannte Tätigkeitsfeld der Schulbegleitung. Die externe Dimension vertritt Institutionen der formalen Struktur wie beispielsweise Arbeitgeber, Eltern und Trägerstruktur. Die einzelschulischen Bedingungen haben ebenfalls Auswirkungen auf das Tätigkeitsfeld der Schulbegleitung. Je nachdem, welche Baustuktur, Leitbild, Schulklima, Schülerschaft und auch Curriculum an der Schule vorhanden sind, beeinflussen diese Faktoren das Tätigkeitsfeld der Schulbegleitung ebenso. Insbesondere nehmen individuelle Aspekte wie Haltung, Stundenumfang und Qualifikation der Schulbegleitung sowie Alter, Geschlecht und Förderschwerpunkt der zugewiesenen Schülerin eine bedeutsame Rolle ein.

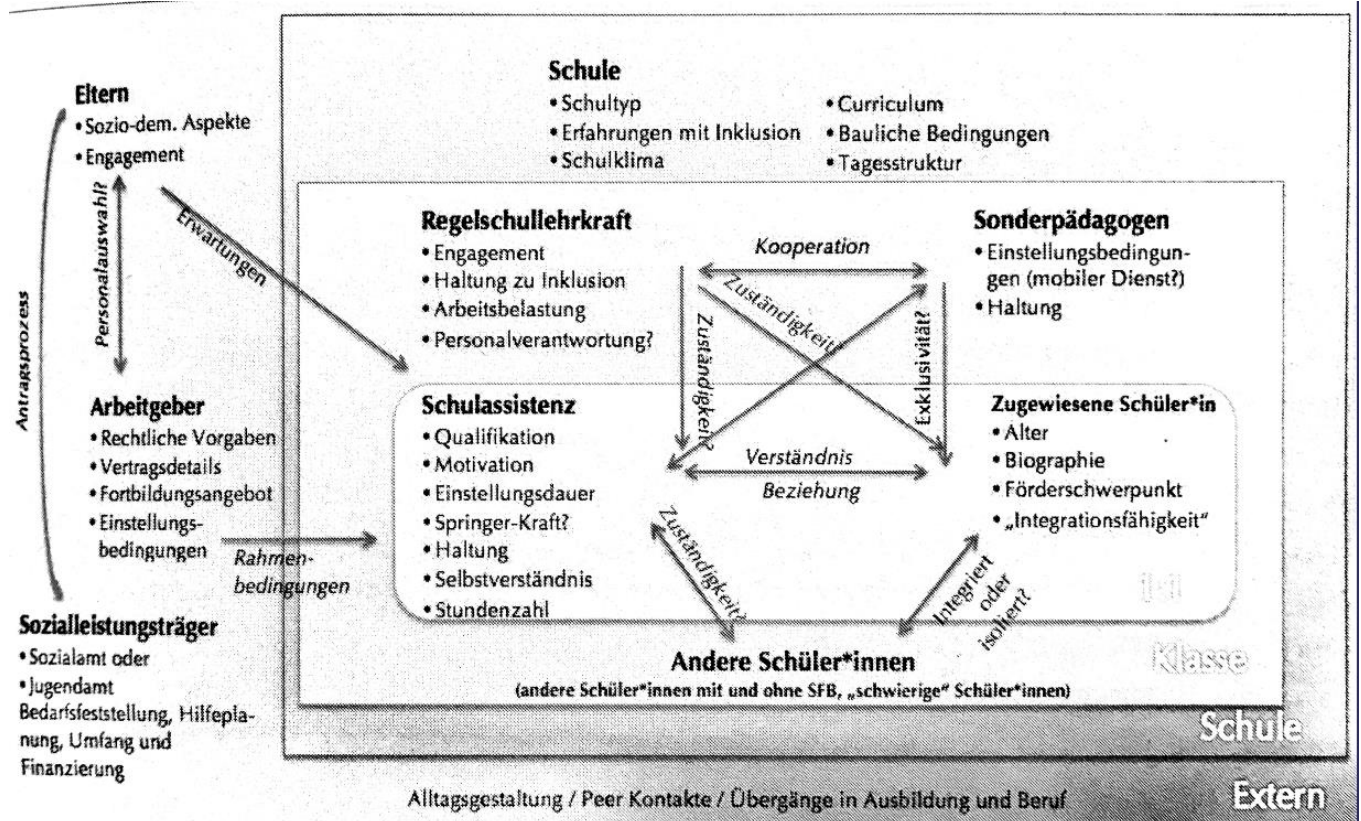


Abb. 3: Geflecht zwischen allen Dimensionen (Arndt et al. 2017, S. 226f.)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schulbegleitung keine klar definierte Gruppe darstellt und ihre Tätigkeit von Unbestimmtheit geprägt ist (vgl. Arndt et al. 2017, S. 235).

2.3.3 Ausbildung und Qualifikation

Einige Träger orientieren sich bei der Einstellung der Schulbegleitung an einem dreistufigen System. Dabei wird die Schulbegleitung, je nachdem, ob und welche Qualifikationen vorliegen, in eine der drei Stufen eingeordnet. Des Weiteren bietet ein Teil der Träger Fortbildungen als reguläre Arbeitszeit bzw. auf freiwilliger Basis an. Somit liegt keine Fortbildungspflicht vor und eine Ausbildung ist ebenfalls nicht notwendig bzw. vorhanden (vgl. Dexel 2017, S. 30), obwohl nach Dworschak (2010, S. 133) der Arbeitsalltag einer Schulbegleitung als heterogen und teilweise sehr anspruchsvoll beschrieben wird. Die einzigen Voraussetzungen, um als Schulbegleitung arbeiten zu dürfen, sind, dass keine Vorbestrafungen vorhanden sind und das Mindestalter von 18 erreicht ist (vgl. Dexel 2017, S. 31). Aufgrund der nicht notwendigerweise vorzuweisenden Ausbildungen wird im nordamerikanischen Bereich sowie im Vereinigten Königreich die Bezeichnung „paraprofessional“ (Giangreco, Suter & Doyle 2010 zit. nach Dexel 2017, S. 31) und „paraeducator“ (Iowa State Dept. of Education, Des Moines 1998, zit. nach Dexel

2017, S. 31) verwendet. In diesem Zusammenhang wird das Präfix „para“ mit „nicht“ bzw. „neben“ übersetzt. „Es handelt sich also um nicht professionalisierte Arbeitskräfte im schulischen Kontext“ (Dexel 2017, S. 31). In den USA werden Paraprofessionals bereits seit den 1950er Jahren eingesetzt (vgl. Lübeck, Heinrich 2013, S. 93).

Die Bezahlung ist abhängig vom Träger und kann zwischen 8,50 Euro und 15 Euro pro Stunde variieren. Die Teilnahme an Fortbildungen und der geringe Lohn bilden ein Dilemma. Bei einer regelmäßigen Teilnahme an Fortbildungen hätte die Schulbegleitung Anspruch auf einen erhöhten Stundenlohn. Allerdings würde diese Forderung die Kommunen finanziell stark belasten (Mays 2016, S. 43f.).

Auf der anderen Seite ist das Arbeitsfeld in einer inklusiven Schule so anspruchsvoll, dass eine berufs begleitende Schulung und Supervision nicht nur allein für die Weiterentwicklung der Arbeit mit den ihnen anvertrauten Schülern notwendig ist: Die Arbeitgeber von Integrationshelfern sollten, auch aus einer Verantwortung für ihre Mitarbeiter und einer gesundheitlichen Fürsorgepflicht heraus, derartige Angebote befürworten (Mays, 2016 S. 45).

Die Sozialverwaltung ist die verantwortliche Behörde für die Finanzierung der Schulbegleitung. Nach ihrer Ansicht ist eine qualifizierte Schulbegleitung ein Indiz für die „Unfähigkeit des Kindes, aktiv am Unterricht teilzunehmen“ (Niedermayer 2009, S. 226f.). Denn eine aktive Teilnahme am Unterricht benötigt keine hoch-qualifizierte Schulbegleitung. Die resultierende Konsequenz lautet, dass das Kind nicht für eine allgemeine Schule zugelassen werden sollte. Diese Ansicht wird aufgrund des begrenzten Sozialbudgets von der Sozialverwaltung vertreten. Eine solche Haltung ist weder für die Lehrkraft, die möglicherweise mithilfe einer „unqualifizierten“ Schulbegleitung eine zusätzliche Belastung spürt, förderlich, noch für die Schulbegleitung selbst, die für ihre fachliche Kompetenz einen Hungerlohn verdient. Am wenigsten förderlich ist sie für das Schulkind mit sonderpädagogischem Förderbedarf, das dadurch keine geeignete Schulbildung erhält (vgl. ebd., S. 227).

Niedermayer (2009, S. 226) ist der Meinung, dass eine Schulbegleitung im Idealfall bereits eine (heil-)pädagogische Grundausbildung haben sollte. Fachliche Kompetenz und ein differenziertes Angebot an Instrumenten und Methoden wäre ebenso wünschenswert, um das Potenzial des Begleitkinds im Unterricht zu unterstützen und zu fördern. Zudem sollte sie die aktuelle Bedürfnislage des Kindes und die Belastungsfähigkeit explizit kennen. Darüber hinaus wird von ihr erwartet, dass sie an den Stärken des Kindes anknüpft und die behinderungsbedingten Einschränkungen des Kindes als Teil seiner Persönlichkeit akzeptiert (vgl. ebd., S. 232).

2.3.4 Herausforderungen und Schwierigkeiten

Lübeck & Heinrich (2013, S. 95) gehen davon aus, dass innerhalb Deutschlands die Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention einige Herausforderungen mit sich bringt. Zum einen wird die Anzahl der Schulbegleitungen insbesondere in allgemeinen Schulen steigen, ohne dass ein konkretes Konzept bezüglich des Tätigkeitsbereichs oder der Qualifikationsvoraussetzungen vorliegt. Zum anderen sollte eine klar definierte Absprache zwischen den Schulbegleitungen und den Klassen- sowie Fachlehrkräften vorhanden sein. Aus den vorliegenden Herausforderungen stellt sich letztendlich die Frage, „welche Vorstellungen von pädagogischen Prozessen diejenigen entwickeln, die dazu gezwungen sind, ein solches 'training on the job' zu absolvieren“ (ebd., S. 95). Eine weitere Herausforderung ergibt sich insbesondere für die Lehrkräfte. Denn diese sind mit der Situation, ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse zu haben, meist überfordert, obwohl es sich teilweise um eine Integrationsklasse handelt. Dazu kommt, dass eine weitere erwachsene Person in Form der Schulbegleitung möglicherweise ihren Unterricht stören könnte. Somit befinden sich die Lehrkräfte in einer problematischen Situation. Einerseits sollen sie die Verantwortung an die Schulbegleitung abgeben. Andererseits wird der Unterricht von der Schulbegleitung verkompliziert, solange diese in kein pädagogisches Gesamtkonzept integriert ist (vgl. Lübeck/Heinrich 2013, S. 105).

Die Schulbegleitung befindet sich ebenfalls in einer prekären Situation. Lübeck & Heinrich (2013, S. 106f.) haben zentrale pädagogische Fehler der Schulbegleitung bedingt durch ihr Auftreten herausgearbeitet:

1. Sobald die Schulbegleitung der Klasse deutlich macht, dass sie ausschließlich für das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig ist, kann es zu einer Inselführung innerhalb der Klasse kommen. Das bedeutet, dass das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf von den anderen Kindern eher ausgeschlossen als integriert würde. Die Schulbegleitung würde mit dem ihr zugeteilten Kind eine Einheit bilden, die von der Klasse isoliert würde.
2. Verhält sich eine Schulbegleitung während des gesamten Unterrichts ausschließlich passiv, wäre sie nur bei schwierigen Situationen präsent. Die Klasse würde die Schulbegleitung dann als eine Art Aufpasser sehen, der für die Disziplinierung eines bestimmten Kindes zuständig ist. Somit würde die Schulbegleitung Überforderungssituationen seines Begleitkindes stigmatisieren.
3. Nimmt eine Schulbegleitung aktiv am Unterrichtsgeschehen teil, würde sie die Balance des Konzepts des „classroom-managements“ verändern. Dieses Szenario ist möglich, allerdings gestaltet sich diese Kooperation bereits zwischen zwei pädagogischen Fachkräften als

herausfordernd. Außerdem würde eine solche aktive Teilnahme der Schulbegleitung die fachlichen und administrativen Tätigkeitsbereiche überschreiten.

Ein weiterer Punkt, der innerhalb der Forschung kritisch diskutiert wird, ist die Frage, ob das Konzept der Schulbegleitung überhaupt als Lösungsansatz für eine inklusive Beschulung gesehen werden kann oder eher zu einem selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden System beiträgt (vgl. Feuser 2011, S. 118). Einerseits kann die Ressource der Schulbegleitung als „Türöffner“ (Dworschak 2012, S. 217) für den Schulbesuch aller Schülerinnen auf die allgemeine Schule gesehen werden. Andererseits verstärkt das Konzept der Schulbegleitung die Wahrnehmung, dass das Kind als Problem gesehen wird. Diese Denkweise ist nicht im Sinne des Inklusionsgedanken (vgl. Lindmeier/Polleschner 2014, S. 203). Rohrmann & Weinbach (2017, S. 41) machen in ihrem Fachbeitrag ebenfalls darauf aufmerksam, dass die Idee der Schulbegleitung ursprünglich eine Übergangslösung für die inklusive Beschulung sein sollte. Sie befürchten, dass sich die besondere Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die allgemeine Schule verfestigen wird.

Darüber hinaus sollte erwähnt werden, dass sich die Schulbegleitung auf Grundlage von Abbildung 3 in einem Vieleckverhältnisses befindet und es sich somit um eine komplexe Akteurskonstellation handelt. Eine Lehrkraft einer Grundschule beschreibt, dass eine Schulbegleitung nur dann eine Bereicherung ist, wenn sich diese mit dem Kind, mit dem Elternhaus und auch mit der Lehrkraft im Einklang befindet (vgl. Arndt et al. 2017, S. 232).

Dworschak (2014, S. 217) verweist in seinem Beitrag darauf, einen Blick in die Förderschule zu werfen, um die Unterstützungsform der Schulbegleitung in inklusiven Schulen zu professionalisieren. Es sollte nicht vergessen werden, dass inklusive Beschulung kein Allheilmittel darstellt. Die Herrschaftsstrukturen im schulischen Bildungssystem können mithilfe inklusiver Beschulung entkräftet werden (vgl. Tilscher 2013 S. 120).

2.3.5 Erfolg und Zukunftsaussichten

Knuf (2012, S. 95f.) hat in seinem Beitrag *Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement* grundlegende Standards zusammengefasst, die für weitere Zukunftsaussichten im Hinblick auf inklusive Beschulung effiziente Komponenten darstellen. Dafür hat er die Standards auf den folgenden fünf Ebenen aufgestellt:

Politisch-rechtliche Ebene:

- Eine Professionalisierung des Tätigkeitsbereichs einer Schulbegleitung ist erstrebenswert. Dies sollte mithilfe curricularer Ausbildung und unterstützender Professionsforschung entstehen.
- Das Sozialgesetzbuch sollte im Hinblick auf die Anspruchsvoraussetzungen inklusiver Bildung angepasst werden.
- Das Teilhabemanagement sollte Einfluss auf die unterschiedlichen Strukturen der Gesetze haben.

Administrative Ebene (Verwaltung einschließlich Kostenträger):

- Die Finanzierung sollte an die entsprechenden rechtlichen Rahmenbedingungen angepasst werden, ohne eine Stigmatisierung des Kindes herbeizuführen.
- Die Berufswahl der Schulbegleitung sollte inhaltlich als qualifizierte Tätigkeit anerkannt werden.

Institutionelle Ebene:

- Der Arbeitsalltag einer Schulbegleitung sollte als Normalität innerhalb einer inklusiven Schule angesehen werden. Eine Aufklärung bezüglich der Schulbegleitung sollte als Bildungs- und Gesellschaftsthema für die gesamte Klasse stattfinden.

Ebene der Professionellen:

- Die Schulbegleitung sollte in verschiedenen Bereichen (Kommunikation, Pädagogische Arbeit, Rahmenbedingungen, Behinderungsarten, Pflege) und auch in dem Prinzip der Teilhabe an einem inklusiven Bildungssystem regelmäßig weitergebildet werden.
- Die Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulbegleitung sollte zu einer Aufgabenergänzung beitragen.

Ebene der Schülerinnen und der ihrer Eltern:

- Das Konzept des Teilhabemanagements ist eine Ressource der gesamten Klasse. Die Schulbegleitung ist kein Eigentum von Eltern bzw. eines Kindes.
- Die gesamte Eltern- und Schülerschaft sollte den Mut zur Toleranz hinsichtlich der Schulbegleitung aufbringen.

Während Knuf (2012, S. 95f.) die Weiterentwicklung des Konzepts der Schulbegleitung befürwortet, plädieren Demmer et al. (2017) für ein Fortbildungssetting für eine multiprofessionelle Kooperation. Mithilfe dieser Fortbildung sollen die Aufgabenbereiche der unterschiedlichen Professionellen auf unterschiedlichen Positionen sowie auch die pädagogische Gesamtkoordination definiert werden (vgl. Demmer et al. 2017, S. 37). In ihrem Beitrag *Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion* erklären sie, dass das Konzept der Schulbegleitung nicht zu einem multiprofessionellen Team an einer inklusiven Schule dazugehöre. Eine Professionalisierung der Schulbegleitung, die Knuf (2012, S. 95f.) anstrebt, bewerten Demmer et al. (2017, S. 37) bildungspolitisch als sehr ambivalent, da dadurch eine „semi-professionell[e] Berufsgruppe“ in die Institution Schule integriert wird und inklusive Schulentwicklung von einer De-Professionalisierung beeinflusst wird. Weiterhin erwähnen sie in ihrem Beitrag, dass Inklusion eine positive Haltung von allen Akteuren voraussetzt. Eine Haltung lässt sich verändern, wenn jemand sich dazu bereit erklärt, sein Verhalten zu reflektieren. Eine weitere Professionalisierungsstrategie sehen sie in der Lehramtsausbildung mit integrierter Sonderpädagogik, die allerdings durch die begrenzte Kapazität der Lehramtsausbildung an ihre Grenzen gerät (vgl. Demmer et al. 2017, S. 29).

Niedermayer (2009, S. 228f.) ist der Meinung, dass die Schulbegleitung eine zentrale Funktion in den Schulämtern einnehmen könnte. Außerdem wäre es sinnvoll, wenn Behindertenorganisationen, Wohlfahrtsverbände oder auch Einrichtungen der klassischen sonderpädagogischen Förderung die Unterstützungsform der Schulbegleitung anbieten würden. Diese Anstellungseinrichtungen könnten dazu beitragen, dass die Schulbegleitung in der interdisziplinären Zusammenarbeit mehr Anerkennung erfährt. Dadurch könnten die inklusiven Schulstrukturen weiterentwickelt und verfestigt werden und unterschiedliche Berufe im Schulalltag mehr Anerkennung finden (vgl. Niedermayer 2009, S. 228f.)

2.4 Forschungsstand

Innerhalb Deutschlands ist der aktuelle Forschungsstand zum Thema Schulbegleitung sehr überschaubar. Bis vor einigen Jahren war Inklusion ausschließlich Expertinnen ein Begriff. Doch mithilfe der Ratifizierung der UN-Konvention, die sich für die Rechte von Behinderten einsetzt, ist der Terminus Inklusion zu einem wichtigen Teil der Bildungspolitik geworden. Aufgrund des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes vom 10.10.2013 hat die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen das erste Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Schulen erlassen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2014; Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege

des Landes Nordrhein-Westfalen 2014). Dies kann als Auslöser für die um das Dreißigfache angestiegene Inanspruchnahme von Schulbegleitungen innerhalb der Jahre von 2000 bis 2010 gesehen werden (vgl. Kißgen et al. 2013, S. 270).

Im folgenden Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand über die Eingliederungshilfe der Schulbegleitung ausführlich vorgestellt; dabei werden insbesondere Ergebnisse fokussiert, die in der anschließenden Forschung ebenfalls erhoben wurden.

2.4.1 Personenkreis

Kißen et al. (2016) haben mit ihrer Studie *Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen* das Tätigkeitsspektrum und die Qualifikationswünsche von Schulbegleiterinnen untersucht. Es liegen ihnen Daten von 438 Schulbegleiterinnen vor. Die Studie zeigt, dass der Großteil mit 68,3 % weiblich ist, das Durchschnittsalter 31 Jahre beträgt, während Teilnehmerinnen von 17 bis 61 Jahren dabei waren. Zusätzlich wurde erfasst, dass mit 53,7 % mehr als die Hälfte in einer festen Partnerschaft lebt oder verheiratet ist, während 34 % alleinstehend sind und 9 % getrennt leben (vgl. ebd., S. 254).

Henn et al. (2014, S. 399) können die Daten von Kißen et al. (2016) überwiegend bestätigen. Von ihren 529 befragten Schulbegleitungen sind ebenfalls 85,8 % weiblich und 96 % haben die deutsche Staatsbürgerschaft. Die Altersspanne liegt auch hier zwischen 17 und 69 Jahren.

Meyer (2017) hat von 46 Schulbegleiterinnen aus dem Landkreis Göttingen Rahmendaten erfassen können. Davon sind mit 87,2 % ebenfalls mehr weibliche Schulbegleitungen vorhanden. Außerdem liegt die Altersspanne zwischen 24 und 61 Jahren und das Durchschnittsalter bei 45 Jahren (vgl. ebd. S. 67).

Bacher et al. (2007) haben eine quantitative Studie und ergänzende qualitative Interviews in oberösterreichischen Schulen durchgeführt, um das Konzept der Schulassistenz zu untersuchen. Von den 160 Teilnehmenden sind 97,5 % weiblich und fast die Hälfte (46 %) sind zwischen 41 und 50 Jahre alt. Anschließend folgt die Altersklasse zwischen 31 und 40 mit 39 %. Die wenigsten sind zwischen 21 und 30 Jahre sowie zwischen 51 und 60 Jahre alt (vgl. ebd., S. 19).

2.4.2 Arbeitssituation

In der Studie von Kißen et al. (2016) wird deutlich, dass der meistgenannte Bildungsabschluss mit 30,1 % die Mittlere Reife ist, anschließend folgt die Fachhochschulreife mit 24,7 % und die allgemeine Hochschulreife mit 24 %. Die wenigsten (2,5 %) haben einen universitären Abschluss, danach folgt ein Abschluss der Fachhochschule mit 5 % und 11,2 % besitzen einen

Hauptschulabschluss. Von den Teilnehmenden haben 45,2 % eine Berufsausbildung im Pädagogisch-Sozialen Kontext, während 33,4 % eine fachfremde und 5,4 % eine Krankenpflegeausbildung abgeschlossen. 16 % verfügen über keine Berufsausbildung (vgl. ebd., S. 254f.).

Henn et al. (2014, S. 399) bestätigen ebenfalls, dass 93,2 % der Befragten über eine mittlere Reife oder einen höheren Bildungsabschluss verfügen. Darüber hinaus weisen 45,4 % eine Ausbildung im pädagogischen Bereich auf.

Auch Meyer (2017, S. 67) hat herausgefunden, dass von ihren 47 Schulbegleiterinnen 62,8 % die allgemeine Hochschulreife bzw. die Fachhochschulreife als höchsten Schulabschluss erworben haben. 27,7 % haben einen Realschulabschluss oder einen vergleichbaren Abschluss erreicht, während mit 6,4 % die wenigsten einen Hauptschulabschluss oder einen vergleichbaren Abschluss absolvierten. Außerdem gaben 68,1 % der Schulbegleiterinnen an, mindestens eine Ausbildung oder ein Studium abgeschlossen zu haben. 12,8 % befinden sich aktuell noch in ihrer Ausbildung bzw. im Studium. Insgesamt haben 44,7 % eine Ausbildung oder ein Studium im pädagogischen Bereich abgeschlossen. Zusätzlich hat Meyer mit ihrem Fragebogen erheben können, wie lange die Tätigkeit der Schulbegleitung ausgeübt wird. Die meisten sind ein bis zwei Jahre aktiv, danach folgen zwei bis drei Jahre und im Anschluss acht bis zehn Jahre. Die wenigsten sind drei bis vier Jahre und acht oder mehr Jahre als Schulbegleitung tätig. Die meisten Schulbegleiterinnen arbeiten 25 Stunden in der Woche (vgl. ebd., S. 72).

