



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

**Schulbegleitung - missbraucht vom System Schule oder der  
Weg zur „großen Lösung“?**

**Wie kann diese Kontroverse rechtlich und koordinativ gelöst werden?**

Bachelorarbeit

vorgelegt von

Camilla Schönherr

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2022-0523-1

Berufsbegleitender Studiengang Soziale Arbeit (SG16)

Erstprüfer\*in: Prof. Dr. Christine Krüger

Zweitprüfer\*in: Dipl. Soz. Päd. Angela Weging

## Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	3
<b>1 Schulbegleitung</b> .....	5
1.1 rechtliche Grundlagen.....	6
1.2 Verfahren zur Feststellung des Bedarfes der Eingliederungshilfe	10
1.3 Beantragung und Bewilligung von Schulassistenz .....	12
<b>2 Inklusionsparadigma und inklusive Schulentwicklung als „große Lösung“</b> .....	16
2.1 Ist Schulbegleitung inklusiv?.....	19
2.2 Qualifikation und Qualifizierung der Schulbegleiter*innen.....	19
2.3 Zusammenarbeit mit Lehrkräften .....	21
2.4 Schulbegleitung aus Sicht der Schüler*innen/ Mitschüler*innen mit Assistenz erfahrung.....	23
<b>3 Perspektiven gelingender gemeinsamer schulischer Bildung</b> .....	26
3.1 empirisch bewährte Erklärungs-, und Handlungsansätze .....	27
3.2 Rahmenbedingungen für die Schule der Zukunft.....	29
<b>4 Fazit</b> .....	33
<b>5 Literaturverzeichnis</b> .....	36

## Einleitung

Die vorangestellten Fragen lassen ein düsteres Licht auf die Maßnahme Schulbegleitung fallen. Ein Verzicht auf diese Hilfsquelle scheint gegenwärtig jedoch kaum möglich, will man angesichts der noch zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben für ein inklusives Schulsystem Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernausgangslagen weiterhin und verstärkt in Regelschulen unterrichten. Wachsender Bedarf besteht darin, gesetzliche Regelungen so zu gestalten, dass Rechtsunsicherheiten, Verwaltungsaufwand und organisatorische Probleme reduziert werden. Im Kontext weitreichender Umgestaltungen des Schulsystems bedarf es praktikabler Zwischenlösungen, durch welche die Beteiligten handlungsfähig bleiben und der Kräfteverschleiß geringgehalten werden kann. Die Praxis der vergangenen Jahre zeigt jedoch, dass vielfältige Ansätze und Modelle ihre Qualität nicht entfalten konnten, da die dezentrale Organisation gepaart mit eigener Auslegung der Arbeitspraxis den systematischen Zugang zu diesen Praxisansätzen hemmen (Lübeck 2018, S.245f.). Es liegt daher die These nahe, dass Schulbegleitung aus rechtlicher Sicht gewiss eine Einzelfallmaßnahme darstellen mag, sich jedoch längst als gängiges Mittel hinsichtlich des Ausgleichs fehlender Dienste im System Schule etabliert hat. Wenngleich intensive Debatten geführt wurden, meist kritische und ablehnende Stellungnahmen von Verbänden und Experten zu verzeichnen waren und eingestanden werden musste, dass zahlreiche Impulse, die von der UN-Behindertenrechtskonvention ausgingen, nicht aufgegriffen worden sind, wurde das Bundesteilhabegesetz (BTHG) und die Reform des SGB IX am 23.12.2016 verabschiedet. Die Aktualität des Themas begründet sich mit den bestehenden