In der Studie von Bacher et al. (2007, S.49) wurde herausgefunden, dass von den 160 Schulbegleiterinnen die meisten insgesamt zwischen 21 und 30 Stunden pro Woche arbeiten. Weiterhin wurde ermittelt, dass 36,8 % bereits seit mehr als zehn Jahren als Schulbegleitung tätig sind, 31,9 % sind ein bis drei Jahre und 30,7 % sind länger als sechs Jahre aktiv (vgl. ebd., S. 51). Anhand der Daten ist eine geringere Fluktuation als in anderen pflegerischen Bereichen zu erkennen. Zusätzlich wurden die Tätigkeitsbereiche vor der Arbeit als Schulbegleitung erfragt. Die Ergebnisse zeigen, dass 60 % in wirtschaftlichen Bereichen tätig waren. 12 % gaben an, in Kindertageseinrichtungen gearbeitet zu haben, während 10 % in Behinderteninstitutionen und 8 % ausschließlich als Mutter und Hausfrau tätig waren. Die wenigsten arbeiteten im pädagogischen Bereich (6 %) oder im Altenpflegebereich (4 %). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass insgesamt 40 % eine Vorqualifizierung als Schulbegleitung aufweisen (vgl. ebd., S. 98f.).

2.4.3 Schulformen und Förderschwerpunkte

Henn et al. (2014) haben eine umfangreiche Studie über die aktuelle Situation der Schulbegleitung in den allgemeinbildenden Schulen innerhalb Baden-Württembergs

durchgeführt. Sie haben herausgefunden, dass von 1696 Schulen 592 bereits Schulbegleiterinnen haben. Von diesen Schulen haben Grundschulen die meisten Schulbegleiterinnen, danach folgen Gymnasien und Schulen von Klasse Eins bis zur Werk- und Hauptschule. Die Schulbegleitung ist am wenigsten auf weiterführenden Werk-/Hauptschulen und auf Gemeinschaftsschulen vertreten. Darüber hinaus haben Henn et al. (2014) erhoben, dass von den 526 Schulbegleitungen die meisten (72,3 %) Kinder bzw. Jugendliche mit einer seelischen Beeinträchtigung begleiten, gefolgt von 17,5 %, die Kinder bzw. Jugendliche mit körperlicher Beeinträchtigung unterstützen. 10,4 % der begleiteten Kinder bzw. Jugendlichen haben eine Sinnesbeeinträchtigung und 8,2 % eine geistige Beeinträchtigung. Die häufigste genannte Diagnose innerhalb der seelischen Beeinträchtigungen ist mit 59,4 % der Autismus (vgl. ebd., S. 399-401).

Das Ergebnis von Meyers (2017, S. 71) Studie zeigt, dass die meisten befragten Schulbegleiterinnen (57,8 %) für Kinder bzw. Jugendliche mit einer seelischen Beeinträchtigung eingestellt wurden. Daran anknüpfend werden zu 35,6 % Kinder bzw. Jugendliche mit einer geistigen Beeinträchtigung begleitet. Die wenigsten Schulbegleitungen (6,7 %) sind für Kinder bzw. Jugendliche mit einer körperlichen Beeinträchtigung eingestellt worden. Zusätzlich konnte Meyer (2017, S. 72) die Schulformen, in denen die befragten Schulbegleitungen tätig sind, erheben. Auch hier lässt sich bestätigen, dass in den Grundschulen die meisten Schulbegleitungen vorhanden sind. Darauf folgen die Gesamtschule, Haupt- und Realschule sowie die Förderschule. Die wenigsten Schulbegleiterinnen sind an einem Gymnasium tätig.

Bacher et al. (2007, S. 217) fanden in ihrer Studie heraus, dass die meisten Schulbegleiterinnen (42 %) an einer allgemeinen Sonderschule tätig sind, 33 % an einer Volksschule und die wenigsten an einer Hauptschule arbeiten.

Kißgen et al. (2013) beobachteten über zehn Schuljahre die Entwicklung der Schulbegleitung an verschiedenen Förderschulen innerhalb Nordrhein-Westfalens. Die Ergebnisse zeigen, dass die Förderschulen für geistige Entwicklung konstant die meisten Schulbegleitungen beanspruchen. Die Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung steigen mit 76,5 % am stärksten an, danach folgen die Förderschulen für körperliche und motorische Entwicklung. Die Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation (14 %) sowie Sprache (13,5 %) haben insgesamt den geringsten Anstiegsfaktor an Schulbegleitungen. Generell kann festgehalten werden, dass die Inanspruchnahme der Maßnahme einer Schulbegleitung innerhalb von zehn Jahren um das Dreißigfache gestiegen ist (vgl. ebd., S. 217).

2.4.4 Qualifikationsangebote

Kißgen et al. (2016) erhoben Daten von 438 Schulbegleitungen. Davon haben 86,3 % der Befragten bestätigt, dass sie eine Einarbeitung erhalten haben. Die meisten (86,4 %) wurden von der Lehrkraft innerhalb der Klasse und 38,2 % von einer weiteren Schulbegleitung eingearbeitet (vgl. ebd., S. 256).

Meyer (2017, S. 70) hat herausgefunden, dass 78,7 % der befragten Schulbegleitungen über einen Träger tätig sind, der regelmäßig Fortbildungen anbietet. Davon haben 36,2 % bereits an mehreren dieser Schulungen teilgenommen, während 23,4 % erst eine dieser Fortbildung wahrgenommen haben. 19,1 % haben das Schulungsangebot ihres Trägers noch nicht angenommen.

Das Ergebnis der Studie von Henn et al. (2014, S. 401) zeigt, dass 72 % der Schulbegleiterinnen eine Einführung erhalten haben, die meisten haben diese im Rahmen einiger Gespräche erfahren.

In der Studie von Beck et al. (2010, S. 248) haben 42 % der Schulbegleitungen angegeben, dass sie eine fachspezifische Qualifikation als Voraussetzung vorweisen mussten. Außerdem haben 59 % eine Einarbeitung bestätigt.

Das „Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen“ lief im von Mai 2009 bis April 2012. Die Hauptziele waren unter anderem die Entwicklung eines Curriculums zur Qualifizierung von bereits aktiven Schulbegleiterinnen, die Knüpfung von Netzwerken der Schulbegleiterinnen in Thüringen sowie eine breite Vernetzung aller Beteiligten. Die berufsbegleitende Qualifizierung bestand insgesamt aus 520 Stunden, von denen 277 für Präsenzstunden und 223 für das Selbststudium eingeplant waren. Innerhalb der Präsenzstunden wurden den Teilnehmenden Vorträge zu den verschiedenen Themenbereichen vorgestellt: Berufliches Selbstverständnis, Professionelle Kommunikation, Pädagogisches Arbeiten, Rechtliche und administrative Rahmenbedingungen, Unterstützende Pflege, Krankheitsbilder und Behinderungsarten. Insgesamt nahmen 42 Schulbegleiterinnen an der berufsbegleitenden Qualifizierung teil. Zusammenfassend bestätigen die Evaluationsergebnisse, dass sowohl die methodisch-didaktischen Zielentwicklungen als auch die inhaltliche Ausgestaltung der Module und die übergreifenden Bildungsziele sowie die Dozentenqualität eine sehr hohe Akzeptanz bei den Teilnehmenden fanden (vgl. QuaSI 2011, S. 17-30).

2.4.5 Erfolg und Veränderungswünsche

Limburg et al. (2019, S. 69) befragten innerhalb ihrer Studie Klassenleiterinnen von 95 Förderschulen in Nordrhein-Westfalen, ob das Konzept der Schulbegleitung eine Entlastung darstellt. Die Ergebnisse zeigen, dass insgesamt 69,8 % die Antwortmöglichkeit „stimme voll zu“ und 28,4 % „stimme eher zu“ angekreuzt haben. Zusätzlich beantworteten 24 % von 717 befragten Klassenleiterinnen die Fragestellung über Wünsche und Anregungen bezüglich der Schulbegleitung. Dabei äußerten die meisten (66,5 %) den Wunsch nach qualifiziertem Personal im Tätigkeitsbereich der Schulbegleitung (vgl. ebd., S. 69).

Meyer (2017, S. 82) hat in ihrer Studie unter anderem die Gesamtzufriedenheit der befragten Schulbegleiterinnen erheben können. 57,8 % sind mit der Einbindung und Zusammenarbeit in der Schule insgesamt zufrieden. 31,2 % beantworten diese Aussagen mit „eher ja“, während die wenigsten (11,1 %) die Antwortmöglichkeiten „nein“ bzw. „eher nein“ ankreuzten. Meyer (2017, S. 83) hat anhand von offenen Fragen Verbesserungsvorschläge von ihren befragten Schulbegleiterinnen erheben können. Von den 47 Schulbegleiterinnen verfassten sechs Befragte ausführliche Erläuterungen. Am häufigsten werden Wünsche nach regelmäßigen Besprechungen, nach einer Koordinationskraft in der Schule und generell nach einer effizienteren Kommunikation zwischen allen Beteiligten geäußert. Weiterhin werden die Arbeitsbedingungen und die Unstimmigkeit des Konzepts kritisiert und die Notwendigkeit einer Qualifikation geäußert.

Bacher et al. (2007) untersuchten die Zufriedenheit der Schulbegleiterinnen über die Zusammenarbeit mit verschiedenen Personengruppen. Insgesamt sind die meisten Schulbegleiterinnen mit der Zusammenarbeit innerhalb der Schule und mit anderen Schulbegleitungen sehr zufrieden. Im Mittelfeld liegt die Zufriedenheit mit dem Arbeitsklima, dem Führungsstil der Schule und den Rückmeldungen durch Vorgesetzte. Am wenigsten sind die Schulbegleitungen mit der Zusammenarbeit mit den Eltern zufrieden. Die Ergebnisse bezüglich der Zufriedenheit mit der Arbeitsorganisation verdeutlichen, dass die meisten mit der Bezahlung, den Weiterbildungsmöglichkeiten und der arbeitsrechtlichen Stellung am wenigsten zufrieden sind (vgl. Bacher et al. 2007, S. 66-71). Unter anderem wurden Veränderungswünsche von Schulbegleiterinnen erhoben. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Mehrheit sich weitere Fortbildungsmöglichkeiten wünscht. Ebenso ist auch der Wunsch nach mehr Einzelförderung nach fachlicher Anleitung sowie mehr Stunden für die Unterstützung der Kinder bzw. Jugendlichen bei der Einzelförderung stark (vgl. ebd., S. 100).

Das Ergebnis der Studie von Beck et al. (2010, S. 249f.) verdeutlicht, dass über die Hälfte der Schulbegleiterinnen sich eine Weiterbildung bezüglich der Einzelförderung ihrer Schülerin

wünscht. Zusätzlich gibt im Durchschnitt die Klassenleitung an, dass die Kinder bzw. Jugendlichen mit Schulbegleiterinnen dreiviertel der Zeit in der Klasse integriert verbringen.

2.4.6 Berufswahlmotive

Meyer (2017, S. 69) hat mit ihrem Fragebogen die Berufswahlmotive erhoben. Die meisten haben der Aussage „Weil ich gerne mit Kindern/ Jugendlichen zusammenarbeite“ zugestimmt. Anschließend folgen die Antwortmöglichkeiten „Weil ich gerne mit Kindern/Jugendlichen mit Förderbedarf arbeite“, „Weil die Arbeitszeiten für mich günstig sind“ und „Weil ich gerne im Bereich Schule arbeite“. Der theoretische Skalenmittelpunkt betrifft eine neutrale Position mit der Aussagemöglichkeit „Weil ich mich beruflich neu orientieren möchte“. Danach folgen die Mittelwerte der Aussagen „Weil ich in meinem Wunsch-Tätigkeitsfeld keine Arbeit gefunden habe“ und „Weil ich für Schulbegleitung keine formale Qualifikation brauche“. Diese Ergebnisse bestätigen, dass Gründe, die spezielle Tätigkeitsbereiche einer Schulbegleitung betreffen, öfter gewählt wurden als nützlichkeitsorientierte Gründe.

Bacher et al. (2007) erhoben mit ihrer Studie ebenfalls die Beweggründe von Schülern. 77 % möchten mit ihrer Tätigkeit "etwas Wertvolles leisten", ebenso viele sehen in der Vereinbarung von Beruf und Familie einen Beweggrund für die Ausübung der Tätigkeit. 69 % sehen ihre Arbeit als Herausforderung an und für 52 % bedeutet die Tätigkeit einen Wiedereinstieg ins Berufsleben. Für die wenigsten sind „Angehörige mit Behinderung“ und „berufliche Übergangslösung“ ein Beweggrund. Diese Ergebnisse bestätigen, dass die meisten Schülern intrinsische Motive als Beweggründe nennen (vgl. ebd., S. 98).

Die Studie von Kißgen et al. (2016) konnte unter anderen aufzeigen, dass 94 % der befragten Schulbegleiterinnen den Motivationsgrund „die Möglichkeit als Schulbegleitung zu arbeiten“ angaben. 85,4 % sehen in der Tätigkeit die Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung, 74,6 % beabsichtigen einen Einstieg in das pädagogische Arbeitsfeld, während 72,1 % die Verantwortungsübernahme als Motivation sehen. Knapp die Hälfte (46,8 %) sehen in der Arbeit als Schulbegleitung die Chance, Anerkennung zu erfahren, 25,5 % sehen die Möglichkeit der Arbeitssicherheit, während 24,3 % die Verdienstmöglichkeit als Auswahlkriterium nennen. Mit 11,3 % ist die Aufstiegsmöglichkeit die geringste Motivation, gefolgt von dem Wiedereinstieg in das pädagogische Arbeitsfeld mit 23,3 %.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die Tätigkeit der Schulbegleitung für viele als Quer- bzw. Wiedereinstieg in das pädagogische Arbeitsfeld eignet. Darüber hinaus lässt sich erkennen, dass das Konzept der Schulbegleitung derzeit auf einer hohen intrinsischen Motivation der Beschäftigten basiert. Extrinsische Beweggründe liegen aktuell kaum vor. Es ist fraglich, wie

lange sich das System der Schulbegleitung unter diesen Bedingungen aufrechterhalten wird, denn mehr als die Hälfte der befragten Schulbegleitungen haben eine Hochschulreife abgeschlossen und sind somit überqualifiziert (vgl. Kißgen et al. 2016, S. 255f.).

3. Forschungsfrage und Hypothesen

In der vorliegenden Studie werden die Berufswahlmotive von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern an Förder- und allgemeinbildenden Schulen mithilfe einer Online-Umfrage erhoben. Dabei wird sich intensiv mit der Forschungsfrage: „Wer entscheidet sich für die Arbeit als Schulbegleitung und warum?“ auseinandergesetzt. Innerhalb der Forschungsfrage soll überprüft werden, ob die Ergebnisse des vorgestellten Forschungsstandes sich anhand der vorliegenden Stichprobe bestätigen oder widerlegen lassen. Auf Basis des theoretischen Hintergrundes bezüglich der *Beruflichen Interessentheorie* nach Holland (1997) und der *Laufbahnentwicklungstheorie* nach Super (1957) wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

- **Hypothese 1:** *Die meisten Schulbegleiterinnen lassen sich dem „Sozialen Interessentyp“ nach Holland (1997) zuordnen.*
- **Hypothese 2:** *Die meisten Schulbegleiterinnen sind durch intrinsische Beweggründe motiviert.*
- **Hypothese 3:** *Die weiblichen Schulbegleiterinnen durchleben ein unterbrochenes oder doppelgleisiges Laufbahnmuster nach Super (1957).*

4. Forschungsdesign

Im weiteren Verlauf wird die Forschung ausführlich vorgestellt. Nachdem die Forschungsfrage bereits präsentiert wurde, folgt nun zunächst die Verortung der Studie sowie die Vorstellung des Forschungsinstruments. Daran anknüpfend werden die Datenerhebung und -auswertung dargestellt.

4.1 Verortung der Studie

Die Studie wurde mithilfe eines selbstentwickelten, teilstandardisierten Fragebogens durchgeführt, der sich in einzelnen Items auf die Berufswahltheorien von Holland (1997) und Super (1957) bezieht. Es handelt sich um eine quantitative Umfrage. Außerdem wurden offene, geschlossene sowie halboffene Fragestellungen entwickelt, die einen teilstandardisierten

Fragebogen kennzeichnen (vgl. Fietz/Friedrichs 2019, S. 813). Fietz & Friedrichs (2019, S. 814) sehen in dem Erhebungsinstrument den Vorteil, dass durch konzipierte Fragen und Skalen die Variablen gemessen werden, die zuvor in den theoretischen Überlegungen angeführt wurden. Die Befragung wurde online mit der Befragungssoftware umfrageonline.com durchgeführt, da die Kontaktaufnahme per Mail den einfachsten Zugang zur Zielgruppe darstellte, insbesondere während der zur Zeit der Befragung herrschenden Corona-Pandemie. Weiß et al. (2019, S. 801) sehen in der mobilen Befragung den großen Vorteil, die Teilnahmewahrscheinlichkeit zu steigern. Darüber hinaus sind Online-Umfragen zeitlich und räumlich unabhängig. Somit kann eine unbegrenzte Anzahl an Personen auf weite Entfernung kontaktiert werden. Zudem wird die Datenerfassung durch die internetgestützte Datenerhebung erleichtert, da diese direkt auf einem Server gesammelt wird (vgl. Wagner-Schelewsky/Hering 2019, S. 788f.).

4.2 Forschungsinstrument

Der Fragebogen sollte einer zweifachen Zielsetzung gerecht werden: einerseits der Erfassung allgemeiner deskriptiver Daten zur Schulbegleitung in Stadt und Landkreis Bielefeld und andererseits der Erfassung der Berufswahlmotive nach Holland (1997) und Super (1957). Zum zweiten Themenkomplex liegen bislang keine Studien vor, auf deren Erhebungsinstrumente zurückgegriffen werden konnte. Deskriptive Daten zur Schulbegleitung wurden bereits in mehreren Studien erfasst (vgl. Kißgen et al. 2013/ Kißgen et al. 2016/ Henn et al. 2014/ Meyer 2017/ Bacher et al. 2007), motivationale Variablen zu Schulbegleiterinnen nur in einzelner Form (vgl. Bacher et al. 2007/ Kißgen et al. 2016/ Meyer 2017). Zur Auswahl, Anpassung und Weiterentwicklung bereits vorhandener Items sowie zur Formulierung neuer Items erfolgte eine umfangreiche Literaturrecherche. Gemeinsam mit einer Schulbegleitung wurde der entwickelte Fragebogen abschließend auf Verständlichkeit und Angemessenheit hinsichtlich des Erfahrungsbereiches von Schulbegleiterinnen geprüft.

Für den ersten Teil wurden leicht zu beantwortende Fragestellungen konzipiert, um die Teilnehmenden an die Befragungssituation zu gewöhnen. Außerdem handelt es sich um unkomplizierte Formulierungen, um das Interesse zu wecken und die Motivation aufrechtzuerhalten mit dem Ziel, dass der Fragebogen vollständig beantwortet wird. Fragen, die sich aufeinander beziehen bzw. den gleichen Themenbereich abdecken, wurden hintereinander gesetzt (vgl. Fietz/Friedrichs 2019, S. 814-816). Zwei Items mit offenen Antwortfeldern sind optional und somit nicht für eine vollständige Teilnahme notwendig, da die Beantwortung ausschließlich als zusätzliche Information für die Auswertung dient.

Die Konzipierung des zweiten Themenkomplexes hinsichtlich der Berufswahlmotive von Schulbegleiterinnen gestaltete sich komplexer, da bislang keine Studien mit Bezug auf die

Interessentheorie nach Holland (1997) und der Laufbahnentwicklungstheorie nach Super (1957) vorliegen. Einzelne Items bezüglich der Berufswahlmotive konnten aus verschiedenen Studien übernommen werden. Neu entwickelte Items stehen in enger Verbindung zu der beruflichen Interessentheorie nach Holland (1997) und der Laufbahnentwicklungstheorie nach Super (1997). Die meisten Items stehen in enger Anlehnung an bereits vorhandene Items der Studien von Bacher et al. (2007), Kißgen et al. (2016) und Meyer (2017).

Der Fragebogen besteht insgesamt aus 42 Items (siehe Anhang F). Davon sind zehn offene, drei halboffene, 28 geschlossene Fragen und eine grafische Bewertungsskala als Antwortformate vorhanden. Die offenen Fragestellungen bieten eine zusätzliche, umfangreiche und differenzierte Antwortmöglichkeit für die Teilnehmenden (vgl. Fietz/Friedrichs 2019, S. 818). Innerhalb der geschlossenen Fragestellungen wurde teilweise eine Einfachauswahl aufgelistet, während die halboffenen zum Teil mit einer Mehrfachauswahl mit optionalem Textfeld konzipiert wurden. Das optionale Zusatzfeld ermöglicht ebenso eine differenzierte Antwortmöglichkeit (vgl. Franzen 2019, S. 856). Geschlossene Fragen bieten den Vorteil, dass diese sowohl für die Teilnehmenden als auch für diejenige, die sie auswertet, schneller erhoben und ausgewertet werden können (vgl. Fietz/Friedrichs 2019, S. 818). Die Nominalskala wurde verwendet, um Aussagen über die Gleichheit bzw. Verschiedenheit von der Merkmalsausprägung zu treffen. Somit lassen sich soziodemographische Daten der Schulbegleiterinnen erfassen (vgl. Rasch 2010, S. 9). Ratingskalen wurden insbesondere für die Abfrage der Berufswahlmotive und das Erfassen des allgemeinen Interesses verwendet. Die abgestuften Zustimmungsbezeichnungen in den verschiedenen Ratingskalen haben gleiche Intervallabstände

Die Items lassen sich insgesamt in sechs Kategorien einordnen. *Der Personenkreis, die Arbeitssituation* und *die Schulform sowie Förderschwerpunkte* stellen die Rahmendaten zur Schulbegleitung dar. Die Berufswahlmotive bilden den zweiten Schwerpunkt der Studie. Dieser wird mithilfe der Items zu *Beweggründen der Schulbegleitung, Interessentypen nach Holland* und *die Interessenserhebung* und schließlich der *allgemeinen Zufriedenheit* ermittelt.

Die Verbalisierung der abgestuften Antwortskala zur Erfassung der Beweggründe lautet: *stimme zu – stimme eher zu – ich weiß nicht – stimme weniger zu – stimme nicht zu*. Die Zustimmungsbezeichnung zur Einschätzung des allgemeinen Interesses wurde folgendermaßen definiert: *sehr stark – weniger stark – schwach – sehr schwach*. Für die Erhebung des allgemeinen Interesses wurde eine 4-stufige Skala verwendet, damit die Teilnehmenden eine zustimmende oder ablehnende Haltung einnehmen (vgl. Franzen 2019, S. 848). Eine 5-stufige Likert-Skala wurde für die Einschätzung der Interessentypen nach Holland konzipiert. Die abgestuften Zustimmungsbezeichnungen sind folgendermaßen beschriftet worden: *trifft zu – trifft eher zu – weiß nicht – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu*. Es wurde sich explizit für die Kategorie

„weiß nicht“ entschieden, damit nach Franzen (2019, S. 848) „eine wirkliche Meinungslosigkeit“ bezüglich der Interessentypen erhoben werden kann. Eine ungerade Abstufung hat nach O’Muircheartaigh et al. (2000, zit. nach Franzen 2019, S. 845) eine höhere Reliabilität als gerade Skalierungen. Abgestufte Antwortskalen eignen sich besonders gut, um einen höheren Genauigkeitsgrad zu erreichen, insbesondere bei der Erhebung von Einstellungen und Werten. Außerdem können Aussagen über die Größe der Unterschiede zwischen den Merkmalsausprägungen getroffen werden (vgl. Franzen 2019, S. 847f.; Rasch 2010, S. 11).

4.3 Datenerhebung

Aufgrund der Corona-Pandemie war die Förderschule für die Förderschwerpunkte körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung geschlossen. Ursprünglich war es geplant, den Fragebogen in dieser Zeit in gedruckter Form an alle Schulbegleiterinnen auszuteilen. Anlässlich der Schließung der Förderschule wurde nach einer Alternative gesucht. Im Zuge dessen wurde der Kontakt zu mehreren sozialen Trägern innerhalb Bielefelds gesucht. Mithilfe der Internetseiten konnte der E-Mail-Austausch mit den Bereichsleiterinnen für die Schulbegleitung stattfinden. Diese stimmten zu, den Umfragelink mit einem Anschreiben an den Verteiler weiterzuleiten. Das Anschreiben beinhaltete eine persönliche Vorstellung sowie Informationen über die Inhalte und Ziele der Umfrage. Darüber hinaus stand der Kontakt für weitere Fragen oder Interesse an der Auswertung zur Verfügung.

Die Stichprobe umfasst nach Bereinigung um vorzeitige Abbrecherinnen 102 Schulbegleiterinnen aus Stadt und Landkreis Bielefeld. Der Erhebungszeitraum lag zwischen dem 05. Mai und dem 06. August 2020.

4.4 Datenauswertung

Eine manuelle Datenkorrektur fand ausschließlich bei Abkürzungen statt, die anschließend ausgeschrieben wurden. Im Hinblick auf die Forschungsfrage: „Wer entscheidet sich für die Arbeit als Schulbegleitung und warum?“ werden die erhobenen Daten deskriptiv und inferenzstatistisch ausgewertet. Die Daten wurden zunächst mithilfe der Software „Excel“ systematisch geordnet. Zu Beginn wurden diese kodiert und in einer Datenmatrix festgehalten. Anhand von statistischen Kennwerten ließen sich Verteilungen zusammenfassend repräsentieren.

Die Ergebnisse werden teilweise anhand des arithmetischen Mittels sowie der prozentualen Verteilung beschrieben. Der Durchschnittswert ist ausschließlich für Daten mit mindestens Intervallskalengleichheit möglich (vgl. Rasch 2010, S. 16). Die Standardabweichung hat für das

Verständnis von empirischen Daten eine hohe Bedeutung. Mithilfe dieses Kennwertes wird angezeigt, wie stark sich die Messwerte um den Mittelwert streuen. Darüber hinaus wurden verschiedene Zweiergruppen gegründet, um sie systematisch in ihren Mittelwerten oder prozentualen Verteilung zu vergleichen. Weitere statistische Verfahren wurden nicht angewandt, da die hier vorgestellten für die Beantwortung der Forschungsfrage ausreichend sind. Kreis- und Balkendiagramme werden für die Darstellung der Auswertung für Nominalskalen verwendet, da dadurch eine schnelle Interpretation der Ergebnisse ermöglicht wird (vgl. Rasch 2010, S. 7).

5. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Datenauswertung zunächst ausführlich beschrieben und anschließend im Hinblick auf die Forschungsfrage: „Wer entscheidet sich für die Arbeit als Schulbegleitung und warum?“ interpretiert. Zu Beginn werden die soziodemografischen Daten präsentiert und im Anschluss folgt die Analyse der Berufswahlmotive von Schulbegleiterinnen an Förder- und allgemeinbildenden Schulen. Dabei werden mögliche Zusammenhänge zwischen beiden Themenkomplexen untersucht und Rückschlüsse zu den vorgestellten Studienergebnissen aus Kapitel 2.4 gezogen. Darüber hinaus werden Ergebnisse zwischen sechs ungefähr gleich großen Gruppen dargelegt. Die prozentuale Verteilung der Gruppierungen steht in Anhang G zur Verfügung.

5.1 Rahmendaten zu Schulbegleitung in Stadt und Landkreis Bielefeld

Innerhalb dieses Kapitels werden die Rahmendaten der Teilnehmenden vorgestellt. Es wird sowohl zwischen dem Personenkreis und der Arbeitssituation der Schulbegleiterinnen als auch den Schulformen und Förderschwerpunkten der begleiteten Kinder und Jugendlichen differenziert.

Der Großteil (51,96 %) der Teilnehmenden füllte den Fragebogen innerhalb von 5 bis 15 Minuten aus. Gleichviele Personen (21,57 %) benötigten zwischen 15 und 30 Minuten und darüber hinaus. Die wenigsten (4,9 %) beendeten die Online-Umfrage unter 5 Minuten.

5.1.1 Personenkreis

An der Online-Umfrage haben insgesamt 102 Personen teilgenommen, die aktuell als Schulbegleitung tätig sind. Die Mehrheit (77,54 %) gibt das weibliche Geschlecht an und 23 Personen (22,55 %) das männliche Geschlecht. Die Altersspanne liegt zwischen 20 und 64 Jahren. Der Altersdurchschnitt liegt insgesamt bei 44 Jahren. Die Frauen liegen im Durchschnitt

bei einem Alter von 45 Jahren, während die Männer ein Durchschnittsalter von 39,6 Jahren haben. Der Vergleich zwischen den Altersspannen 20 bis 45 Jahren (54,9 %) sowie 46 bis 64 Jahren (45,09 %) verdeutlicht, dass die Mehrheit der Teilnehmenden (80,43 %) Frauen zwischen 46 und 64 Jahren sind. Die wenigsten Teilnehmenden (19,57 %) sind Männer in der Altersspanne zwischen 20 und 45 Jahren. Personen, die kürzer als drei Jahre (47 %) als Schulbegleitung tätig sind, sind durchschnittlich 40,6 Jahre alt, während Schulbegleiterinnen, die bereits länger als drei Jahre (53 %) arbeiten, durchschnittlich 47,1 Jahre alt sind. Der Vergleich zwischen Schulbegleiterinnen an Förderschulen (52 %) und denen an allgemeinbildenden Schulen (48 %) ergab, dass 28,30 % Männer an Förderschulen und 16 % an allgemeinbildenden Schulen arbeiten. Die meisten Personen (92,16 %) gaben Deutsch als Nationalität an, während zwei Personen polnischer Herkunft sind. Vereinzelt wurden die Staatsangehörigkeiten Serbisch, Yezide, Türkisch, Kenianisch, Finnisch und Griechisch angegeben.

Die meisten Personen (35,29 %) haben als höchsten Schulabschluss mittlere Reife angegeben. Eine ähnliche Anzahl (29,41 %) gab die allgemeine Hochschulreife an. 13,73 % der Teilnehmenden haben das Fachabitur absolviert und 12,75 % besitzen einen Hauptschulabschluss. Acht Personen (7,84 %) haben einen Bachelor- bzw. Masterabschluss angegeben, diese wurden zu der Gruppierung „Akademischer Abschluss“ zusammengefasst. Eine Person besuchte eine Meisterschule und konnte keiner vorhandenen Gruppierung eingeordnet werden; sie wird somit unter „Sonstiges“ gefasst.

Der Vergleich zwischen Frauen und Männern ergab, dass die Mehrheit der Männer (47,83 %) die allgemeine Hochschulreife besaß, während 39,24 % der Frauen die mittlere Reife als höchsten Schulabschluss erwarben. Die Unterscheidung zwischen der älteren und jüngeren Generation ergab, dass die meisten der jüngeren (35,71 %) eine allgemeine Hochschulreife und der Großteil der älteren Generation (43,48 %) die mittlere Reife als höchsten Schulabschluss absolvierten. Der Vergleich zwischen Schulbegleiterinnen, die kürzer als drei Jahre tätig sind und denen, die länger als drei Jahre arbeiten, zeigt folgendes auf: Die erste Gruppierung hat am häufigsten die allgemeine Hochschulreife (37,50 %) und die zweite mittlere Reife (38,89 %) als höchsten Schulabschluss angegeben. Die Differenzierung zwischen Schulbegleiterinnen, die an Förder- oder allgemeinbildenden Schulen arbeiten, bestätigt die vorherigen Ergebnisse. Während 36 % der Schulbegleiterinnen an allgemeinbildenden Schulen die allgemeine Hochschulreife angaben, sind es bei der Vergleichsgruppe 22,64 %. Der Vergleich zwischen Personen mit einer Ausbildung im pflegerischen, behinderten, therapeutischen oder pädagogischen Bereich (48,9 %) und Schulbegleiterinnen mit einer kaufmännischen, handwerklichen oder wirtschaftlichen Ausbildung (51,1 %) weist keine starken Differenzen auf. Beide Gruppen geben am häufigsten die mittlere Reife als höchsten Schulabschluss an.

Darüber hinaus wurde ebenfalls erhoben, ob im familiären Umkreis Menschen mit Behinderung leben. 19 Teilnehmende (18,63 %) bejahten diese Frage und 18 teilten die Behinderung mit. Sechs Personen gaben eine körperliche Behinderung an und drei Personen eine Beeinträchtigung im emotionalen und sozialen Bereich. Zwei Teilnehmende haben im familiären Umkreis Menschen mit Autismus und zwei weitere haben Personen mit einer Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung. Außerdem wurde jeweils einmal eine Mehrfachscherwerstbehinderung und der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung genannt. Weiterhin gaben drei Teilnehmende mehrere Behinderungen an. Körperliche Behinderung und Wahrnehmungsstörung, Körperliche und geistige Behinderung und die Förderschwerpunkte Lernen und Autismus wurden in Kombination genannt.

Die vorliegenden Daten bestätigen die vorhandenen Studienergebnisse von Kißgen et al. (2016), Henn et al. (2014), Meyer (2017), Bacher et al. (2007), dass der Großteil der Schulbegleitungen Frauen sind. Darüber hinaus ähneln die erhobenen Altersdaten der Spannweite von Meyer (2017), die zwischen 24 und 61 Jahren liegt, wobei das Durchschnittsalter 45 Jahre beträgt. Zusätzlich lässt sich das Ergebnis von Henn et al. (2014) bestätigen, dass die Mehrheit die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt. Kißgen et al. (2016) und Henn et al. (2014) fanden mit ihren Studien heraus, dass die meisten Schulbegleiterinnen die mittlere Reife gefolgt von der allgemeinen Hochschulreife als höchsten Schulabschluss angaben. Dieses Ergebnis kann durch die vorliegende Studie ebenfalls bestätigt werden.

5.1.2 Arbeitssituation

Mehr als 80 % der Schulbegleiterinnen haben eine Ausbildung abgeschlossen. Während die Frauen zu 83,54 % der Frage zustimmten, waren es bei den Männern 73,91 %. Die Unterscheidung zwischen den Altersgruppen 20 bis 45 und 46 bis 64 Jahren ergab, dass innerhalb der älteren Generation jede eine Ausbildung abgeschlossen hat, während 33,93 % der jüngeren keine Ausbildung haben. Ein Viertel der Personen mit allgemeiner bzw. fachbezogener Hochschulreife hat keine Ausbildung abgeschlossen, während 88 % der Schulbegleiterinnen mit mittlerer Reife oder Hauptschulabschluss eine absolvierten. Mehr Personen, die kürzer als drei Jahre als Schulbegleitung tätig sind (22,92 %), haben keine Ausbildung abgeschlossen als Personen, die bereits länger als drei Jahre tätig sind (14,81 %). 22,64 % der Personen, die derzeit an einer Förderschule arbeiten, haben keine Ausbildung abgeschlossen. An allgemeinbildenden Schulen haben 14 % keine Ausbildung.

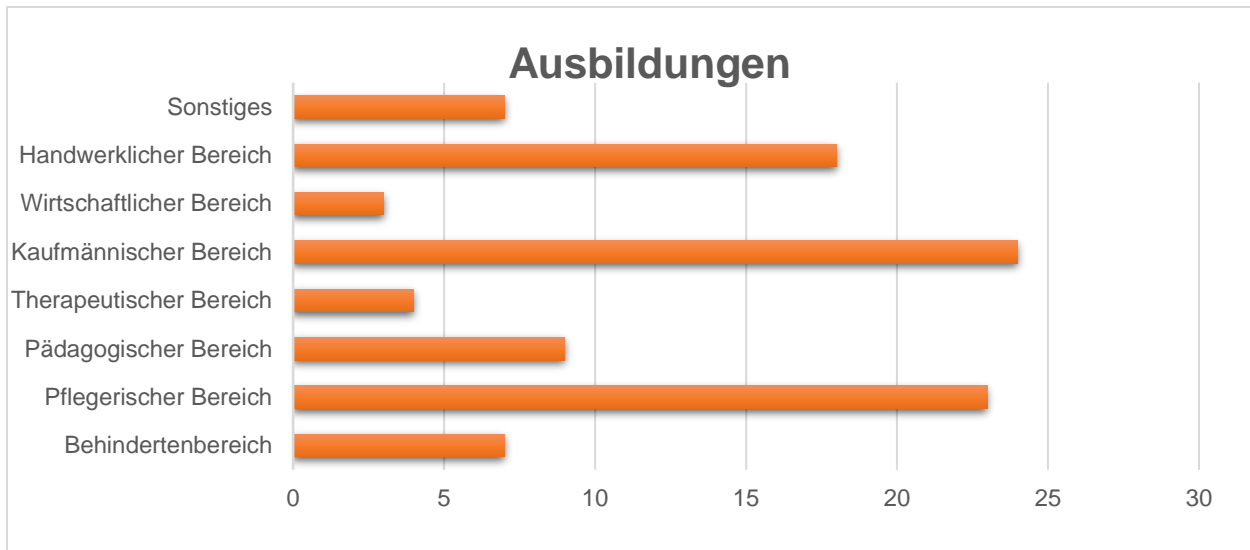


Abb. 4: Ausbildungskategorien

Abbildung 4 visualisiert die verschiedenen Ausbildungskategorien. Ein Viertel (25,26 %) der Personen hat eine kaufmännische Ausbildung abgeschlossen. Davon wurde am häufigsten Einzelhandelskauffrau, Bürokauffrau und Fachverkäuferin genannt. 23 Befragte haben eine pflegerische Ausbildung beendet. Innerhalb dieser Kategorie wurde Arzthelferin, Krankenpflegerin und Altenpflegerin am meisten aufgelistet. 18,95 % machten eine handwerkliche Ausbildung. Darunter wurden beispielsweise Berufsbezeichnungen wie Friseurin, Konditorin und Kosmetikerin gefasst. Neun Teilnehmende absolvierten eine Ausbildung im pädagogischen Bereich. Erzieherin, Masterabschluss in Sozialer Arbeit, Diplom-Sozialpädagogin und Lehrkraft zählen dazu. Zum Behindertenbereich wurden Ausbildungen als Heilerziehungspflegerin und Sozialassistentin zugeordnet. Die Kategorie „Sonstiges“ bezeichnet Ausbildungen, die sich in keine anderen Gruppierungen zuordnen lassen, wie beispielsweise Journalistin, Hauswirtschafterin, Master of Arts in Sozialwissenschaften oder Postzustellerin. Im therapeutischen Bereich absolvierten vier Personen eine Ausbildung. Darunter zählen die Logopädie, Ergo- und Hypnosetherapie sowie ein Studium der visuellen Kommunikation. Drei Teilnehmende schlossen eine Ausbildung im wirtschaftlichen Bereich ab. Darunter wurden Ausbildungen als Umweltschutztechnische Assistentin, Betriebswirtin und Industriefachwirtin zusammengefasst. Insgesamt lernten 11 Personen zwei verschiedene Ausbildungen. Daraus lässt sich schließen, dass insgesamt 45,14 % eine Vorqualifizierung aufweisen, die für das Tätigkeitsfeld der Schulbegleitung bedingt hilfreich ist.

Ein Viertel der Frauen (25,32 %) absolvierte eine Ausbildung im pflegerischen Bereich, während der Großteil der Männer (30,43 %) eine kaufmännische Ausbildung angab. Der Vergleich

zwischen der älteren und der jüngeren Generation zeigt, dass die Mehrheit der älteren (36,96 %) im kaufmännischen Bereich eine Ausbildung hat und keiner im Behindertenbereich. Die meisten innerhalb der jüngeren Generation (21,43 %) schlossen eine pflegerische Ausbildung ab. Befragte mit einer allgemeinen bzw. fachbezogenen Hochschulreife besaßen überwiegend eine Ausbildung im kaufmännischen (17,36 %) oder im handwerklichen Bereich (17,36 %), während Personen mit mittlerer Reife oder einem Hauptschulabschluss im Pflegebereich (36,00 %) oder Handwerksbereich (30,00 %) eine Ausbildung absolvierten. Die meisten Schulbegleiterinnen, die kürzer als drei Jahre in dem Bereich tätig sind, beendeten eine pflegerische (22,22 %) oder handwerkliche Ausbildung (18,52 %). Von den Schulbegleiterinnen, die bereits länger als drei Jahre arbeiten, haben ebenso 22,92 % im Pflegebereich und 33,33 % im kaufmännischen Bereich Lehrjahre praktiziert. Die meisten Schulbegleiterinnen an Förderschulen haben eine kaufmännische Ausbildung (24,53 %), während die Schulbegleiterinnen an allgemeinbildenden eine pflegerische Ausbildung (28 %) absolvierten. 11,32 % mit einer Ausbildung im Behindertenbereich arbeiten an einer Förderschule, während an einer allgemeinbildenden Schule 2 % arbeiten.

Die Frage „Seit wann arbeitest du als Schulbegleitung?“ beantworteten 21 Personen (20,59 %) mit „seit ein paar Monaten“. 27 Teilnehmende (26,47 %) arbeiten seit einem bis zwei Jahren als Schulbegleitung. Über die Hälfte (52,94 %) geben an, mehr als drei Jahre in dem Bereich zu arbeiten. 23 Personen, die länger als drei Jahre als Schulbegleitung arbeiten, teilten genaue Zeitangaben mit. Die Zeitspanne liegt zwischen fünf und 22 Jahren. Das Durchschnittsalter beträgt 10,09 Jahre. Das Ergebnis wird ebenfalls innerhalb der Unterscheidung zwischen Frauen und Männern bestätigt. Die Differenzierung zwischen der älteren und der jüngeren Generation verdeutlicht, dass der Großteil der älteren (71,74 %) bereits länger als drei Jahre als Schulbegleitung tätig ist. Die jüngere Generation gibt gleichermaßen verteilt an, dass 19,64 % seit ein paar Monaten, 25 % zwischen einem und zwei Jahren und 37,50 % seit mehr als drei Jahren tätig sind. Die meisten Schulbegleiterinnen an Förderschulen arbeiten bereits mehr als drei Jahre (62,26 %), während Schulbegleiterinnen an allgemeinbildenden Schulen in gleichmäßiger Verteilung „seit ein paar Monaten“ (28 %), „seit einem bis zwei Jahre“ (28 %) und „mehr als drei Jahre“ (44 %) angeben. Menschen mit einer sozialen Ausbildung (60,47 %) sind häufiger länger als drei Jahre beschäftigt als Personen mit einer kaufmännischen/handwerklichen oder wirtschaftlichen Ausbildung (51,11 %).

Darüber hinaus wurde das Anstellungsverhältnis erhoben. Zwei Personen sind im Rahmen eines Minijobs auf 450-Euro-Basis angestellt. Weitere vier Teilnehmende wurden in die Kategorie „Sonstiges“ gestuft. Einer davon gab an, als Werkstudentin zu arbeiten, eine weitere schrieb „Dreiviertelstelle“ und zwei Personen arbeiten teilweise Vollzeit und Teilzeit. 28

Schulbegleiterinnen (27,45 %) gaben eine Vollzeitanstellung an. Der Großteil (66,67 %) der Befragten sind Teilzeitkräfte. Einige von ihnen teilten mit, dass die Arbeit der gesamten Schulzeit als Teilzeit gesehen wird. Außerdem wurden die genauen Stundenzahlen pro Woche angegeben. Diese lagen zwischen 25 und 30 Arbeitsstunden in der Woche. Die Daten liefern somit keine genauen Angaben, wie viele Schulbegleiterinnen insgesamt die volle Schulzeit arbeiten. Die Personen, die bereits länger als drei Jahre als Schulbegleitung tätig sind (16,67 %), haben öfter „Vollzeit“ angegeben als Menschen, die weniger als drei Jahre (3,58 %) in dem Bereich tätig sind. 37,74 % gaben an, Vollzeit an einer Förderschule zu arbeiten, während 16 % Vollzeit an einer allgemeinbildenden Schule arbeiten.

Die vorliegende Studie weist ein ähnliches Ergebnis bezüglich der Ausbildungskategorien wie bei Kißgen et al. (2016), Henn et al. (2014) und Bacher et al. (2007) auf. Insgesamt haben mehr Schulbegleiterinnen eine Ausbildung im kaufmännischen/wirtschaftlichen oder handwerklichen Bereich (51 %) als im pädagogischen-sozialen Bereich (49 %). Die Anzahl derer, die keine Ausbildung absolvierten, ähnelt ebenfalls dem Ergebnis von Kißgen et al. (2016). Das Ergebnis von Meyer (2017) bezüglich der Tätigkeitsdauer wird widerlegt, denn in dieser Studie sind die meisten Schulbegleiterinnen bereits mehr als drei Jahre tätig statt nur ein bis zwei Jahre. Somit kann eher Bachers (2007) Studie bestätigt werden, bei der mehr als ein Drittel angaben, länger als zehn Jahre als Schulbegleitung zu arbeiten, woraus geschlossen werden kann, dass eine geringere Fluktuation als in anderen pflegerischen Bereichen herrscht. Darüber hinaus stimmt die Stundenanzahl zwischen 21 und 30 Stunden pro Woche ebenfalls mit den Ergebnissen von Bacher et al. (2007) überein.

5.1.3 Schulformen und Förderschwerpunkte

Mithilfe des Online-Fragebogens wurden die Schulformen der teilnehmenden Schulbegleiterinnen erhoben (siehe Abb. 5). Die Kategorie „Sonstiges“ ist für diejenigen konzipiert, die keine eindeutige Zuordnung fanden. Beispielsweise ist eine Teilnehmende als „Springerin“ tätig und vertritt krankgemeldete Schulbegleiterinnen. Eine Springerin ist nicht an eine feste Schule gebunden. Eine weitere Befragte gab an: „vorher war ich an verschiedenen Regelschulen tätig.“ Die Differenzierung zwischen Schulbegleiterinnen mit einer sozialen (44,19 %) und solchen mit einer handwerklichen/kaufmännischen oder wirtschaftlichen (55,55 %) Ausbildung zeigt auf, dass mehr Menschen der zweiten Kategorie an einer Förderschule arbeiten als Menschen mit einer qualifizierteren Ausbildung im sonderpädagogischen Bereich.

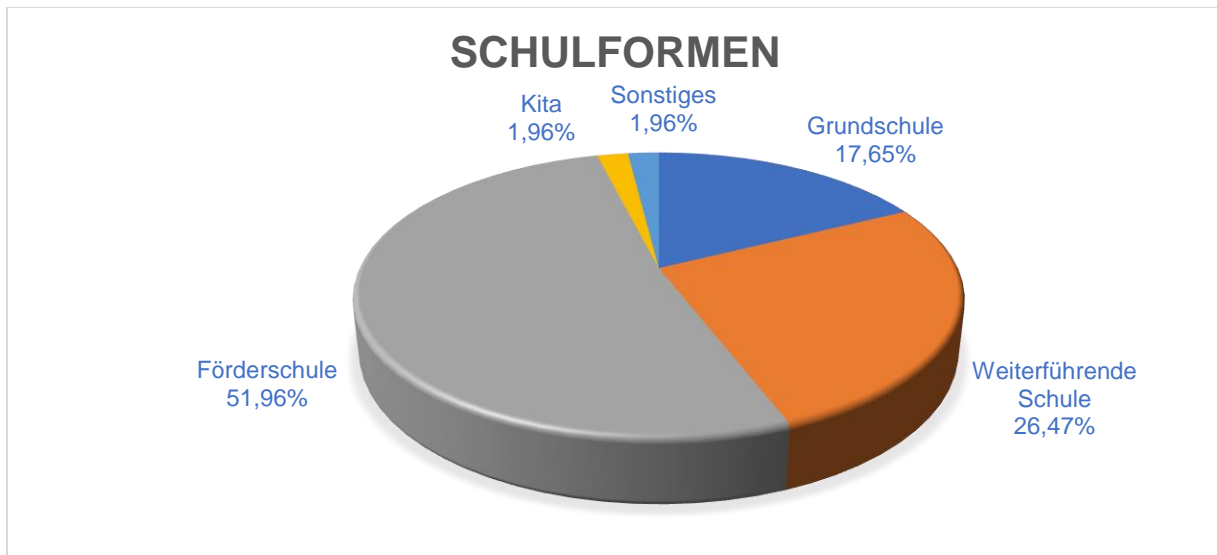


Abb. 5: Schulformen

Weiterhin wurden die Förderschwerpunkte der begleiteten Kinder und Jugendlichen erhoben. Abbildung 6 verdeutlicht die Ergebnisse. Des Öfteren wurde (6,86 %) in dem optionalen Zusatzfeld die Diagnose Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung² angegeben. Da diese Diagnose nicht ausschließlich dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zugeordnet wird, wurde eine eigenständige Kategorie gebildet. Die Gruppierung „Sonstiges“ schließt ebenfalls Aussagen aus dem optionalen Zusatzfeld ein. Beispielsweise wurden mehrere Förderschwerpunkte genannt. Das kann einerseits bedeuten, dass bei dem begleiteten Kind bzw. Jugendlichen mehrere Förderschwerpunkte diagnostiziert wurden und andererseits, dass die Schulbegleitung mehrere Kinder bzw. Jugendliche betreut. Weiterhin wurde die Antwort „Fetale Alkoholsyndrom“ unter die Kategorie „Sonstiges“ gefasst.

² Die Diagnose Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung wird im weiteren Verlauf abgekürzt.

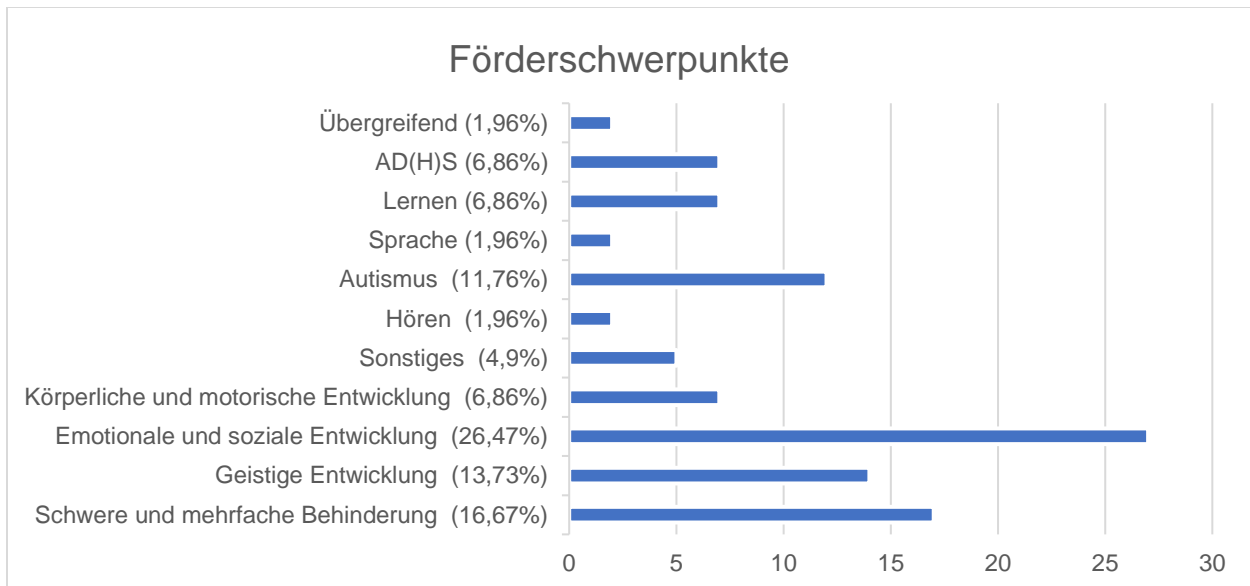


Abb. 6: Förderschwerpunkte

Darüber hinaus weist die Differenzierung zwischen Schulbegleiterinnen an Förder- und denen an allgemeinbildenden Schulen Unterschiede auf. Während die meisten Schulbegleiterinnen (30,19 %) an Förderschulen Kinder bzw. Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung betreuen, sind es an allgemeinbildenden Schulen Schülerinnen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (44 %). Sieben Schulbegleiterinnen (14 %) begleiten Kinder bzw. Jugendliche mit einer geistigen Behinderung an Förder- und allgemeinbildenden Schulen. An Förderschulen werden 9,43 % der Kinder bzw. Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung begleitet. Eine Schulbegleiterin gab an, ein Kind bzw. einen Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an einer allgemeinbildenden Schule zu betreuen. Den Förderschwerpunkt körperlich und motorische Entwicklung geben 9,43 % der Schulbegleiterinnen an Förder- und 4% an allgemeinbildenden Schulen an. 2% der Schulbegleiterinnen an einer Förderschule betreuen Kinder bzw. Jugendliche mit den Förderschwerpunkten Sprache, Hören und Lernen, während an einer allgemeinbildenden Schule keine Schulbegleiterin Kinder bzw. Jugendliche mit Sprache und Hören begleitet. 10 % der Schulbegleiterinnen an allgemeinbildenden Schulen betreuen Kinder bzw. Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen. 16,98 % unterstützen an einer Förderschule Kinder bzw. Jugendliche mit Autismus, während es an einer allgemeinbildenden Schule 6 % sind. Alle Kinder bzw. Jugendlichen mit der Diagnose ADS bzw. ADHS (14 %) besuchen eine allgemeinbildende Schule. Fünf Personen an einer Förderschule wurden der Kategorie „Sonstiges“ zugeordnet, während zwei Personen an einer allgemeinbildenden arbeiten. Gleichviele Schulbegleiterinnen mit einer sozialen (20,93 %) oder handwerklichen/ kaufmännischen bzw. wirtschaftlichen

Ausbildung (20 %) betreuen Kinder bzw. Jugendliche mit einer schweren und mehrfachen Behinderung.

Die vorliegenden Ergebnisse widerlegen die Ergebnisse der Studien von Meyer (2017) und Henn et al. (2014) bezüglich der Schularten. Denn diese Studien zeigten, dass innerhalb der allgemeinbildenden Schulen die meisten Schulbegleiterinnen an Grundschulen eingesetzt werden, während diese Studie zeigt, dass von den allgemeinbildenden die weiterführenden Schulen am häufigsten genannt wurden. Allerdings kann dem Ergebnis von Bacher et al. (2007) zugestimmt werden, denn in oberösterreichischen Schulen sind die meisten Schulbegleiterinnen an allgemeinen Sonderschulen tätig. Henn et al. (2014) und Meyer (2017) fanden heraus, dass die meisten Schulbegleiterinnen Kinder bzw. Jugendliche mit einer seelischen Beeinträchtigung³ begleiten. Dieses Ergebnis kann ebenfalls bestätigt werden. Allerdings zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass die meisten Schulbegleiterinnen an Förderschulen für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung zuständig sind anstatt wie bei Kißgen et al. (2013) für geistige Entwicklung.

5.2 Berufswahlmotive

Innerhalb dieses Kapitels werden die Ergebnisse bezüglich der Beruflichen Interessentheorie nach Holland (1997) sowie der Laufbahnentwicklungstheorie nach Super (1957) vorgestellt. Zunächst werden die Ergebnisse der Beweggründe der 5-stufigen Likert-Skala und der offenen Fragestellung „Warum hast du dich als Schulbegleiter beworben? Gibt es besondere Gründe für eine Förderschule oder eine allgemeine Schule?“ präsentiert. Im Anschluss wird die Auswertung der ebenfalls 5-stufigen Likert-Skala zur Erfassung der Interessentypen nach Holland (1997) wie auch die 4-stufige Likert-Skala für die Interessenerhebung erläutert. Zuletzt werden die Ergebnisse der grafischen Bewertungsskala und die Antworten zweier offener Fragestellungen beschrieben, um die allgemeine Zufriedenheit der Teilnehmenden bezüglich ihrer Tätigkeit als Schulbegleitung auszuwerten.

5.2.1 Beweggründe der Schulbegleiterinnen

Abbildung 7 visualisiert sowohl das arithmetische Mittel als auch die Standardabweichung für die einzelnen Items der Beweggründe der Schulbegleiterinnen. Die gesamte Graphik ist unter Anhang D zu finden.

³ Dazu gehören die Förderschwerpunkte: Emotionale und soziale Entwicklung (ESE), Lernen, Autismus, AD(H)S, schwere und mehrfache Behinderung.

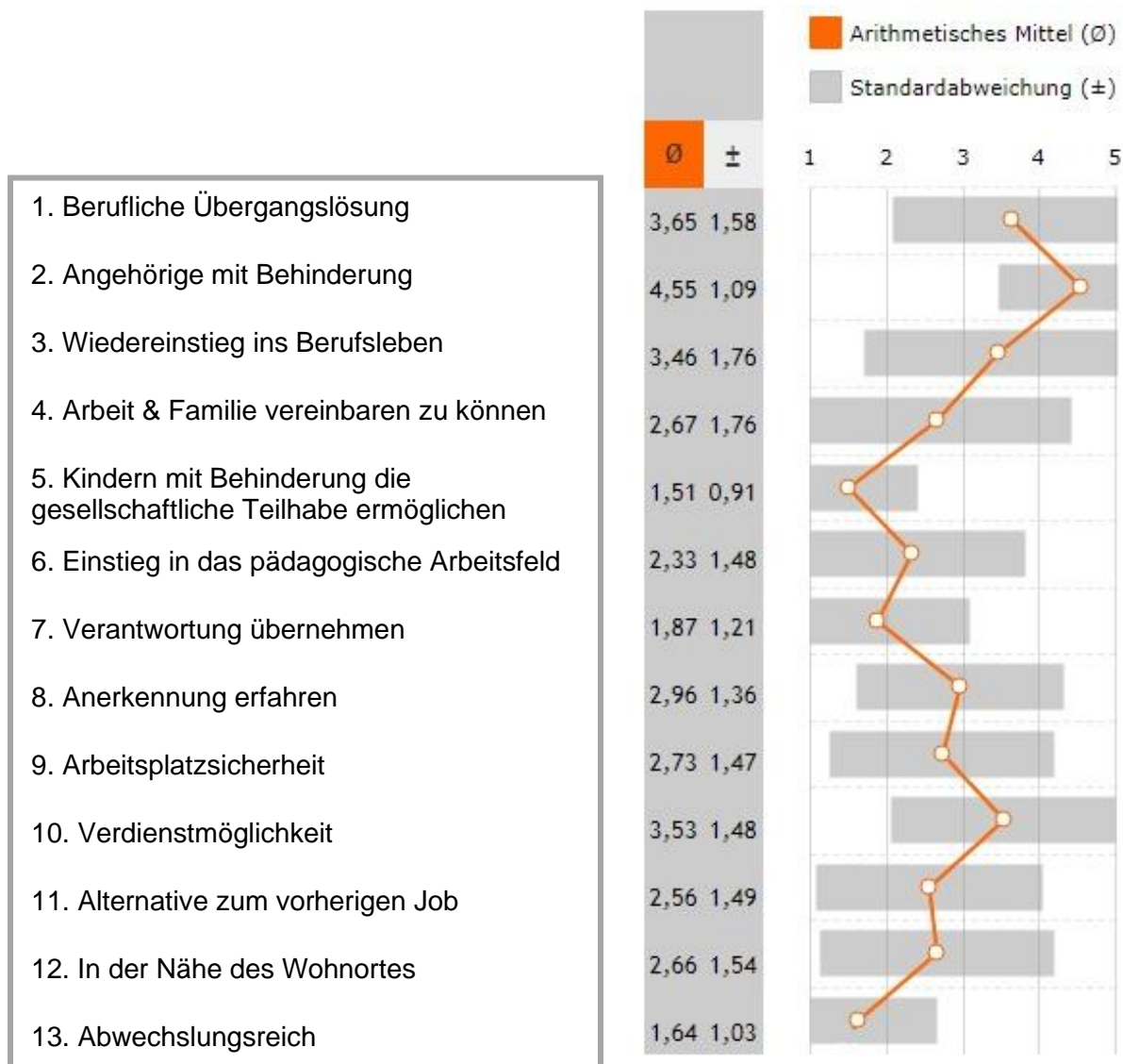


Abb. 7: Beweggründe der Schulbegleiterinnen

Die geringste Abweichung (0,91) befindet sich bei dem Item „Kindern mit Behinderung die gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen“. Das arithmetische Mittel liegt bei 1,51, die Mehrheit stimmt dieser Aussage zu (68,63 %) und eher zu (18,63 %). Je näher der Wert des arithmetischen Mittels an der Eins liegt, desto zutreffender ist der Beweggrund. Die Antwortmöglichkeit „Abwechslungsreich“ hat die nächstgeringere Standardabweichung (1,03). Hierbei liegt das arithmetische Mittel bei 1,64. Die Befragten sind sich zu 60,78 % einig, der Aussage zuzustimmen; 26,47 % stimmen eher zu. Das Item „Angehörige mit Behinderung“ hat ebenfalls eine niedrige Standardabweichung. Das arithmetische Mittel liegt diesmal bei 4,55. Das bedeutet, dass der Großteil (81,37 %) dieser Aussage nicht zustimmt. Die Antwortmöglichkeit „Verantwortung zu übernehmen“ hat eine Standardabweichung von 1,21. Mehr als die Hälfte

(52,94 %) stimmen der Aussage zu. 27,45 % stimmen der Wahlmöglichkeit teilweise zu. Die nächstgeringere Abweichung (1,36) hat das Item „Anerkennung erfahren“. Das arithmetische Mittel beträgt 2,96. Die meisten (23,53 %) haben sich für die Kategorie „ich weiß nicht“ entschieden. Die Items „Arbeitsplatzsicherheit“ (1,47), „Einstieg in das pädagogische Arbeitsfeld“ (1,48), „Verdienstmöglichkeit“ (1,84) sowie „Alternative zum vorherigen Job“ (1,49) unterscheiden sich nicht stark in ihrer Abweichung. Die Werte verdeutlichen, dass die Teilnehmenden sich uneinig sind. 30,39 % stimmen der Arbeitsplatzsicherheit zu, 16,67 % stimmen teilweise zu, 19,61 % entscheiden sich für die Option „ich weiß nicht“, 16,67 % stimmen den Aussagen eher nicht und nicht zu. Die meisten Befragten (42,16 %) stimmen der Aussage „Einstieg in das pädagogische Arbeitsfeld“ zu, 22,55 % stimmen teilweise zu, 10,78 % entscheiden sich für die Kategorie „ich weiß nicht“. Die wenigsten (8,82 %) stimmen der Aussage teilweise nicht zu und 15,69 % stimmen der Aussage nicht zu. Ein ähnliches Ergebnis spiegelt das Item „Verdienstmöglichkeit“ wider. Allerdings stimmt die Mehrheit (35,29 %) dieser Aussage nicht zu. 28,43 % stimmen teilweise nicht zu, 4,90 % wissen es nicht, 16,67 % stimmen der Aussage teilweise zu und 14,71 % stimmen der Aussage zu. Das Item „Alternative zum vorherigen Job“ hat einen arithmetischen Wert von 2,56. Ein Drittel (33,33 %) stimmt der Aussage teilweise zu, 29,41 % stimmen zu, 19,61 % stimmen nicht zu. Gleichviele Personen (8,82 %) stimmen der Aussage teilweise nicht zu oder wählen die Option „ich weiß nicht“. Die Befragten sind sich bei dem Item „In der Nähe des Wohnortes“ ebenfalls uneinig. Einerseits stimmen 31,37 % der Aussage zu und 26,47 % stimmen teilweise zu. Andererseits sind sich 19,61 % einig, der Aussage nicht zuzustimmen und 15,69 % stimmen der Aussage teilweise nicht zu. Der geringste Anteil (6,86 %) wählt die Option „ich weiß nicht“. Die Items „Wiedereinstieg ins Berufsleben“ und „Beruf & Familie vereinbaren zu können“ haben die größte Standardabweichung (1,76). Mehr als die Hälfte (50,98 %) stimmt der Aussage „Wiedereinstieg ins Berufsleben“ nicht zu. Ein Viertel (25,49 %) der Befragten stimmt der Aussage wiederum zu. 13,73 % stimmen der Aussage teilweise zu und 8,82 % teilweise nicht. Eine Person wählt die Option „ich weiß nicht“. Das arithmetische Mittel beträgt bei dem Item „Beruf & Familie vereinbaren zu können“ 2,67. Die Mehrheit (42,16 %) stimmt der Aussage zu. 31,37 % stimmen der Aussage allerdings nicht zu. 17,65 % stimmen der Aussage eher zu und 5,88 % stimmen eher nicht zu. Die wenigsten (2,94 %) entscheiden sich für die Option „ich weiß nicht“.

Außerdem gaben 17 Personen im optionalen Zusatzfeld eigene Beweggründe an. Diese wurden in Kategorien zusammengefasst. Sechs Personen erwähnten „Freude an der Arbeit“, fünf nannten den Vorteil „praktische Erfahrungen“ zu sammeln, drei Personen zählten „Zweckbestimmte Gründe“ und gleichviele Personen „humanistische Gründe“ auf.

Darüber hinaus lässt der Vergleich zwischen Personen, die die allgemeine bzw. fachbezogenen Hochschulreife besitzen und solchen, die die mittlere Reife oder den Hauptschulabschluss absolvierten, Unterschiede aufzeigen. Die größten Differenzen der arithmetischen Werte zwischen beiden Kategorien stellen die Items „Berufliche Übergangslösung“ (1,17), „Arbeitsplatzsicherheit“ (0,99), „Beruf & Familie vereinbaren zu können“ (0,88), „Anerkennung erfahren“ (0,73), „Einstieg in das pädagogische Arbeitsfeld“ (0,61), „Wiedereinstieg ins Berufsleben“ (0,55) und „Verantwortung übernehmen“ (0,50) dar. Die Personen mit einer mittleren Reife oder einem Hauptschulabschluss tendieren im Durchschnitt mehr zu sechs von den genannten Beweggründen als die Vergleichsgruppe. Dem Item „Berufliche Übergangslösung“ stimmen Menschen mit allgemeiner bzw. fachbezogener Hochschulreife (3,13) im Durchschnitt eher zu als Personen mit mittlerer Reife oder Hauptschulabschluss (4,3). Die Differenzierung zwischen Personen, die länger als drei Jahre als Schulbegleitung tätig sind und denen, die weniger lange aktiv sind, zeigt innerhalb der arithmetischen Werte Unterschiede auf. Die Items „Arbeitsplatzsicherheit“ (0,44), „Alternative zum vorherigen Job“ (0,28) und „Verantwortung übernehmen“ (0,33) haben die größten Differenzen zwischen den Durchschnittswerten. Die Befragten, die mehr als drei Jahre tätig sind, stimmen der Arbeitsplatzsicherheit und der Alternative zum vorherigen Job durchschnittlich mehr zu als die Vergleichsgruppe. Dem Item „Verantwortung übernehmen“ stimmen im Durchschnitt die Personen zu, die kürzer als drei Jahre tätig sind. Die größten Unterschiede der arithmetischen Werte zwischen den Kategorien Schulbegleiterinnen an Förder- und denen an allgemeinbildenden Schulen weisen die Items „Abwechslungsreich“ (0,47), „Verantwortung übernehmen“ (0,38) und „Kindern mit Behinderung die gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen“ (0,30) auf. Schulbegleiterinnen an allgemeinbildenden Schulen stimmen den Beweggründen „Verantwortung übernehmen“ und „Abwechslungsreich“ durchschnittlich mehr zu als die Vergleichsgruppe. Schulbegleiterinnen an Förderschulen stimmen durchschnittlich eher der gesellschaftlichen Teilhabe zu. Die Items „Anerkennung erfahren“ (0,76) und „in der Nähe des Wohnortes“ (0,54) zeigen die größten Unterschiede der arithmetischen Werte innerhalb der Gruppen Schulbegleiterinnen mit einer sozialen und denen mit einer handwerklichen/kaufmännischen oder wirtschaftlichen Ausbildung. Beiden Items stimmen Personen mit einer sozialen Ausbildung eher zu als die Vergleichsgruppe. Die stärkste Abweichung der arithmetischen Werte weist das Item „Berufliche Übergangslösung“ (0,84) innerhalb der jüngeren und älteren Personengruppe auf. Die jüngere Generation (3,27) stimmt dem Item eher zu als die ältere (4,11).

Um Bezug auf **Hypothese 3**: *Die weiblichen Schulbegleiterinnen durchleben ein unterbrochenes oder doppelgleisiges Laufbahnmuster nach Super (1957)* zu nehmen, wird die Differenzierung zwischen Frauen und Männern fokussiert. 29,11 % der Frauen stimmen der Antwortmöglichkeit „Wiedereinstieg ins Berufsleben“ zu und 15,12 % stimmten eher zu. Die Männer hingegen

stimmten mit 13,04 % zu und mit 8,7 % eher zu. Das arithmetische Mittel beträgt bei dem Frauenanteil 3,33 und bei den Männeranteil 3,91. Die Antwortmöglichkeit „Beruf & Familie vereinbaren zu können“ weist ebenfalls Differenzen innerhalb des Männer- und Frauenanteils auf. Während die Mehrheit der Frauen (49,37 %) der Aussage zustimmt und 11,39 % eher zustimmen, stimmen 17,39 % der Männer zu und 39,13 % eher zu. Der arithmetische Wert beträgt bei den Frauen 2,58 und bei den Männern 2,96. Dieser Wert bestätigt ebenfalls, dass mehr Frauen als Männer der Aussage zustimmen. Von den gesamten arithmetischen Mitteln der Aussagen für die Beweggründe der Schulbegleiterinnen weist das Item „Abwechslungsreich“ die größte Differenz zwischen Frauen und Männern auf. Der Frauenanteil besitzt den Durchschnittswert 1,52 und der der Männer 2,04. Im Anschluss folgen die Items „Wiedereinstieg ins Berufsleben“, „Verantwortung“ und „Beruf & Familie vereinbaren zu können.“

Die Beweggründe der befragten Schulbegleiterinnen wurden mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala sowie auch mit einer offenen Fragestellung erhoben. Die Ergebnisse der offenen Fragestellung wurden kategorisch nach extrinsischen und intrinsischen Motivationsgründen geordnet. Die extrinsischen Beweggründe bestehen aus fünf Kategorien. An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass die Kategorien „Familienfreundliche Arbeitszeiten“, „Wiedereinstieg“ und „Berufseinstieg/Übergangslösung/Jobwechsel“ aufgrund eines weiten Interpretationsspielraums nicht eindeutig extrinsischer Motivation zuzuschreiben sind. Aus diesem Grund wird diese Aufteilung mit Anführungsstrichen versehen. Abbildung 8 visualisiert die Unterscheidung zwischen Frauen und Männern. Die prozentuale Verteilung richtet sich nach der Gesamtpersonenzahl. Die Ergebnisse belegen, dass insgesamt 18 Befragte „familienfreundliche Arbeitszeiten“ als Vorteil nennen. Davon sind 15 Frauen, von denen wiederum ein Drittel alleinerziehend ist. Darüber hinaus wurde zehn Mal der Beweggrund „Wiedereinstieg ins Berufsleben“ genannt. Zu 90 % erwähnten weibliche Teilnehmende diesen Grund. Im Anschluss folgen die Gründe „Berufseinstieg/Übergangslösung/Jobwechsel“, die ebenfalls größtenteils von Frauen (77 %) erwähnt wurden. Die Kategorie „Verdienstmöglichkeit“ wurde insgesamt acht Mal genannt und „Zufall“ drei Mal.

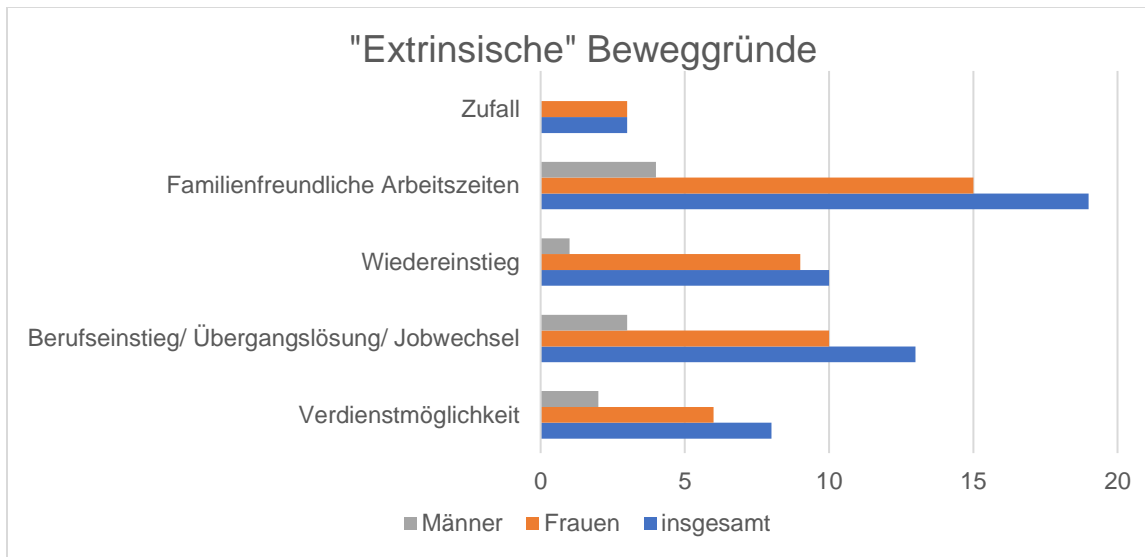


Abb. 8: Extrinsische Beweggründe

Um die Ergebnisse authentisch zu beschreiben, werden einige Zitate von weiblichen Befragten präsentiert, die unter anderem den Vorteil der familienfreundlichen Arbeitszeiten oder den Beweggrund „Wiedereinstieg ins Berufsleben“ nannten:

„Ich war durch die Kindererziehung zu lange aus meinem Sekretariats Beruf raus und konnte trotz Weiterbildung keine Halbtagsstelle finden. Durch meine Pflegetochter hatte ich Erfahrung mit ESE gesammelt.“ (Weiblich 50-60 Jahre/ seit 6 Jahren tätig)

„Da die Arbeitszeiten am besten passen, und ich im Haushalt zwei Kinder habe.“ (Weiblich 30-40 Jahre/ seit 1-2 Jahren tätig)

„Wir sind als Kinder in Bethel aufgewachsen und der Soziale Bereich hat mein Leben gleichermaßen geprägt wie mein restlicher Beruflicher [sic] Werdegang. Für mich als Alleinerziehende [sic] Mama ist es außerdem fast die einzige Möglichkeit arbeiten zu können in der Zeit wo meine Kinderbetreuung gewährleistet ist und die Ferien nicht organisiert werden müssen.“ (Weiblich 40-50 Jahre/ seit ein paar Monaten tätig)

„Ich habe mich als Schulbegleitung beworben, um als Alleinerziehende und Arbeitslose wieder ins Berufsleben zu starten...“ (Weiblich 40-50 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Neben den extrinsischen Vorteilen wurde eine Vielzahl von unterschiedlichen intrinsischen Motivationsgründen für die Berufswahl der Schulbegleitung von den Teilnehmenden aufgelistet. Im Folgenden werden Zitate vorgestellt, um möglichst viele der 13 Kategorien nachzuvollziehen. Am häufigsten wurden die Gründe der Kategorien „Interesse am Menschlichen“, „Gerne mit Kindern/ Jugendlichen“ oder „Gerne mit Menschen mit Behinderung“ sowie „Interesse am Sozialen“ genannt. 40 Befragte nannten einen oder mehrere dieser Gründe:

„Ich liebe es mit Menschen zu arbeiten; Besonders mit älteren und Kindern; Ich fühle mich sehr gut wenn ich diesen Leuten helfen kann , es ist schön zusehen [sic] wie sich die Person vor dir freut und bedankt oder seine schulische Entwicklung nach deiner Hilfe näher bringt sich selbst zu verstehen und zu respektieren.“ (Männlich 30-40 Jahre/ seit ein paar Monaten tätig)

„Ich liebe Kinder und finde, sie sind eine Bereicherung. Habe selbst Kinder und mein Muttersein sehr genossen. Meine Kinder haben mich darauf gebracht. Sie haben gesagt, du hast so ein großes Herz und manche haben es nicht leicht in Ihrem [sic] Leben. Vielleicht kannst Du Kindern mit Deiner Art helfen.“ (Weiblich 50-60 Jahre / seit 1-2 Jahren tätig)

„Mir hat die Arbeit mit Kindern schon immer Spaß gemacht, ihr Wohlergehen und ihre Förderung liegen mir besonders am Herzen.; Ich kann mich gut in sie hineinfühlen und erkenne und berücksichtige ihre Bedürfnisse und bin geduldig im Umgang mit ihnen. Sie in ihrer Selbstständigkeit zu fördern ist mir ein großes Anliegen, ebenso ihre individuelle Ausdrucksweise und Körpersprache zu verstehen um eine gute Kommunikation zu führen sowie eine vertrauensvolle sicher [sic] Beziehung zu gewährleisten.“ (Weiblich 50-60 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

„Ich arbeite seit vielen Jahren in Institutionen mit Kindern: Jugendzentrum, Nachhilfeinstitut, OGS, Einzel- und Kleingruppenförderung und Teamteaching an einer Hauptschule. In Selbstständigkeit berate ich zum Thema Erziehung, Schule. Die Schulbegleitung ist eine weitere Möglichkeit, Kindern mit Problemen eine Chance zu geben, gesehen zu werden, nicht in der Masse unterzugehen.; Regelschule ist normalerweise nicht auf das Individuum ausgelegt, was für viele Kinder eine Über- oder Unterforderung bedeutet. Kleine Klassen, mehr Erwachsene pro Klasse können eine Hilfe sein, der Persönlichkeit eines Kindes gerecht zu werden.; Außerdem habe ich mich als Schulbegleitung beworben, weil ich es mir finanziell leisten kann. Davon leben kann ich leider nicht, aber ich habe auch gern viel Ferien, nachmittags frei und fühle mich im Umfeld Schule (normalerweise!) wohl.“ (Weiblich 50-60 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

„Arbeite gerne mit Menschen mit Behinderung. Trotz körperlicher und geistiger Anforderung, bekommt man viel positives Feedback, Dankbarkeit und auch Ehrlichkeit zurück.“ (Weiblich 40-50 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Darüber hinaus geben 19 Personen an, daran interessiert zu sein, Kindern und Jugendlichen, die „nicht der Norm entsprechen“, den Schulbesuch zu ermöglichen:

„Leider fallen viele Kinder im deutschen Schulalltag durchs Raster - denen möchte ich helfen“ (Weiblich 50-60 Jahre/ seit ein paar Monaten tätig)

„Ich habe mich beworben, um einem Schüler, einer Schülerin die Möglichkeit auf beschulung [sic] zu geben. Ich würde mich immer wieder für eine Förderschule entscheiden, da Menschlichkeit hier groß geschrieben wird.“ (Weiblich 30-40 Jahre/ seit 1-2 Jahren tätig)

Ein weiterer oft genannter Aspekt ist die positive Arbeitsatmosphäre an Förderschulen. Diese wurde insgesamt zehn Mal erwähnt. Die besagten Personen haben die Tendenz zur Förderschule folgendermaßen erklärt:

„Ich bin durch Zufall in den Beruf gerutscht! Heute möchte ich aber nichts anderes machen ich mag es meinem zugeteilten Schüler zu helfen.; Ich persönlich würde nur an Förderschulen arbeiten das Klima zwischen schulbegleitern [sic] und Lehrern ist entspannter.“ (Weiblich 40-50 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

„Ich habe zuvor 20 Jahre U 3 Betreuung gemacht und immer schon gerne mit Kindern gearbeitet. Nach Schließung dieser Spielgruppe war mir klar, dass ich auf jeden Fall weiter mit Kindern arbeiten wollte. Mein erstes Kind war noch auf einer Grundschule als ich sie kennen lernte. In den darauf folgenden Monaten wurde eine geistige Behinderung festgestellt und wir wechselten auf eine Förderschule. Auf einer Förderschule kann viel intensiver auf ein Kind eingegangen werden, im kleinen Klassenverband zuarbeiten [sic] ist sehr angenehm und man nimmt die anderen Kinder mehr wahr.; Außerdem erhalten die Kinder im Schulalltag Therapien die für sie wichtig sind.“ (Weiblich 60-70 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

„Weil ich Geld verdienen musste und einen Einstieg in die pädagogische Arbeitswelt suchte. Ich arbeite lieber an Förderschulen [sic], weil hier das Verhältnis zu den Lehrern eher "Augenhöhe" hat. Allerdings wird an den allgemeinen Schulen der tatsächliche Aufgabenbereich (SGB VIII) beachtet und einge[h]alten, an den Förderschulen werden häufig "Lehreraufgaben" an den Integrationshelfer delegiert.“ (Männlich 40-50 Jahren/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Außerdem haben neun Schulbegleiterinnen angegeben, dass sie eine sinnvolle Tätigkeit ausüben möchten. Die Arbeit einer Schulbegleitung wird als sinnvoll erachtet:

„Ich wollte auch beruflich etwas ‚sinnvolles‘ machen.“ (Männlich 30-40 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

„Mir wichtig ist [sic] einen Beitrag zu leisten, um Kindern mit Einschränkungen die Möglichkeit zu geben vielleicht als anders aber nicht als ‚nicht der Norm entsprechend‘ wahrgenommen und anerkannt zu werden.“ (Weiblich 40-50 Jahre/ seit ein paar Monaten tätig)

„Die Arbeit mit Kindern macht mir Spaß! Es ist eine sinnvolle Arbeit die mir viel Freude bereitet und es ist schön die kleinen Fortschritte im Alltag mit ‚besonderen‘ Kindern mitzuerleben.“ (Weiblich 50-60 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Acht Personen haben sich aufgrund eigener Kinder mit Behinderung oder durch Empfehlungen im Bekanntenkreis als Schulbegleitung beworben. Genauso viele Teilnehmende nannten den Grund der Eins-zu-Eins-Betreuung. Ein weiterer intrinsischer Beweggrund ist unter anderem, dass die Tätigkeit einer Schulbegleitung Abwechslung zum vorherigen Job bietet. Dieser wurde

insgesamt sechs Mal genannt. Genauso viele Teilnehmende sehen die spannende Herausforderung, die den Alltag einer Schulbegleitung bestimmt, als Vorteil:

„Die Arbeit in diesem pädagogischen Tätigkeitsfeld [sic] erschien mir spannend und [sic] sinnstiftend zugleich. Hinzu kommt, dass es ein non-profit-Bereich ist und dort Menschen für und mit Menschen zusammen arbeiten...“ (Männlich 40-50 Jahre/ seit 1-2 Jahren tätig)

Außerdem nannten fünf Personen die Tendenz zu einer allgemeinbildenden Schule mit folgenden Begründungen:

„Ich finde es spannend in einem guten Team die Entwicklung eines Kindes mit Behinderung miterleben und mitgestalten zu können.; Ich habe mich nach 2 Jahren Schulbegleitung an einer Förderschule für geistige Entwicklung für eine Regelschule entschieden, weil die Klienten hier mehr Hilfe bei der gesellschaftlichen Akzeptanz benötigen.“ (Weiblich 50-60 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

„Ich habe mich als Schulbegleiterin beworben, da ich den Gedanken der Inklusion, ein Kind mit einer körperlichen Behinderung, an einer Regelschule zu unterrichten, gut finde. Ich denke, dass Kinder, die kognitiv nicht eingeschränkt sind, durch eine Schulbegleitung gezielt gefördert und Hilfestellung in der Inklusion erhalten können. Durch das gezielte Betreuen eines Kindes, kann man diesem die optimale Unterstützung bieten.“ (Weiblich 20-25 Jahre/ seit ein paar Monaten tätig)

Vier Personen sehen in der Tätigkeit eine Chance zur persönlichen Weiterentwicklung:

Da ich vorher schon im Bereich der Behindertenhilfe tätig war, hat mich diese Art von Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen sehr interessiert. Es ist toll mit zu erleben wie ein junger Mensch sich entwickelt trotz Beeinträchtigungen!!! Diese Kinder ein Stück zu begleiten und ihnen ein Stück selbstbewusstes Leben zu geben und sie somit in ein Selbstbestimmtes [sic] Leben mit Schulabschluss und Ausbildung zu entlassen. Man selber lernt viel durch diese Kinder und auch über sich selbst!!!“ (Weiblich 30-40 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Darüber hinaus gaben drei Befragte an, dass sie in der Tätigkeit als Schulbegleitung die Möglichkeit sehen, praktische Erfahrungen für das Studium zu sammeln. Weitere drei Personen nannten Gründe bezüglich einer Weiterqualifikation oder weil sie ihr Studium abgebrochen haben.

Zwei Personen beschreiben ausführlich, warum eine spezielle Förderung für Kinder und Jugendliche notwendig ist. Beide Antworten werden vorgestellt, um wichtige Bestandteile einer erfolgreichen Inklusion anzusprechen:

„Schüler an der Förderschule, besonders geistig und körperlich behinderte Schüler benötigen eine besondere Unterstützung und Förderung. ; Die Kinder und Familien sind für jegliche Hilfe sehr dankbar und ich unterstütze das sehr gerne. ; Ich gehe in meinem Beruf auf, er ist auch körperlich schwer und sehr anspruchsvoll, wird nur leider zu wenig gewürdigt.“ (Weiblich 50-60 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

*„Es hat sich eigentlich eher ergeben, ich habe nicht aktiv danach gesucht! Nach meinem FSJ (bei der ... als Schulbegleitung u.a.) und meiner Ausbildung ergab es sich bei einem schwerbehinderten Mädchen die Schulbegleitung zu übernehmen, nachdem die Einarbeitung sehr umfangreich war (eine naheliegende Entscheidung). Ich konnte viel Theorie der Heilerziehungspflege verinnerlichen und auch im Bereich der Pflege viel praktische Erfahrung sammeln. Außerdem ist die Schullaufbahn, plus Werkstattvorbereitung der Bereich, der vor dem klassischen [sic] ins Wohnheim ziehen kommt und somit vor dem gängigsten [sic] Arbeitsbereich des Heilerziehungspflegers [sic]. Es passieren entscheidende [sic], wegweisende Lernerfolge und Förderung innerhalb der Schulzeit, die Auswirkungen auf das ganze Leben der Schüler*innen darstellt. Um gut lernen zu können bedarf es einer Grundversorgung, die überhaupt erst den Raum schafft, um weitere Schritte zu gehen. Wenn Lehrer*innen das nicht leisten können, ist es wichtig einen Rahmen zur Teilhabe zu schaffen. Generell ist es für mich wichtig, egal wo ich arbeite, die Menschen mit Behinderung dahin gehend zu unterstützen sich entfalten und gestalten zu können. Sie als Menschen und Persönlichkeit zu schützen und zu unterstützen. Als ich angefangen habe, gab es noch nicht solche Debatten um Inklusion, wie heute. Aufgrund meiner Ausbildung sehe ich mein Tätigkeitsfeld [sic] eher an einer Förderschule, auch wenn das ganze Konzept aus heutiger Sicht umstrittener ist.“ (Weiblich 30-40 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)*

Anhand der genannten Berufswahlmotive können Rückschlüsse zu vorhandenen Studienergebnisse gezogen werden. In der Studie von Meyer (2017) nannten die meisten Schulbegleiterinnen inhaltliche Gründe, die das Tätigkeitsspektrum der Schulbegleitung betreffen statt reiner Nützlichkeits-Motivation. „Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“, „die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung“, „Arbeitszeiten“ sowie „die Arbeit im Bereich der Schule“ wurden am häufigsten genannt. Die Ergebnisse von Bacher et al. (2007) können ebenfalls bestätigt werden, denn die Gründe: „etwas Wertvolles leisten“, „Beruf und Familie zu vereinbaren“ und „Herausforderung“ wurden auch hier häufiger genannt als „Wiedereinstieg ins Berufsleben“, „Angehörige mit Behinderung“ oder „berufliche Übergangslösung“. Die Ergebnisse von Kißgen et al. (2016) können ebenso bestätigt werden, denn „persönliche Weiterentwicklung“, „Einstieg in das pädagogische Arbeitsfeld“, „Verantwortung übernehmen“ und „Anerkennung erfahren“ wurden dort ebenfalls häufiger genannt als „Arbeitsplatzsicherheit“, „Verdienstmöglichkeit“ oder „Wiedereinstieg ins Berufsleben“.

5.2.2 Interessenstypen nach Holland und Interessenserhebung

Die Interessenstypen nach Holland (1997) wurden anhand einer 5-stufigen Likert-Skala erhoben. Der Wert Eins steht für die Position „trifft zu“ während Fünf „trifft nicht zu“ repräsentiert. Die Teilnehmenden beantworteten die Frage „Welcher Typ bist du?“. Ihnen standen die fünf Interessenstypen nach Holland (1997) mit zusätzlicher Beschreibung zur Verfügung. Anhang C verdeutlicht die graphische Auswertung der Likert-Skala. Die stärkste Standardabweichung (1,43)

liegt bei dem Item „Praktisch-technischer“ Interessenstyp nach Holland (1997) vor. Die Befragten sind sich sehr uneinig. Das arithmetische Mittel beträgt 3,22. Ein Drittel (30,39 %) stimmen der Aussage eher nicht zu. Bei 22,5 % trifft die Antwortmöglichkeit nicht zu, bei ebenso vielen trifft sie eher zu. Bei den wenigsten Personen (15,69 %) trifft die Aussage zu. Die nächstgrößere Abweichung liegt bei dem Item „Intellektuell-forschender“ vor. Ebenfalls trifft die Aussage bei den meisten (29,41 %) eher nicht zu. Bei 27,45 % trifft die Antwortmöglichkeit eher zu und bei 17,65 % trifft sie zu. Die wenigsten (11,76 %) entscheiden sich für die Auswahlmöglichkeit „trifft nicht zu.“ Die nächsten drei Items zeigen eine ähnlich starke Abweichung auf. Das Item „Konventioneller“ hat eine Abweichung von 1,27 und das Item „Unternehmerischer“ 1,24. Bei beiden Kategorien stimmen 11,76 % der Aussage nicht zu. Die Auswahlmöglichkeit „trifft eher nicht zu“ unterscheidet sich in einer Person. Während fast ein Viertel der Befragten bei dem Item „Unternehmerischer“ die Option „weiß nicht“ wählt, sind es bei dem Item „Konventioneller“ 18,63 %. Bei einem Drittel (30,39 %) trifft der konventionelle Typ eher zu. Ein ähnliches Ergebnis spiegelt sich bei dem Item „Unternehmerischer“ Interessenstyp wider. Bei der Mehrzahl (26,47 %) trifft dieser Typ eher zu. Bei ähnlich wenigen Personen (13,73-14,71 %) treffen diese Interessenstypen zu. Die zweitgeringste Standardabweichung liegt bei dem Item „Künstlerisch-sprachlicher“ Interessenstyp nach Holland (1997) vor. Der arithmetische Wert beträgt 2,26. Bei den wenigsten Personen (4,90 %) trifft dieser Typ nicht zu. Anschließend folgt die Option „weiß nicht“ (11,76 %) und bei 15,69 % trifft die Aussage eher nicht zu. Der Großteil ist sich einig, denn bei 31,37 % trifft der Typ zu und bei 36,27 % trifft dieser Interessenstyp eher zu. Mit Abstand die niedrigste Standardabweichung (0,64) liegt bei dem Item „Sozialer“ vor. Die Befragten sind sich einig. Bei den meisten (60,78 %) trifft dieser Interessenstyp zu und bei 35,29 % eher zu. Bei keiner Person trifft dieser Typ nicht zu und bei einer gleichgroßen Anzahl (1,96 %) trifft dieser Typ eher nicht zu oder es wurde sich für die Kategorie „weiß nicht“ entschieden.

Darüber hinaus zeigt der Vergleich zwischen Frauen und Männern deutliche Unterschiede auf. Die größte Differenz (0,67) zwischen den arithmetischen Werten weist das Item „Praktisch-technischer“ Interessenstyp auf. Die Frauen haben den Durchschnittswert 3,37 und die Männer 2,70. Die nächstgrößere Differenz (0,52) der Mittelwerte liegt bei dem Item „Konventioneller“ vor. Die Frauen tendieren im Durchschnitt zu der Option „weiß nicht“ (3,0); die Männer stimmen der Aussage (2,48) eher zu. Darüber hinaus unterscheiden sich die Durchschnittswerte der Items „Intellektuell-forschender“ (0,48), „Unternehmerischer“ (0,47) und „Künstlerisch-sprachlicher“ (0,46) nicht stark voneinander. Mit Abstand weist das Item „Sozialer“ die geringste Differenz zwischen den arithmetischen Werten des Frauen- (1,48) und Männeranteils (1,35) auf. Weiterhin zeigen sich Unterschiede zwischen den Personen, die die allgemeine bzw. fachbezogenen Hochschulreife und denen, die die mittlere Reife oder Hauptschulabschluss absolvierten. Das arithmetische Mittel beider Kategorien weist die größten Unstimmigkeiten an den Items

„Intellektuell-forschender“ (0,55) und „Künstlerisch-sprachlicher“ (0,30) auf. Die Personen mit entweder der allgemeinen oder fachbezogenen Hochschulreife stimmen beiden Items eher zu als die andere Personengruppe. Die weiteren Items bringen keine deutlichen Unterschiede hervor. Die Items „Unternehmerischer“ und „Praktisch-technischer“ weisen die größten Unterschiede innerhalb der arithmetischen Werte zwischen der Aufteilung Schulbegleiterinnen, die länger als drei Jahre und denen, die weniger lange tätig sind, auf. Schulbegleiterinnen, die seit mehr als drei Jahren arbeiten, stimmen dem unternehmerischen (2,63) und dem praktischen-technischen (2,91) Interessentyp eher zu als die Vergleichsgruppe (3,37/ 3,56). Die arithmetischen Werte der Kategorien Schulbegleiterinnen an einer Förder- (3,08) und an einer allgemeinbildenden (2,62) Schule unterscheiden sich am stärksten bei dem Item „Konventioneller“ Interessentyp. Die anderen Typen weisen keine starken Unterschiede auf. Der Vergleich zwischen Personen mit einer sozialen Ausbildung gegenüber Schulbegleiterinnen mit einer kaufmännischen, handwerklichen oder wirtschaftlichen Ausbildung zeigt auf, dass die Items „Unternehmerischer“ (0,54) und „Konventioneller“ (0,65) die größten Differenzen aufweisen. Beiden Items sind Personen mit einer sozialen Ausbildung eher abgeneigt als die Vergleichsgruppe. Der Vergleich zwischen der jüngeren und der älteren Generation verdeutlicht, dass die größten Differenzen der arithmetischen Werte die Items „Praktisch-technischer“ (0,43) und „Konventioneller“ (0,54) Interessentyp sind. Beiden Interessentypen nach Holland (1997) neigen Personen der älteren Generation eher zu als die Vergleichsgruppe.

Das Interesse wurde anhand einer 4-stufigen Likert-Skala erhoben. Die graphische Auswertung wird durch Anhang B visualisiert. Die Teilnehmenden sollten beantworten, wie stark ihr Interesse für sieben Kategorien ist. Die stärkste Abweichung (1,08) hat das Item „Vorbereitung fürs Studium.“ Die Befragten sind sich hier am uneinigsten. Mehr als die Hälfte (60,78 %) interessiert sich sehr schwach dafür. 13,73 % interessieren sich schwach sowie weniger stark. Die wenigsten (11,76 %) geben an, dass sie sehr starkes Interesse empfinden. Das arithmetische Mittel liegt bei 3,24. Der Wert Eins steht für ein sehr starkes Interesse, während Vier für sehr schwach steht. Die nächstgrößere Abweichung (0,94) weist das Item „Pflegerischer Bereich“ auf. 38,24 % zeigen ein weniger starkes Interesse. 30,39 % interessieren sich schwach dafür. 17,65 % geben an, sich sehr schwach und die wenigsten (13,73%) sehr stark für den pflegerischen Bereich zu interessieren. Das Item „Beitrag zur Chancengleichheit“ hat die drittgrößte Abweichung (0,59). Mehr als drei Viertel (75,49 %) empfinden ein sehr starkes Interesse, 21,57 % ein weniger starkes, zwei Personen (1,96 %) interessieren sich sehr schwach und eine Person (0,98 %) schwach dafür. Die nächsten drei Items „Sonderpädagogischer Bereich“ (0,50), „Pädagogischer Bereich“ (0,49) und „Im Team arbeiten“ (0,44) unterscheiden sich nicht stark von ihrer Abweichung. Das arithmetische Mittel liegt ebenfalls bei allen drei Items zwischen 1,22 und 1,28. Keiner der Befragten interessiert sich sehr schwach für einen der Bereiche. Drei Viertel (73,53 %) geben ein

starkes, ein Viertel (24,51 %) ein weniger starkes und zwei Personen (1,98 %) ein schwaches Interesse für den sonderpädagogischen Bereich an. Etwas mehr Personen (83,33 %) geben ein sehr starkes Interesse für den pädagogischen Bereich an. 12,75 % weisen ein weniger starkes und 3,92 % ein schwaches Interesse auf. Das Item „Im Team arbeiten“ hat die zweitniedrigste Standardabweichung (0,44). Die Mehrheit (79,41 %) einigt sich auf ein starkes Interesse, 19,61 % empfinden ein weniger starkes und eine Person (0,98 %) ein schwaches Interesse. Die meisten Befragten (95,10 %) sind sich bei dem Item „Arbeiten mit Kindern & Jugendlichen“ einig und interessieren sich sehr stark dafür, während nur 4,90 % sich weniger stark interessieren.

Darüber hinaus zeigt ein Vergleich zwischen Frauen und Männer kaum Unterschiede auf. In der Kategorisierung zwischen einerseits den Personen, die die allgemeine bzw. fachbezogene Hochschulreife und andererseits denen, die die mittlere Reife oder einen Hauptschulabschluss absolvierten, zeigen sich hingegen stärkere Meinungsverschiedenheiten. Die Items „Pflegerischer Bereich“ (0,47) und „Vorbereitung fürs Studium“ (0,32) weisen die größten Differenzen zwischen den arithmetischen Werten beider Kategorien auf. Während die Personen mit dem Abschluss der mittleren Reife oder einem Hauptschulabschluss mehr dem pflegerischen Bereich zustimmen, lehnen sie die Vorbereitung fürs Studium eher ab als die Vergleichsgruppe. Der Vergleich zwischen den Schulbegleiterinnen, die mehr als drei Jahre und denen, die weniger lange tätig sind, verdeutlicht ebenfalls Unterschiede zwischen den arithmetischen Werten der Items „Pflegerischer Bereich“ (0,44) und „Vorbereitung fürs Studium“ (0,25). Einerseits stimmen mehr Schulbegleiterinnen, die länger als drei Jahre tätig sind, dem pflegerischen Bereich zu, während mehr Schulbegleiterinnen, die kürzer als drei Jahre tätig sind, der Vorbereitung fürs Studium zustimmen. Schulbegleiterinnen, die an einer Förderschule tätig sind, interessieren sich mehr für den pflegerischen (2,38) und sonderpädagogischen (1,21) Bereich als Schulbegleiterinnen an einer allgemeinbildenden Schule (2,62/ 1,32). Den pädagogischen Bereich bevorzugen hingegen Schulbegleiterinnen an allgemeinbildenden Schulen. Personen mit einer sozialen Ausbildung interessieren sich eher für den pflegerischen (2,35) und sonderpädagogischen (1,19) Bereich als die Vergleichsgruppe (2,58/ 1,38). Die Interessen unterscheiden sich zwischen der jüngeren und älteren Generation nicht stark voneinander. Die größte Differenz zwischen den arithmetischen Werten weist das Item „Vorbereitung fürs Studium“ (0,48) auf. Die jüngere Generation (3,02) stimmt eher dem Item zu als die ältere (3,50).

5.2.3 allgemeine Zufriedenheit

Die allgemeine Zufriedenheit konnte unter anderem mit einer Bewertungsskala zwischen 0 und 100 erhoben werden, wobei 100 die maximale Zufriedenheit der Person bedeutet. Die graphische Auswertung wird durch Anhang A visualisiert. Das arithmetische Mittel beträgt 77,30 und die

Standardabweichung 20,57. Die Unterscheidung zwischen Frauen und Männern ergab, dass durchschnittlich die Frauen (78,95) zufriedener sind als die Männer (68,61). Die allgemeine Zufriedenheit unterscheidet sich zwischen der jüngeren und älteren Generation kaum, sie liegt zwischen 77,07 und 77,59. Ein deutlicher Unterschied zeigt sich zwischen den Menschen mit allgemeiner bzw. fachbezogener Hochschulreife (71,83) und denen mit mittlerer Reife oder Hauptschulabschluss (89). Personen, die kürzer als drei Jahre als Schulbegleitung tätig sind (81,5), sind im Durchschnitt zufriedener als die Personen, die bereits über drei Jahre in dem Bereich arbeiten (72,28). Schulbegleiterinnen an allgemeinbildenden Schulen (76,94) sind zufriedener als Schulbegleiterinnen an Förderschulen (74,87). Die Differenzierung zwischen Personen mit einer sozialen (77,51) und solchen mit einer handwerklichen, kaufmännischen oder wirtschaftlichen Ausbildung (78,11) weist keine starken Abweichungen auf.

Darüber hinaus standen den Befragten zwei offene Fragestellungen zur Verfügung. Für die Auswertungen wurden aufgrund der verschiedenen Antworten 14 Kategorie gebildet. Für ein besseres Verständnis der Kategorien folgen Zitate der Teilnehmenden. Zunächst wird die Auswertung der Fragestellung: *Was könnte man deiner Meinung nach am Konzept ‚Schulbegleitung‘ verbessern?* dargestellt. Insgesamt haben 90 Personen eine Antwort abgegeben. Die prozentuale Verteilung richtet sich nach der Personenanzahl. Die meisten Befragten (41,11 %) wünschen sich eine bessere Bezahlung mit folgenden Begründungen:

„Mehr Anerkennung auf seitens [sic] der Lehrer und eine bessere Bezahlung für einen Beruf in dem wir viel auffangen müssen und als Rückgrat des Schülers fungieren. Wir tragen viel Verantwortung und werden leider oftmals als ‚Hilfsarbeiter behandelt‘.“ (Weiblich 40-50 Jahre/ seit ein paar Monaten tätig)

„Finanzielle Aufbesserung und damit auch mehr Wertschätzung für diesen Arbeitsbereich; Finanzielle Aufbesserung würde vielleicht auch möglich machen, dass sich mehr qualifiziertes Personal im Bereich der Schulbegleitung finden würde.“ (Weiblich 60-70 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Über ein Drittel der Befragten wünschen sich mehr Anerkennung – sowohl gesellschaftlich als auch schulintern:

„Mehr Anerkennung, es wird als nur ein ‚Helferjob‘ mit wenig Gehalt bezeichnet und dazu noch gesagt es wäre so einfach da man ja keine Ausbildung dafür braucht.; Das ist falsch finde ich, wir leisten soviel mehr.“ (Weiblich 30-40 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

„Wir werden nicht wirklich wahrgenommen; Auch, wenn man keine Berufserfahrung in diesem Job hat, kann man sich steigern und mit Leidenschaft dabei sein. ; Das macht mir wirklich sehr viel Spaß!“ (Weiblich 30-40 Jahre/ seit 1-2 Jahren tätig)

„Das Konzept ‚Schulbegleitung‘ sollte gesellschaftlich mehr Anerkennung bekommen und besser bezahlt werden; Es müsste eine Arbeitsplatzbeschreibung geben, die unsere Aufgaben genauer definieren [sic].“

Wir leisten sehr häufig Arbeiten die unsere Kompetenzen überschreiten und für die wir nicht entsprechend entlohnt werden.“ (Weiblich 50-60 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

„Meiner Meinung nach finde ich, das [sic] dieses Konzept mehr geschätzt werden sollte und dementsprechend besser bezahlt wird. Viele von uns begleiten Schüler, die in ihrem Verhalten nicht sehr einfach sind (z.B. körperlich oder verbal aggressiv). Diese Schüler werden in Zukunft auch mehr. In meiner Klasse haben wir davon mittlerweile fünf von 10 Schülern und alle mit persönlicher Schulbegleitung. Es steckt viel Arbeit dahinter, diese Kinder zu begleiten [...]“ (Weiblich 30-40 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

20 Personen geben an, dass sie sich eine effektivere Kooperation zwischen allen Beteiligten wünschen. Dazu zählen sowohl die Lehrkräfte als auch die Eltern und die Schulführung. Die Schulbegleiterinnen wünschen sich mehr Mitspracherecht bezüglich ihrer Begleitkinder:

„Die Schulbegleitung hat zum Teil eine sehr untergeordnete Rolle und wenig bis gar keine Möglichkeit der Mitbestimmung. Das kommt meist auf die jeweiligen Lehrer an. Ich würde mir wünschen, dass Schulbegleitern mehr Gehör geschenkt werden würde, sie in Entscheidungsprozesse mit einbezogen und ihre Expertise als Ressource wertgeschätzt werden würde. Auch wenn Schulbegleiter keine Fachkräfte sind, wissen sie häufig viele Dinge über ihre Schüler, die den Lehrern manchmal verborgen bleiben.“ (Weiblich 30-40 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

„Uns mehr einbeziehen, schließlich verbringen wir sehr viel Zeit mit diesen Schülern. Ich habe das große Glück, dass sich meine Lehrer oft mit mir zusammen setzen (1x im Monat) und mit mir überlegen, was meine Schülerin braucht, um besser zurecht zu kommen. Sie sind auch sehr interessiert, dass es mir gut geht. Leider ist das selten in Schulen [...]“ (Weiblich 40-50 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Darüber hinaus wünschen sich 14,44 % eine anerkannte Ausbildung oder dass vorhandene Ausbildungen im sozialen Bereich berücksichtigt werden:

„Zu verbessern wäre:; - eine berufsbegleitende Ausbildung; - eine verbindliche Pausengestaltung bzw. vorhandene Räume für die Pausen an den einzelnen Schulen; - verbindliche Termine für Gespräche mit den Lehrern, Förderschulpädagogen; - Informationsveranstaltungen zum Thema Schulbegleitung in den jeweiligen Schulen für Eltern und Lehrer; - bessere Bezahlung; Somit würde sich auch eine gesellschaftliche Anerkennung unserer Tätigkeit - unseres Berufes! einstellen; Ich habe aber den Eindruck, das ist politisch nicht gewollt.“ (Weiblich 50-60 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

„Ein eigenes Berufsbild (oder Angliederung an bestehenden [sic] Berufsbilder), was einen Rahmen umfasst, was anerkennt wieviel Fachwissen wichtig ist, was nicht ausschließt pädagogisch Handlungsfähig [sic] zu sein, eine vernünftige Bezahlung. Das [sic] man als Qualifiziertes Fachpersonal in einem Team an der Schule arbeitet, mit Lehrern/ Sozialarbeitern, Therapeuten. Das [sic] die Schnittstelle die man zwischen allen Parteien darstellt, gewürdigt wird, als wichtig gesehen wird. Das [sic] man nicht abhängig davon ist wie wichtig, oder unwichtig ein Lehrer die Arbeit selber bewertet. Die Überlegung das [sic] die

*Intergartionshelfer*innen [sic] bundesweit die Inklusion unterstützen und mit tragen, die eigentlich noch in den Kinderschuhen steckt. Wer soll es sonst machen?“ (Weiblich 30-40 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)*

10 % wünschen sich eine bessere Aufklärung sowohl seitens der Schule auch innerhalb der Gesellschaft:

„An einigen Schulen (Gesamtschulen) war die Kommunikation mit den Lehrern zum Teil müßig; Bessere Aufklärung der Mitschüler über die Schulbegleitung. An einer Gesamtschule wurde das von mir begleitete Kind von seinen Mitschülern als ‚Behindi‘ bezeichnet... nur Aufgrund meiner Begleitung.“ (Weiblich 40-50 Jahre/ seit 1-2 Jahren tätig)

Acht Personen geben an, dass sie sich mehr Fortbildungs- oder Weiterbildungsmöglichkeiten wünschen:

„Die Arbeit kann sehr anstrengend und kräftezehrend sein und ist deshalb viel zu schlecht bezahlt. Könnte man davon einigermaßen gut leben, wäre es ein toller Job, den ich auch dauerhaft machen würde. Dadurch dass man aber keine Vorbildung braucht, ist es ebenso. Hier würde ich mir mehr Fortbildungsmöglichkeiten wünschen, sodass man auch als Fachkraft anerkannt werden kann.“ (Weiblich 30-40 Jahre/ seit ein paar Monaten tätig)

Laut der Befragten bedarf zusätzlich die Organisation der Vertretungsregeln (7,78 %) sowie der Pausensituationen (2,22 %) einer Verbesserung:

„Die Vertretungssituationen sind immer sehr ungünstig. Wenn man ein Kind nicht kennt, ist es schwierig innerhalb eines Tages dem Kind zu helfen. Außerdem werden bei Vertretung selten Wohnorte berücksichtigt, so dass lange Anfahrtswege anfallen. Viele Lehrer sehen Schulbegleiter als Störfaktor und nicht als Hilfe an. Viele Kinder sind nicht integrierbar und sollten nicht gezwungen werden eine normale Schule zu besuchen. In vielen Fällen ist die Förderschule besser für dieses Kind und auch für die Klasse. In den wenigsten Schulen gibt es Aufenthaltsräume für Integrationskräfte. Entweder bleibt man als Schulbegleitung in der Pause in der Klasse, oder geht auf den Schulhof. Natürlich müssen auch einige Kinder in der Pause auf dem Schulhof betreut werden.“ (Weiblich 50-60 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Sechs Personen wünschen sich eine Anstellung über die Schule mit folgender Begründung:

„Ich würde es besser finden wenn wir Schulbezogen [sic] arbeiten würden und wir fester Bestandteil der Schulen wären. Dann würde das miteinander [sic] besser und es könnte viel mehr Kindern geholfen werden. In Paderborn wird das zunehmend mehr gemacht, wir würden nicht mehr fehlen wenn das Kind krank ist, den Kindern würde keine Stigmatisierung widerfahren. Usw.“ (Weiblich 50-60 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Weiterhin geben fünf Personen an, dass sowohl die Rollenbeschreibung als auch die Aufgabenverteilung der Schulbegleitung präziser definiert werden soll:

„Eine klare und umfassende Aufklärung von Schulen und Lehrern über die Aufgaben und den Grenzen der Arbeit eines Integrationshelfers (nach SGB VIII) und die Probleme die sich bei dem Abweichen bzw. übertragen [sic] fremder Aufgaben oder der Betreuung fremder Schüler z.B. im Bereich der Haftung ergeben.; Das Hinterlegen eines Mitarbeiterleitfadens (mit der Auflage ihn zu lesen) an den Schulen könnte hier helfen. Die Einsatzleitungen mal ernsthaft zur Arbeit auffordern, nicht nur ‚Wichtig tun‘ sondern ‚Wichtig sein‘ Lehrer deutlich ermahnen sich an diese Vorgaben zu halten und nicht nach dem Motto ‚kleiner Finger, ganze Hand‘ immer mehr und mehr von den Leuten zu fordern. Lehrer sollten sich klar daran halten und nicht über ‚sozialen Druck‘ bzw. Ausgrenzung oder ‚nicht Beachtung‘ Hilfen und Leistungen erzwingen, die ihnen nicht zustehen (siehe SGB VIII). Auch sollte das überhebliche Verhalten einiger [sic] Lehrer (‚Dienstbotenverständnis‘) unterbunden werden - wir sind zwar Weisungs- aber keine Anordnungs- bzw. Befehlsempfänger.“ (Männlich 40-50 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Vier Personen haben den Wunsch, eine intensivere Einarbeitung zu erhalten und mehr Betreuungsangebot für die Begleitkinder zur Verfügung zu haben. Darüber hinaus wird die Organisation der Träger (3,33 %) kritisiert. Zusätzlich geben zwei Personen an, dass sie sich einen Ansprechpartner an der Schule und feste Verträge wünschen. Genauso viele Befragte schlagen vor, dass Konzept der Schulbegleitung auf die gesamte Klasse zu erweitern:

„Eine Schulbegleitung sollte nicht für ein Kind zuständig sein (Stigmatisierung verhindern), sondern einer Klasse / einem Lehrerteam / einer Schule zugeordnet werden. Die Zusammenarbeit ist von großer Bedeutung. In jeder Klasse sollte es mehrere davon geben, da es aus meiner praktischen Erfahrung heraus in jeder Klasse Situationen und SchülerInnen gibt, die Hilfe erfordern. Idealerweise sollte es eine Ausbildung im pädagogisch-psychologischen Bereich im Vorfeld gegeben haben, um die Zusammenarbeit in dem Bereich fruchtbar zu gestalten. Schulbegleitungen werden noch als "Hilfskräfte" angesehen, was dem Berufsbild in keiner Weise gerecht wird, der Bezahlung schon gar nicht. Da braucht es eine Aufwertung, zusätzliche Ausbildungen, Qualifizierungen. Nach meiner Erfahrung kann nicht jeder Mensch, nur weil er selbst einmal Kind war, professionell einem Kind in der Schule eine Hilfe sein.“ (Weiblich 60-70 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Insgesamt haben acht Personen keine Verbesserungswünsche angegeben, da sie teilweise erst seit ein paar Monaten als Schulbegleitung tätig sind.

Darüber hinaus hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, die offene Fragestellung: *Was gefällt dir besonders gut an deinem Job als Schulbegleitung?* zu beantworten. Insgesamt haben 99 von 102 Schulbegleiterinnen diese Möglichkeit wahrgenommen. Für die Auswertung wurden aufgrund der verschiedenen Antworten 16 Kategorien gebildet. Überwiegend wurde mehr als eine Kategorie genannt. Die meisten nannten Gründe der Kategorie „Arbeit/Kontakt mit Kindern/ Menschen/ Menschen mit Behinderung“:

„Mir gefällt besonders gut der Kontakt zu den Menschen mit denen ich täglich zu tun [sic] habe.; Es ist schön momentan in einem gut funktionierenden Team arbeiten zu dürfen.; Am meisten gefällt mir, dass ich meinen beiden Klienten somit die beste Unterstützung geben kann, die sie brauchen, um gut durch den Schulalltag zu kommen.“ (Weiblich 50-60 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Die Kategorie „Sinnvolles Leisten/ Kinder unterstützen“ nannten die Teilnehmenden am zweithäufigsten. Folgende Zitate wurden unter anderem in diese Kategorie eingeordnet:

„Man hat das Gefühl etwas Gutes zu tun und der Gesellschaft etwas zurückzugeben. Anderen Menschen, die es brauchen, zu helfen ist wichtig!“ (Männlich 30-40 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

„Man hat das gute Gefühl, eine sinnvolle Arbeit zu machen, die anderen Menschen hilft und ihnen die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht. Man bekommt so unendlich viel zurück, was man mit Geld nicht bezahlen kann. Ein Beruf, wo es nicht am Ende des Tages darum geht, dass die Umsätze stimmen.“ (Männlich 40-50 Jahre/ seit ein paar Monaten tätig)

Ich schätze es direkt mit der Schülerin zu arbeiten, eine Beziehung zu ihr aufzubauen, ihr zu helfen sich zurecht zu finden und sicher zu fühlen. Es ist wunderbar die Früchte meiner Arbeit direkt beobachten zu können und so viel von den Schülern zurück zu bekommen.“ (Weiblich 30-40 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

„Ich mag es sehr gerne mit Kindern zusammen zu arbeiten. Ihnen einen Halt zu vermitteln und ihnen die Hilfestellung zu geben, die sie benötigen. Mich freut es dann sehr, wenn Sie [sic] meine Ideen und Hilfestellungen annehmen und ich Sie [sic] in ihrem Umfeld unterstützen kann, sich zurecht zu finden.“ (Weiblich 50-60 Jahre/ seit einem Jahr tätig)

26 Personen mögen besonders gern die Abwechslung und tägliche Herausforderung als Schulbegleitung:

„Jeden Tag eine neue Herausforderung! Kleine und manchmal auch große Schritte begleiten zu dürfen; Tolle Kinder kennenzulernen.; Allen die Möglichkeit der Chancengleichheit zu geben.“ (Weiblich 50-60 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

„Der Umgang mit den Kindern ihnen zu helfen, jeder Tag ist ein anderer Tag.; Du hast viel Abwechslung als Schulbegleiter.; Es macht mir einfach unheimlich viel spass [sic] ein Schulbegleiter zu sein.“ (Weiblich 30-40 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Gründe der Kategorie „Entwicklung des Kindes/ Erfolgserlebnisse der Kinder“ wurden insgesamt 18 Mal genannt:

Ein Gefühl zu haben etwas zu verändern, dem Kind helfen. Oft bin ich die einzige Person die Zuneigung und Respekt den [sic] Kind gibt.“ (Weiblich 40-50 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

„Positiven Einfluß [sic] auf die Kinder, um die geistige und soziale Entwicklung zu fördern.“ (Männlich 60-70 Jahre/ seit ein paar Monaten tätig)

„Ein aller kleinste Erfolgserlebniss [sic] des Kindes freut mich sehr. Jedes Kind hat Aufmerksamkeit und Unterstützung verdient.“ (Weiblich 50-60 Jahre/ seit ein paar Monaten tätig)

„Die; Arbeit mit Kindern, zu sehen wie sie sich entwickeln, Fortschritte machen, gefördert werden und an allem wachsen und den Schulalltag mit ihnen teilen zu dürfen.“ (Weiblich 60-70 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Darüber hinaus wurden Gründe bezüglich einer „gut funktionierenden Teamarbeit“ von 14 Personen genannt:

„Bisher hatte ich meistens viel Glück, was die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften betraf. Sie haben meine Fähigkeiten gesehen und waren zu einer tatsächlichen Zusammenarbeit bereit. Davon profitierten nicht nur wir als Erwachsene, sondern auch die zu betreuenden Kinder - meist der ganzen Klasse...“ (Weiblich 60-70 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Aufgrund von neun Antworten wurde die Kategorie „Rückmeldung/ Wertschätzung von Arbeitgebern/Kindern/Eltern/Lehrkräften“ gegründet:

„Die Resonanz des Kindes. Er weiß, dass ich mich immer bemühe, die Welt mit seinen Augen zu sehen (auch wenn es nicht immer gelingt). Er weiß, dass ich versuche sein Verhalten zu verstehen. Ich bin für ihn sozusagen ein Bindeglied zwischen denen, die "normal" funktionieren und ihm. Außerdem habe ich das Glück an einer Schule zu sein, die meine Arbeit sehr wertschätzt.“ (Weiblich 40-50 Jahre/ seit ein paar Monaten tätig)

Zusätzlich gaben sechs Personen Gründe der Kategorie „Austausch mit Lehrkräften, Kollegen“ an. Genauso oft wurde die Herzlichkeit der Kinder genannt:

„Die Herzlichkeit, die Kinder, die Liebe, die man gibt und wiederbekommt, viel Lachen und lustige Momente“ (Weiblich 20-30 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig).

Fünf Personen teilten den Aspekt „Schulbesuch ermöglichen“ mit:

„Mir gefällt, dass durch mich ein Kind mit Defiziten in allgemeinen Schulen eine Chance bekommt dazu zu gehören!“ (Weiblich 40-50 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Vier Personen nannten die Kategorie „Selbstständiges Arbeiten“. Genauso viele erwähnten „Persönliche Weiterentwicklung“:

„Die Arbeit mit den Kindern ist großartig. Die ganze Klasse bereichert mein Leben sehr, von meinem zu betreuenden Kind lerne ich eine Menge auch über und für mich selbst. Die Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin bzw. den Fachlehrern macht mir auch sehr viel Freude und ich finde es toll, dass ich auch

regelmäßig mit Sonderpädagogen Gespräche führen kann.“ (Weiblich 30-40 Jahre/ seit ein paar Monaten tätig)

Darüber hinaus gaben vier Teilnehmende den Aspekt „Freude“ an:

„Das sind so viele Dinge, Situationen die man erlebt und sieht. Es macht einfach Spaß und erfüllt mich!!!“
(Weiblich 30-40 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)

Aus den vorliegenden Ergebnissen können Rückschlüsse zu bereits vorhanden Studien gezogen werden. Meyer (2017) fand heraus, dass die meisten Schulbegleiterinnen mit ihrer Arbeit zufrieden sind, welches hier ebenfalls bestätigt werden kann. Bei ihr wurden in einem offenen Antwortformat am häufigsten die Wünsche nach regelmäßiger Besprechung, Koordinationskraft an der Schule und einer effizienteren Kommunikation zwischen allen Beteiligten geäußert. Diese wurden in dieser Studie ebenfalls aufgezählt. Zusätzlich können die Ergebnisse von Bacher et al. (2007) bezüglich der Unzufriedenheit im Bereich Bezahlung, Weiterbildungsmöglichkeiten sowie arbeitsrechtliche Stellung bestätigt werden. Darüber hinaus wurden die Wünsche nach Fortbildungsmöglichkeiten und mehr Einzelförderung unter fachlicher Anleitung erwähnt, die unter anderem in dieser Studie ebenfalls benannt wurden.

6. Diskussion und Ausblick

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Daten des Personenkreises: Insgesamt haben 102 Personen an der Online-Umfrage teilgenommen. Die Mehrheit sind Frauen im Alter von 46 und 64 Jahren, während die wenigsten männliche Teilnehmende zwischen 20 und 45 Jahren sind. Die Altersspanne liegt zwischen 20 und 64 Jahren und das Durchschnittsalter beträgt 44 Jahre. Die meisten Personen gaben Deutsch als Nationalität an. Der Großteil der Schulbegleiterinnen nannte mittlere Reife als höchsten Bildungsabschluss. Innerhalb der verschiedenen Gruppierungen wurde ebenfalls mittlere Reife oder allgemeine Hochschulreife am häufigsten genannt. 18,63 % gaben an, im familiären Umfeld eine Person mit Behinderung zu haben.

Die Daten zu der Arbeitssituation: Insgesamt haben mehr als 80 % der Teilnehmenden eine Ausbildung abgeschlossen. Im Vergleich zwischen Männern und Frauen bejahten mehr Frauen die Frage. In der Unterscheidung zwischen der jüngeren und der älteren Generation fällt auf, dass mehr der jüngeren keine Ausbildung absolvierte, während die gesamte ältere Generation eine angab. Darüber hinaus zeigt die Differenzierung zwischen Schulbegleiterinnen mit verschiedenen Schulabschlüssen, dass diejenigen mit Hauptschulabschluss oder mittlerer Reife eher eine Ausbildung absolvierten als Personen mit fachbezogener bzw. allgemeiner Hochschulreife. Die

meisten befragten Schulbegleiterinnen haben eine kaufmännische Ausbildung. Die wenigsten Personen absolvierten Ausbildungen im therapeutischen und im wirtschaftlichen Bereich. Der Vergleich zwischen Frauen und Männern verdeutlicht, dass der Großteil der Frauen eine pflegerische und der Großteil der Männer eine kaufmännische Ausbildung besitzt. Die Untersuchung zwischen Schulbegleiterinnen an Förder- und denen an allgemeinbildenden Schulen zeigt auf, dass die meisten an Förderschulen eine kaufmännische Ausbildung und an allgemeinbildenden eine pflegerische Ausbildung abgeschlossen haben. Der Großteil der Menschen mit einer Ausbildung im Behindertenbereich ist in einer Förderschule tätig. Die meisten der Teilnehmenden sind bereits länger als drei Jahre als Schulbegleitung tätig. 23 Personen gaben eine genaue Jahreszahl an, wobei der Durchschnitt 10,09 Jahre beträgt. Die Vergleiche zwischen den Altersklassen sowie den Schulformen zeigen auf, dass die meisten der älteren Schulbegleiterinnen und die meisten der Personen an Förderschulen bereits länger als drei Jahre als Schulbegleitung tätig sind. Die Antworten der jeweiligen Vergleichsgruppe, also die der jüngeren Generation bzw. die der Personen an allgemeinbildenden Schulen, waren gleichmäßiger verteilt. Die meisten Schulbegleiterinnen gaben an, Teilzeit zu arbeiten. Da mehrmals die gesamte Schulzeit zwischen 25 und 30 Stunden bei Teilzeitkraft genannt wurde, kann keine Aussage darüber getroffen werden, wie viele der Befragten tatsächlich Vollzeit arbeiten. Darüber hinaus zeigt die Untersuchung, dass mehr Schulbegleiterinnen an Förderschulen einen Vollzeitvertrag haben als an allgemeinbildenden Schulen.

Schulformen und Förderschwerpunkte: Mehr als die Hälfte der Schulbegleiterinnen sind an einer Förderschule tätig. Die wenigsten arbeiten in einer Kita. Die meisten Schulbegleiterinnen an Förderschulen haben eine handwerkliche, kaufmännische oder wirtschaftliche Ausbildung. Insgesamt gab die Mehrheit der Schulbegleiterinnen an, ein Kind bzw. Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu betreuen. Der Vergleich zwischen Schulbegleiterinnen an Förder- und denen an allgemeinbildenden Schulen zeigt starke Unterschiede auf. Während die meisten an Förderschulen Kinder bzw. Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung begleiten, werden an allgemeinbildenden Schulen Kinder bzw. Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unterstützt. Die Schülerinnen mit der Diagnose AD(H)S werden alle an allgemeinbildenden Schulen betreut, während die Kinder und Jugendlichen mit den Förderschwerpunkten Hören und Sehen ausschließlich an Förderschulen sind. Die meisten mit den Förderschwerpunkt Lernen werden inklusiv beschult.

Beweggründe der Schulbegleiterinnen: In der Online-Umfrage wurden einerseits 13 vorgegebene Beweggründe aufgelistet, und andererseits eine offene Fragestellung formuliert. Es lassen sich insgesamt fünf Items: „Berufliche Übergangslösung“, „Arbeit & Familie vereinbaren zu können“,

Arbeitsplatzsicherheit“, „Verdienstmöglichkeit“ und „In der Nähe des Wohnortes“ zu extrinsischen Beweggründen einordnen. Diesen wird durchschnittlich weniger zugestimmt. Die meisten Schulbegleiterinnen stimmen den Items „Kindern mit Behinderung die gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen“, „Abwechslungsreich“ und „Verantwortung übernehmen“ zu. Diese lassen sich eindeutig den intrinsischen Motivationsgründen zuordnen. Die wenigsten Teilnehmenden haben sich aufgrund der Items „Angehörige mit Behinderung“, „Berufliche Übergangslösung“, „Verdienstmöglichkeit“ und „Wiedereinstieg ins Berufsleben“ als Schulbegleitung beworben. An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass sich die Items „Einstieg in das pädagogische Arbeitsfeld“ wie auch „Wiedereinstieg ins Berufsleben“ nicht eindeutig zu ex- oder intrinsischen Beweggründen einordnen lassen. Darüber hinaus gaben 17 Personen im optionalen Zusatzfeld weitere Beweggründe an. Davon erwähnten 14 Schulbegleiterinnen intrinsische Motivationsgründe wie beispielsweise „humanistische Gründe“ oder „Freude an der Arbeit“.

Der Vergleich der sechs Gruppen verdeutlicht, dass das Item „Verantwortung übernehmen“ die meisten Differenzen zwischen den arithmetischen Werten aufweist. Danach folgen die Beweggründe „Berufliche Übergangslösung“, „Anerkennung erfahren“, „Arbeitsplatzsicherheit“, „Beruf & Familie vereinbaren zu können“ und „Wiedereinstieg ins Berufsleben“. Darüber hinaus zeigt der Vergleich zwischen Frauen und Männern, dass durchschnittlich mehr Frauen den Items „Wiedereinstieg ins Berufsleben“ und „Beruf & Familie vereinbaren zu können“ zustimmen als Männer.

Weiterhin gab es die Möglichkeit, in einem offenen Antwortformat die persönlichen Beweggründe, warum man sich als Schulbegleitung beworben hat, detaillierter zu beschreiben. Die Antworten ließen sich insgesamt in 18 Kategorien einordnen, wobei fünf den extrinsischen und 13 den intrinsischen Motivationsgründen zugeordnet wurden. Die meisten Teilnehmenden nannten intrinsische Motivationen wie beispielsweise „Interesse am Menschlichen/ Kindern/Jugendlichen/ Menschen mit Behinderung/ Sozialen.“

Interessenstypen nach Holland und Interessenserhebung: Die arithmetischen Werte der 5-stufigen Likert-Skala verdeutlichen, dass die meisten Schulbegleiterinnen sich dem sozialen Interessenstyp nach Holland zuordnen. Im Anschluss folgen der künstlerisch-sprachliche, konventionelle, intellektuell-forschende, unternehmerische und zuletzt der praktisch-technische Interessenstyp. Die arithmetischen Werte bestätigen zum Großteil Hollands Annahmen des hexagonalen Modells (siehe Abb.1, Kap. 2.2.1). Er ist der Meinung: „je kleiner der Abstand zwischen den Persönlichkeitstypen ist, desto größer ist die Ähnlichkeit“ (siehe Kap. 2.2.1). Die Einordnung der arithmetischen Werte der jeweiligen Interessenstypen wird in Abbildung 9 visualisiert.

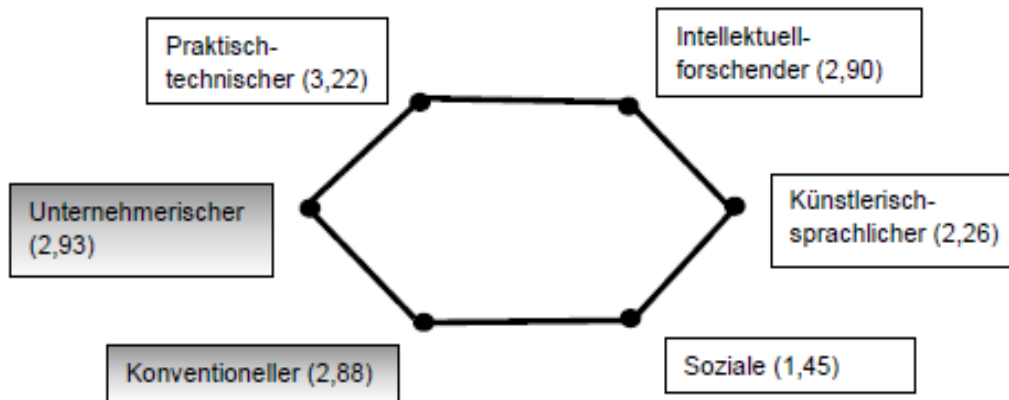


Abb. 9: Einordnung der Ergebnisse in das hexagonale Modell von Holland (1997)

Es lässt sich erkennen, dass bis auf zwei Interessentypen die Einordnung des hexagonalen Modells eingehalten wurde. Somit bestätigen sich vier von sechs Annahmen. Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse der Interessentypen einige „Background Principles“ (vgl. Kap. 2.2.1) von Holland. Zum einen lässt sich erkennen, dass Mitgliederinnen aus einer Berufsgruppe, in dem Fall der Schulbegleitung sowohl ähnliche Persönlichkeitsmerkmale als auch eine ähnliche persönliche Entwicklung (siehe Kap. 4.2.1) aufweisen. Zum anderen verdeutlicht die Einschätzung der Teilnehmenden den Zusammenhang zwischen individueller Persönlichkeit und beruflicher Umwelt. Diese Annahme lässt sich zusätzlich durch die allgemeine Interessenserhebung bestätigen. Den Teilnehmenden wurden insgesamt sieben verschiedene Interessensgründe vorgegeben, wobei sechs davon Neigungen des Sozialen Interessentyp nach Holland (1997) entsprachen (vgl. Kap. 2.2.1). Die meisten Schulbegleiterinnen interessieren sich für die Items „Arbeiten mit Kindern & Jugendlichen“, „Pädagogischen Bereich“, „Im Team arbeiten“, „Sonderpädagogischen Bereich“ und „Beitrag der Chancengleichheit“. Diese Items weisen starke Ähnlichkeiten zu den von Holland aufgestellten charakteristischen Merkmalen für soziale Persönlichkeitsorientierungen auf. Das Interesse an Teamarbeit ist damit zu vergleichen, dass Menschen mit ähnlichen Werten und Überzeugungen zusammenarbeiten. Darüber hinaus schließt das Interesse an der Sonderpädagogik medizinische Versorgung und Unterstützung mit ein. Der Beitrag zur Chancengleichheit ist ein Teil der Überzeugung für die Gleichheit aller. Im pädagogischen Bereich sind die Interessen anderen zu helfen, sie zu verstehen und zu lehren mit inbegriffen. Die zwischenmenschlichen Interaktionen stehen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Vordergrund. Weitere „Background Principles“ von Holland (vgl. Kap. 2.2.1) werden durch die Interessenserhebung bestätigt. Die Berufswahl, in dem Fall Schulbegleitung, ist abhängig von den Persönlichkeitsinteressen. Die Tätigkeit der Schulbegleitung lässt sich als soziale Berufswahl einordnen und wird größtenteils von Menschen mit sozialer Persönlichkeit ausgeübt. Die Interessenserhebung bestätigt ebenfalls, dass die Mitglieder der Berufsgruppe der Schulbegleiterinnen ähnliche Persönlichkeitsstrukturen besitzen.

Allgemeine Zufriedenheit: Die Online-Umfrage stellte zur Erhebung der Zufriedenheit zum einen eine graphische Bewertungsskala und zum anderen zwei offene Fragestellungen zur Verfügung. Die Auswertung zeigt, dass der Durchschnitt zufrieden ist; die Standardabweichung. Der Vergleich zwischen den sechs Gruppen weist einige Unterschiede auf. Die Frauen sind durchschnittlich zufriedener als die Männer. Darüber hinaus sind die Befragten mit mittlerer Reife oder Hauptschulabschluss deutlich zufriedener als diejenigen mit einer fachbezogenen bzw. allgemeinen Hochschulreife. Ein ähnliches Ergebnis weist die Differenzierung hinsichtlich der Dauer der Tätigkeit auf. Die Personen, die noch keine drei Jahre als Schulbegleitung tätig sind, sind wesentlich zufriedener als die Vergleichsgruppe. Alle weiteren Gruppen unterscheiden sich nicht stark innerhalb der arithmetischen Werte. An der Beantwortung der offenen Fragestellung: *Was könnte man deiner Meinung nach am Konzept „Schulbegleitung“ verbessern?* nahmen insgesamt 90 Personen teil. Es wurden insgesamt 17 verschiedene Aspekte genannt. Der Wunsch nach besserer Bezahlung und mehr Anerkennung wurde am häufigsten aufgeschrieben.

Darüber hinaus hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, die Fragestellung: *Was gefällt dir besonders gut an deinem Job als Schulbegleitung?* zu beantworten. Insgesamt verfassten 99 Personen eine Antwort. Es wurden 17 verschiedene Gründe genannt. Aspekte die, die Arbeit/Kontakt mit Kindern/ Menschen/ Menschen mit Behinderung betreffen oder der Wunsch nach einer sinnvollen Tätigkeit bzw. Kinder zu unterstützen wurden am häufigsten beschrieben.

Hollands „Background Principle[s]“ besagen: „Der Zusammenhang zwischen individueller Persönlichkeit und beruflicher Umwelt beeinflusst die Zufriedenheit, Stabilität und Leistung“ (vgl. Kap. 2.2.1). Das lässt sich auch anhand der hier durchgeführten Erhebung zur allgemeinen Zufriedenheit der Schulbegleiterinnen erkennen: Da sich die meisten mit dem sozialen Interessentyp nach Holland identifizieren können, wird die Tätigkeit der Schulbegleitung ebenfalls als zufriedenstellend empfunden.

6.2 Beantwortung der Fragestellungen

Hypothese 1: *Die meisten Schulbegleiterinnen lassen sich dem „Sozialen Interessentyp“ nach Holland (1997) zuordnen.*

Im Vergleich zu den anderen Interessentypen nach Holland entschieden sich mit Abstand die meisten Schulbegleiterinnen (60,78 %) für den sozialen Typ. 35,29 % wählten die Option „trifft eher zu“. Jeweils zwei Personen stimmten den Auswahlmöglichkeiten „weiß nicht“ und „trifft eher nicht zu“ zu. Der soziale Interessentyp ist der einzige Typ, bei dem kein Teilnehmender die Option „trifft nicht zu“ gewählt hat. Zusammengefasst fühlen sich 96,07 % der Schulbegleiterinnen dem sozialen Typen hingezogen. Die geringe Standardabweichung (0,64) bestätigt ebenfalls,

dass der Großteil der Teilnehmenden sich einig ist, dem sozialen Interessenstypen zuzustimmen. Die Tätigkeit der Schulbegleitung lässt sich aufgrund der Aufgabenbeschreibung aus Kapitel 2.3.2 als soziale Berufswahl einordnen (vgl. Kap. 2.2.1). Holland geht davon aus, dass Menschen sich am wohlsten fühlen, sobald sie in einer Umgebung arbeiten, die ihrem Interessenstypen entspricht. Die prozentuale Verteilung sowie die geringste Standardabweichung bestätigen **Hypothese 1**.

Hypothese 2: *Die meisten Schulbegleiterinnen sind durch intrinsische Beweggründe motiviert.*

Sowohl die vorgegebenen als auch die innerhalb der offenen Fragestellung genannten Beweggründe können größtenteils intrinsischen Motivationsgründen zugeordnet werden. An dieser Stelle sollte zusätzlich erwähnt werden, dass eine eins-zu-eins Zuordnung nicht bei jedem Punkt möglich ist. Denn die Items „Wiedereinstieg ins Berufsleben“, „Arbeit & Familie vereinbaren zu können“ und „Einstieg in das pädagogische Arbeitsfeld“ haben einen weiten Interpretationsspielraum, der keine eindeutige Zuordnung zulässt. Zusammenfassend kann dennoch festgehalten werden, dass die meisten Teilnehmenden den Beweggründen „Kindern mit Behinderung die gesellschaftliche Teilnahme ermöglichen“ (1,51), „Abwechslungsreich“ (1,64) und „Verantwortung übernehmen“ (1,87) zustimmen, die definitiv intrinsisch motiviert sind. Die geringste Standardabweichung (0,91) bestätigt die Zustimmung des erstgenannten Items. In der offenen Fragestellung wurden ebenfalls am häufigsten (39,21 %) Gründe wie „Interesse am Menschlichen/ Kindern/Jugendlichen/ Menschen mit Behinderung/ Sozialen“ genannt. Auch hier sollte erwähnt werden, dass die Aspekte: Berufseinstieg/ Wiedereinstieg/ Übergangslösung/ Jobwechsel und familienfreundliche Arbeitszeiten/ angenehme Arbeitszeiten/ viel Freizeit aufgrund des Interpretationsspielraums nicht eindeutig extrinsischer oder intrinsischer Motivation zugeordnet werden können.

Hypothese 3: *Die weiblichen Schulbegleiterinnen durchleben ein unterbrochenes oder doppelgleisiges Laufbahnmuster nach Super (1957).*

Insgesamt haben deutlich mehr Frauen (77,45 %) an der Online-Umfrage teilgenommen als Männer. Die meisten Schulbegleiterinnen sind Frauen im Alter von 20 bis 45 Jahren. Die Frauen sind durchschnittlich 45 Jahre alt. Der Vergleich zwischen Frauen und Männern hinsichtlich der Beantwortung der Items „Wiedereinstieg ins Berufsleben“ und „Beruf & Familie vereinbaren zu können“ zeigt auf, dass durchschnittlich mehr Frauen beiden Aussagen zustimmten als Männer. Dennoch zeigen die arithmetischen Werte, dass beiden Items weniger stark zugestimmt wird als anderen. In der offenen Fragestellung bezüglich der Beweggründe wurde insgesamt 19 Mal der Vorteil „familienfreundliche Arbeitszeiten“ genannt, 15 dieser Nennungen stammen von Frauen, ein Drittel ist alleinerziehend. Darüber hinaus nannten zehn Personen den Wiedereinstieg ins Berufsleben, davon waren 90 % Frauen. **Hypothese 3** die, die Arbeitsunterbrechung der Frau

aufgrund der Kindererziehung fokussiert, kann nicht eindeutig zugestimmt werden, da der Fragebogen nicht spezifisch erfasst, wie viele Frauen eigene Kinder haben. Im Vergleich zu den anderen Beweggründen werden die Aspekte der „familienfreundlichen Arbeitszeiten“ und der „Wiedereinstieg ins Berufsleben“ zu wenig befürwortet.

Rückblickend kann zum Forschungsthema „Berufswahlmotive von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern an Förder- und allgemeinbildenden Schulen“ und der entsprechenden Fragestellung: „Wer entscheidet sich für die Arbeit als Schulbegleitung und warum?“ zusammengefasst werden:

1. Der Großteil sind Frauen im Alter von 20 bis 45 Jahren. Insgesamt haben die meisten Personen die mittlere Reife als höchsten Bildungsabschluss. Darüber hinaus besitzt die Mehrheit eine kaufmännische Ausbildung. Mehr als die Hälfte der Schulbegleiterinnen sind an einer Förderschule tätig und das bereits länger als drei Jahre. Über 90 % lassen sich dem sozialen Interessentyp nach Holland (1997) zuordnen.

2. Die meisten befragten Schulbegleiterinnen sind intrinsisch motiviert und wollen mit ihrer Tätigkeit Kindern mit Besonderheiten den Schulbesuch ermöglichen. Sie sind daran interessiert, mit Menschen, insbesondere mit Kindern zu interagieren. Die Arbeit der Schulbegleitung ist eine Möglichkeit, im sonderpädagogischen sowie pädagogischen Bereich tätig zu sein und einen Beitrag zur Chancengleichheit zu leisten.

6.3 Reflexion des Erhebungsinstrumentes

Die Online-Umfrage wurde mithilfe der Software www.umfrageonline.com erstellt, die die Ergebnisse automatisch in einer Excel-Tabelle festhält. Zusätzlich wurden die Ergebnisse für einen guten Überblick online bereits visualisiert. Darüber hinaus war es ebenfalls möglich, Filter zu setzen, um nach bestimmten Antworten zu kategorisieren. Allerdings war dieser Vorgang ausschließlich online möglich und konnte nicht in Excel überführt werden. Damit die Auswertung bestimmter Fragestellung einfacher gewesen wäre, wäre ein geschlossenes Antwortformat geeigneter gewesen. Außerdem waren die Fragestellungen und Antwortformate „Seit wann arbeitest du als Schulbegleitung“ und „Arbeitest du Vollzeit/Teilzeit/Minijob?“ nicht konkret genug. Das Antwortformat bei ersterer Frage hätte bei der Antwortmöglichkeit „mehr als drei Jahre“ um eine genaue Jahreszahl ergänzt werden sollen. Mithilfe der zweiten Fragestellung sollte herausgefunden werden, wie viele Personen neben der Haupttätigkeit als Schulbegleitung noch einer weiteren Beschäftigung nachgehen, um genug zu verdienen. Da die meisten Schulbegleiterinnen die gesamte Schulzeit arbeiten aber einen Stundenumfang von 25 bis 30 Stunden haben, ist hierbei nicht eindeutig, ob es sich um eine Vollzeit- bzw. Teilzeit-Stelle

handelt. Darüber hinaus hätte die Fragestellung „Hast du einen unbefristeten Arbeitsvertrag?“ ergänzt werden müssen. Zusätzlich ist die Laufbahnentwicklungstheorie nach Super in der Umfrage zu kurz gekommen. Die Fragestellungen „Hast du Kinder?“, „bist du verheiratet/geschieden/Single?“ und „Wie viele Arbeitsstellen hattest du bisher?“ hätten noch ergänzt werden können, wobei zu beachten wäre, dass diese Fragestellungen sehr persönlich sind und möglicherweise weniger gern beantwortet werden. Da das Laufbahnmuster nach Super, wie in Kap. 2.2.2 bereits dargestellt, heutzutage als nicht mehr ganz zeitgemäß gewertet werden kann, wäre zudem generell zu überlegen, inwiefern seine Theorie modifiziert werden könnte.

6.4 Implikationen für die Maßnahme Schulbegleitung

Im Index für Inklusion (2017, S. 56-62) unter dem Kapitel „Barrieren, Ressourcen und Unterstützung“ wird die Schulbegleitung mit keinem Wort erwähnt. Dort wird erklärt, dass Unterstützung gerne mit zusätzlichem Personal definiert wird. Der eigentliche Gedanke von Unterstützung sollte allerdings folgendermaßen beschrieben werden:

Dazu gehören alle Aktivitäten, die eine Schule befähigen, auf die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen einzugehen und alle gleichermaßen wertzuschätzen. Alle Bemühungen, Barrieren für Lernen und Teilhabe zu erkennen und abzubauen sowie Ressourcen zu mobilisieren, sind Unterstützung (Booth/ Ainscow 2017, S. 60).

Nach meinem Verständnis lässt sich diese Leitidee in naher Zukunft nicht umsetzen. Ein großes Problem ist hierbei der hohe Numerus Clausus, der vielen jungen, engagierten Menschen die Chance auf ein Studium, beispielsweise ein Lehramtsstudium, verwehrt. Die Bildungspolitik sollte zunächst die Kriterien der Studienaufnahme von Lehramtsstudierenden verändern und anstelle von Abiturnoten als Auswahlkriterium einen Persönlichkeitstest einführen:

*„Nachdem ich damals meine Fachhochschulreife im Sozial- und Gesundheitswesen abgeschlossen hatte, wollte ich erstmal für ein Jahr ins Berufsleben einsteigen um praktische Erfahrungen zu sammeln. Nach einem Jahr habe ich mich dann für das Studium zur Sozialpädagogin an der FH in Bielefeld beworben. Dies habe ich dreimal in Folge gemacht und habe nie einen Platz bekommen. Das war sehr frustrierend. Im Endeffekt bin ich seitdem in der persönlichen Schulbegleitung [sic] mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag geblieben. Nebenbei arbeite ich noch als Minijobberin zweimal die Woche im Einzelhandel.“
(Weiblich 30-40 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig)*

Diese Arbeit soll einen kritischen Blick auf die Aussage werfen, dass die Maßnahme der Schulbegleitung gegen die Inklusion arbeitet (vgl. Lindmeier/ Polleschner 2014, S. 203). Damit die Inklusion im Sinne des Index umgesetzt werden kann, muss sich die gesamte Mentalität der heutigen Gesellschaft verändern. Inklusion ist ein Menschenrecht, aber solange sich die Einstellung der Gesellschaft zu diesem Thema nicht verändert, wird das Gesetz nicht viel

bewirken. Die allgemeinbildenden Schulen sind leistungsorientiert, während die Förderschulen die gesamte Entwicklung des Kindes fokussieren. Im Sinne der Ratifizierung der UN-Konvention von 2013 sollte an dem Konzept der Schulbegleitung angeknüpft werden. Die vorliegende Studie verdeutlicht, dass von 102 Schulbegleiterinnen 87,26 % ihre Arbeit aus intrinsischen Motivationsgründen ausüben. Die Befragten setzen sich engagiert für ihre Begleitkinder ein, um ihnen eine Schulzeit zu ermöglichen, die das jetzige Schulsystem noch nicht bietet. Statt die Maßnahme der Schulbegleitung abzuschaffen, da sie scheinbar nicht im Sinne der Inklusion handelt, sollte vielmehr das Konzept vertieft und weiterentwickelt werden, indem eine berufs begleitende Ausbildung konzipiert wird. Aufgrund der Chancenungleichheit wird vielen engagierten Menschen der Zugang zum Lehrerberuf verwehrt. Die Schulbegleitung ist eine Chance, diesen Menschen einen Beruf zu ermöglichen, den sie ohne akademischen Abschluss ausüben können. Gleichzeitig erhalten Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Schulbildung, die sie benötigen. Viele Menschen gehen in unserem aktuellen Bildungssystem unter, weil sie keinen guten Schulabschluss erwerben und deshalb keinen Ausbildungsplatz finden. Die Schulbegleitung kann für viele Menschen einen potentiellen Weg aus der Arbeitslosigkeit darstellen:

„Ich wollte als Wiedereinstieg ins Berufsleben gerne was mit Kindern machen. Da ich aber keine Ausbildung in so einem Berufszweig habe blieb mir die Persönliche Schulbegleitung“ (Weiblich 40-50 Jahre/ seit ein paar Monaten tätig).

Das folgende Zitat fasst die aktuelle Situation in den allgemeinbildenden Schulen zusammen:

„Allgemeinbildende Schulen brauchen sehr viel Unterstützung. Die Lehrer sind oft sehr unsicher, hilflos und überfordert im Umgang mit gehandicapten Kindern. Außerdem gibt es meistens mehrere Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in einer Klasse, die aber keinen Anspruch auf Förderbedarf haben oder wo Eltern keinen A.stellen. Förderschulen sind für mich wie Urlaub. (feste Strukturen, kleine Klassen, geringe Lautstärke ect. [sic])“ (Weiblich 50-60 Jahre/ seit mehr als 3 Jahren tätig).

Ich möchte an dieser Stelle anmerken, dass die Schulbegleitung insbesondere an Förderschulen während der Corona-Pandemie zusätzliche Tätigkeiten auffangen muss, die nicht in ihrer Verantwortung stehen. Beispielsweise sind Schulbegleiterinnen an Ganztagsförderschulen diejenigen, die mit Handschuhen und Schutzmaske sowohl der Lehrkraft als auch den Kindern bzw. Jugendlichen Mittagessen ausschenken.

Einerseits ist das Anliegen dieser Arbeit, Wertschätzung und Anerkennung gegenüber allen Schulbegleiterinnen auszudrücken und andererseits soll die Arbeit auf die Dringlichkeit hinweisen, mit der sich alle Beteiligten in der Politik, die sozialen Träger, die Schulen, die Lehrkräfte und auch die Eltern dem Thema der Schulbegleitung widmen sollten. Die Schulbegleiterinnen sind die Menschen, die unzähligen Kindern und Jugendlichen den

Schulbesuch ermöglichen. Damit die Kinder bzw. Jugendlichen die bestmögliche Bildung erhalten und die Lehrkräfte entlastet werden, muss das Konzept der Schulbegleitung angepasst werden. Einige der befragten Schulbegleiterinnen präsentierten effiziente Ideen, die möglicherweise einen Schritt zur Verbesserung beitragen könnten: Die Tätigkeit der Schulbegleitung sollte als berufsbegleitende Ausbildung erlernt werden, damit die Personen qualifizierter sind und mehr Anerkennung von jeglichen Seiten erhalten. Zusätzlich sollten Ausbildungen im pflegerischen, pädagogischen und im Behindertenbereich als Vorqualifikation berücksichtigt werden, um qualifiziertes Personal als Schulbegleitung zu erhalten. Diese Bedingungen führen dazu, dass der Stundenlohn angepasst werden muss, damit die Schulbegleiterinnen, die die volle Schulzeit arbeiten, von dem Verdienst leben können. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, wenn die Schulbegleitung von dem jeweiligen Bundesland angestellt wird und somit die sozialen Träger entlastet werden. Dadurch könnte die Maßnahme klassenintern umgesetzt werden und es käme nicht zu einer Stigmatisierung einzelner Kinder bzw. Jugendlicher. Unbefristete Verträge würden einer hohen Fluktuationsrate entgegenwirken.

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit haben eindeutig gezeigt, wie wichtig es ist, dass der Beruf der Schulbegleitung weitergedacht wird. Es müssen neue Konzepte erarbeitet und in der Praxis auf verschiedenen Ebenen Veränderungen erwirkt werden. Das „Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen“ ist ein Anfang zur Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung. Ebenso sind die aufgestellten Standards auf den fünf verschiedenen Ebenen von Knuf (2012, S.95f.) ausschlaggebend für weitere Zukunftsaussichten bezüglich inklusiver Beschulung.

7. Quellenverzeichnis

7.1 Literaturverzeichnis

Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). *Integrationshilfe in Schulen – Praxismappe*. Pfortenhauer GmbH.

Arndt, K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A. & Rohrman, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In: Budde, J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien Handlungsfelder Empirische Zugänge* (S. 225-239). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Bacher, J., Pfaffenberger, M. & Pöschko, H. (2007). *Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistent/innen*. Zugriff am 14.06.2020 unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/schulassistenten_jugendliche_mit_foerderbedarf_ooe_2007.pdf.

Beck, C., Dworschal, W. & Eibner S. (2010). *Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Ergebnisse einer explorativen Studie zur Arbeitssituation und zum Tätigkeitsfeld von Schulbegleitern an bayerischen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 7, (S.244-253).

Bergmann, C. & Eder, F. (2019). *AIST-3. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-3) – Version 3*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Bergmann, C. (2007). Berufliche Interessen und Berufswahl. Vocational Interests and Choice. In: Schuler, H. & Sonntag, K. (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S.413-421). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Bergmann, C. (2004). Berufswahl. In: Schuler, H. (Hrsg.), *Organisationspsychologie- Grundlagen und Personalpsychologie- Wirtschafts- Organisations- und Arbeitspsychologie* (S.343-387). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Bertelsmann Stiftung (2014). *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. Zugriff am 04.06.2020 unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf.

Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für die Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz Verlag.

Bußhoff, L. (1984). *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer Verlag.

Das Kölner Bildungsportal. *Personal: Schulbegleitung/Eingliederungshilfe*. Zugriff am 30.05.2020 unter https://www.bildung.koeln.de/regionale_bildung/regionale_bildungslandschaft/inklusion/faq/artikel/artikel_06201.html.

- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2017). *Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen*. In: DDS – Die Deutsche Schule, 1 (S. 28-42).
- Dexel, T. (2017). *Integrationshelfer*innen im inklusiven Unterricht der Grundschule: eine qualitativ-rekonstruktive Analyse*. Berlin: LIT.
- Dostal, W. (2016). Berufswahltheorie. In: Pahl, J. (Hrsg.), *Lexikon Berufsbildung: ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche* (S.292-294). Bielefeld: wbv.
- Dworschak, W. (2016). Schulbegleitung. In: Ziemer K. (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S.199-201). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dworschak, W. (2014). Schulbegleitung – Die richtige Unterstützungsmaßnahme für Schüler mit (geistiger) Behinderung zur Realisierung ihres Bildungsrechts an der allgemeinen Schule? In: Kopp, B., Martschinke, S., Munser-Kiefer, M., Haider, M., Kirschhock, E., Ranger, G. & Renner, G. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S.214-217). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Dworschak, W. (2012). *Schulbegleitung/Integrationshilfe Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe Landesverbandes Bayern*. In: Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung – Landesverband Bayer e.V. Zugriff am 14.05.2020 unter https://epub.uni-muenchen.de/13105/1/Dworschak_13105.pdf.
- Dworschak, W. (2010). *Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule*. In: Teilhabe, 49 (S.131-135).
- Feuser, G. (2011). *25 Jahre Integrations-/Inklusionsforschung: Rückblick – Ausblick. Eine kurze kritische Analyse*. In: Behindertenpädagogik, 2, (S.118-125).
- Fietz, J. & Friedrichs, J. (2019). Gesamtgestaltung des Fragebogens. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.813-828). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Franzen, A. (2019). Antwortskalen in standardisierten Befragungen. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.843-854). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). *Hilflose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht*. In: Bildungsforschung, 10 (1), (S. 91-110).
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künstler, A., Fegert, J. & Ziegenhain, U. (2014). *Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg*. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 42 (6), (S.397–403).
- Holland, J. (1997): *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. USA: PAR.

Kißgen, R., Franke, S., Ladinig, B., Mays, D. & Carlitscheck J. (2013). *Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse*. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 3, (S. 263-276).

Kißgen, R., Carlitscheck, J., Fehrmann, S., Limburg, D. & Franke, S. (2016). *Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen: Soziodemografie, Tätigkeitsspektrum und Qualifikation*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67, (S.252-263).

Knuf, O. (2012). *Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement*. In: Moser, V. (Hrsg.), *Die Inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S.91-97). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Landtag Nordrhein-Westfalen 16. Wahlperiode (2013). *Gesetzesentwurf der Landesregierung*. Drucksache, 16/2432.

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*. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (1), (S.62-75).

Lindmeier, B. & Polleschner, S. (2014). *Schulassistenten – ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung nicht inklusiver Schulstrukturen?* In: *Gemeinsam Leben*, 4, (S.195-205).

Mays, D. (2016). *Wir sind ein Team!: multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule*. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS)*. Göttingen: Universitätsverlag.

Niedermayer, G. (2009). *Die Rolle der Integrationsbegleiter*. In: Thoma, P & Rehle, C. (Hrsg.), *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin* (S.225-235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung*. Göttingen: Cuvillier Verlag.

QuaSi: Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen (2011). *Dritter Zwischenbericht Berichtszeitraum 01.01.2011-31.12.2011*. Zugriff am 19.07.2020 unter https://www.fh-erfurt.de/soz/fileadmin/SO/Dokumente/Lehrende/Stange_Karl-Heinz_Prof_Dr/Dritter_Zwischenbericht.pdf.

Rasch, B., Hofmann, W., Friese, M. & Naumann, E. (2010). *Deskriptive Statistik*. In: Rasch, B., Hofmann, W., Friese, M. & Naumann, E. (Hrsg.), *Quantitative Methoden: Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (S.1-28). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

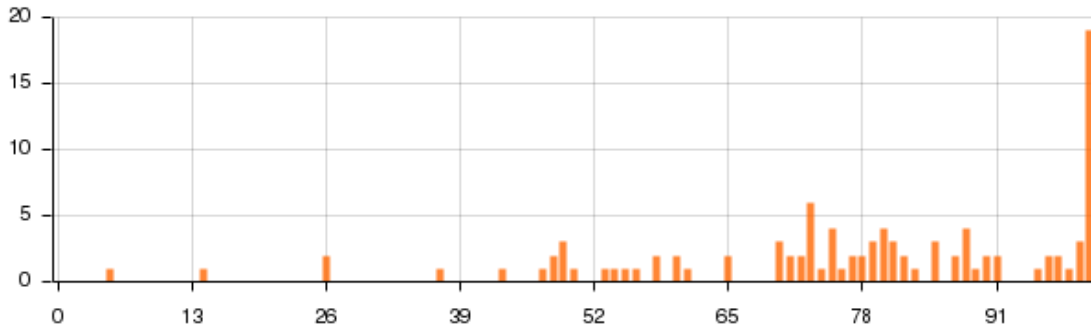
Ratschinski, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.

- Rohrman, A. & Weinbach, H. (2017). *Inklusive Bildung durch Schulbegleitung? Zur Verstetigung von Schulbegleitung durch das Bundesteilhabegesetz*. In: Sozial Extra, 4, Durchblick⁹Bundesteilhabegesetz (BTHG), (S.39-42).
- Rübner, M. (2016). Berufseinstiegsberatung. In Gieseke, W. & Nittel, D. (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 240-248). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rübner, M. & Höft, S. (2019). Berufswahl als mehrdimensionaler Prozess. In: Kauffeld, S. & Spurk, D. (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmangement*, Berlin: Springer Verlag (S.39-62).
- Rüth, M. (2016). Berufswahltheorie. In: Pahl, J. (Hrsg.), *Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nichtakademischen und akademischen Bereiche* (S. 292-294). Bielefeld: wbv.
- Super, D. (1957). *The Psychology of Careers. An introduction to vocational development*. New York/ Evanston: Harper & Row Publishers.
- Tilscher, N. (2013). *Die Förderschule als stigmatisierte und stigmatisierende Institution. Inklusion als Allheilmittel?* Hamburg: Disserta Verlag.
- Wagner-Schelewsky, P. & Hering, L. (2019). Ursprung und Verbreitung der Online-Befragung. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.787-800). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

7.2 Abbildungsverzeichnis

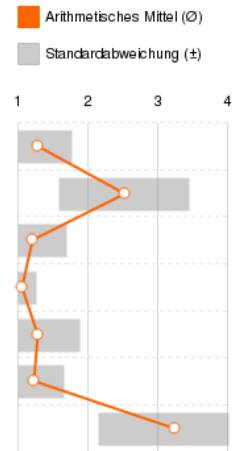
Abb. 1: Beschreibungen der Persönlichkeitsorientierungen (Nieskens 2014, S.67)	S. 10
Abb. 2: Hexagonales Modell zur Bestimmung der Ähnlichkeit zwischen Persönlichkeitsorientierungen, Umwelttypen und deren Beziehungen (Holland 1997, S.6)	S. 12
Abb. 3: Geflecht zwischen allen Dimensionen (Arndt et al. 2017, S.226f.)	S. 22
Abb. 4: Ausbildungskategorien der Schulbegleiter/innen	S. 41
Abb. 5: Schulformen der eingesetzten Schulbegleiter/innen	S. 44
Abb. 6: Förderschwerpunkte der Begleitkinder/jugendlichen	S. 45
Abb. 7: Beweggründe der Schulbegleiterinnen	S. 47
Abb. 8: „Extrinsische“ Beweggründe der Schulbegleiterinnen	S. 51
Abb. 9: Einordnung der Ergebnisse in das hexagonale Modell von Holland (1997)	S.68

Anhang



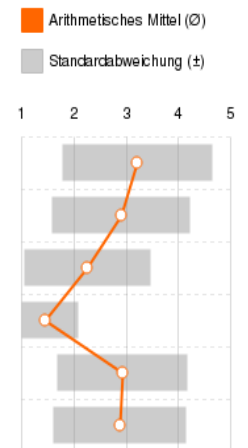
Anhang A: Auswertung der graphischen Bewertungsskala: Wie zufrieden bist du mit der Arbeit als Schulbegleitung?

	sehr stark (1)		weniger stark (2)		schwach (3)		sehr schwach (4)			
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±
Sonderpädagogischer Bereich	75x	73,53	25x	24,51	2x	1,96	-	-	1,28	0,50
Pflegerischer Bereich	14x	13,73	39x	38,24	31x	30,39	18x	17,65	2,52	0,94
Pädagogischer Bereich	85x	83,33	13x	12,75	4x	3,92	-	-	1,21	0,49
Arbeiten mit Kindern & Jugend...	97x	95,10	5x	4,90	-	-	-	-	1,05	0,22
Beitrag der Chancengleichheit	77x	75,49	22x	21,57	1x	0,98	2x	1,96	1,29	0,59
Im Team arbeiten	81x	79,41	20x	19,61	1x	0,98	-	-	1,22	0,44
Vorbereitung fürs Studium	12x	11,76	14x	13,73	14x	13,73	62x	60,78	3,24	1,08



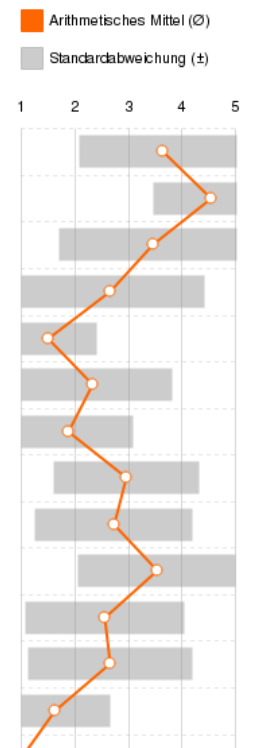
Anhang B: Tabellarische Auswertung: Wie stark sind deine Interessen an folgenden Bereichen?

	trifft eher zu (1)		trifft eher zu (2)		weiß nicht (3)		trifft eher nicht zu (4)		trifft nicht zu (5)		Ø	±
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
Praktisch-technischer (Fäh...	16x	15,69	23x	22,55	9x	8,82	31x	30,39	23x	22,55	3,22	1,43
Intellektuell-forschender (F...	18x	17,65	28x	27,45	14x	13,73	30x	29,41	12x	11,76	2,90	1,32
Künstlerisch-sprachlicher ...	32x	31,37	37x	36,27	12x	11,76	16x	15,69	5x	4,90	2,26	1,20
Sozialer (Fähigkeiten im B...	62x	60,78	36x	35,29	2x	1,96	2x	1,96	-	-	1,45	0,64
Unternehmerischer (Fähig...	14x	13,73	27x	26,47	25x	24,51	24x	23,53	12x	11,76	2,93	1,24
Konventioneller (Fähigkeit...	15x	14,71	31x	30,39	19x	18,63	25x	24,51	12x	11,76	2,88	1,27



Anhang C: Tabellarische Auswertung: Welcher Typ bist du?

	ich stimme zu (1)		ich stimme eher zu (2)		ich weiß nicht (3)		ich stimme eher nicht zu (4)		ich stimme nicht zu (5)		Ø	±
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
Berufliche Übergangslösu...	16x	15,69	17x	16,67	3x	2,94	17x	16,67	49x	48,04	3,65	1,58
Angehörige mit Behinderu...	5x	4,90	5x	4,90	2x	1,96	7x	6,86	83x	81,37	4,55	1,09
Wiedereinstieg ins Berufs...	26x	25,49	14x	13,73	1x	0,98	9x	8,82	52x	50,98	3,46	1,76
Beruf & Familie vereinbare...	43x	42,16	18x	17,65	3x	2,94	6x	5,88	32x	31,37	2,67	1,76
Kindern mit Behinderung d...	70x	68,63	19x	18,63	8x	7,84	3x	2,94	2x	1,96	1,51	0,91
Einstieg in das pädagogis...	43x	42,16	23x	22,55	11x	10,78	9x	8,82	16x	15,69	2,33	1,48
Verantwortung übernehmen	54x	52,94	28x	27,45	5x	4,90	9x	8,82	6x	5,88	1,87	1,21
Anerkennung erfahren	20x	19,61	19x	18,63	24x	23,53	23x	22,55	16x	15,69	2,96	1,36
Arbeitsplatzsicherheit	31x	30,39	17x	16,67	20x	19,61	17x	16,67	17x	16,67	2,73	1,47
Verdienstmöglichkeit	15x	14,71	17x	16,67	5x	4,90	29x	28,43	36x	35,29	3,53	1,48
Alternative zum vorherigen...	30x	29,41	34x	33,33	9x	8,82	9x	8,82	20x	19,61	2,56	1,49
In der Nähe des Wohnortes	32x	31,37	27x	26,47	7x	6,86	16x	15,69	20x	19,61	2,66	1,54
Abwechslungsreich	62x	60,78	27x	26,47	6x	5,88	2x	1,96	5x	4,90	1,64	1,03



Anhang D: Tabellarische Auswertung: Warum arbeitest du als Schulbegleitung?

Beweggründe der Schulbegleiter für die Berufswahl

Seite 1

Ein paar Infos zu dir *

Alter

Geschlecht

Nationalität

Schulabschluss

Hast du schon vorher eine Berufsausbildung abgeschlossen? *

ja

nein

Wenn JA welche?

Seit wann arbeitest du als Schulbegleitung? *

paar Monate

1-2 Jahre

mehr als 3 Jahre

Arbeitest du Vollzeit/Teilzeit/Minijob? *

Welche Schulform besucht dein Begleitkind? *

- Grundschule
- weiterführende Schule
- Förderschule
-

Welcher sonderpädagogischer Förderbedarf wurde bei deinem Begleitkind diagnostiziert? *

- Geistige Entwicklung
- Körperliche und motorische Entwicklung
- Lernen
- Emotionale und soziale Entwicklung
- Sprache
- Hören und Kommunikation
- Sehen
- Autismus
- Schwere und mehrfache Behinderung
-

Gibt es in deiner Familie Menschen mit Behinderung? *

- ja
- nein

Wenn JA, welche Behinderung liegt vor? *

Warum arbeitest du als Schulbegleitung? *

Mehrere Antworten sind möglich

	stimme zu	ich stimme eher zu	ich weiß nicht	ich stimme eher nicht zu	ich stimme nicht zu
Berufliche Übergangslösung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angehörige mit Behinderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wiedereinstieg ins Berufsleben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beruf & Familie vereinbaren zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kindern mit Behinderung die gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einstieg in das pädagogische Arbeitsfeld	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verantwortung übernehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anerkennung erfahren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeitsplatzsicherheit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verdienstmöglichkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alternative zum vorherigen Job	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der Nähe des Wohnortes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abwechslungsreich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Warum hast du dich als Schulbegleiter beworben? Gibt es besondere Gründe für eine Förderschule oder eine allgemeine Schule? *

Wie zufrieden bist du mit der Arbeit als Schulbegleitung? *

nicht zufrieden sehr zufrieden

Was könnte man deiner Meinung nach am Konzept "Schulbegleitung" verbessern?

Was gefällt dir besonders gut an deinem Job als Schulbegleitung?

Wie stark sind deine Interessen an folgenden Bereichen? *

	sehr stark	weniger stark	schwach	sehr schwach
Sonderpädagogischer Bereich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pflegerischer Bereich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pädagogischer Bereich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeiten mit Kindern & Jugendlichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beitrag der Chancengleichheit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Team arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vorbereitung fürs Studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was für ein Typ bist du? *

	trifft zu	trifft eher zu	weiß nicht	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Praktisch-technischer (Fähigkeiten im mechanischen, technischen, elektrotechnischen, und landwirtschaftlichen Bereich)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intellektuell-forschender (Fähigkeiten im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Künstlerisch- sprachlicher (Fähigkeiten im Bereich von Sprachen, Kunst, Musik, Schauspiel und Schriftstellerei)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sozialer (Fähigkeiten im Bereich von Unterrichten, Lehren, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unternehmerischer (Fähigkeiten im Bereich der Führungs- und Überzeugungsqualität)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konventioneller (Fähigkeiten im Bereich des Ordners und Verwaltens sowie im Rechnerischen und Geschäftlichen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anhang F: Fragebogen-Layout

Männer 23%	Frauen 77%
20-45 Jahre 55%	46-63 Jahre 45%
Mittlere Reife, Hauptschulabschluss 49%	Fachbezogenen, allgemeine Hochschulreife 51%
Förderschule 51%	Allgemeinbildende Schule 49%
Weniger als drei Jahre 47%	Länger als drei Jahre 53%
Soziale Ausbildung 49%	Handwerkliche/wirtschaftliche/kaufmännische Ausbildung 51%

Anhang G: Prozentzahlen der sechs Gruppierungen

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst und die gelieferten Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbstständig erstellt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegeben benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die an-deren Werken entnommen sind – einschließlich verwendeter Tabellen und Abbildungen – in jedem einzelnen Fall unter Angaben der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Bielefeld/ 06. Oktober 2020;



Ort/ Datum; Unterschrift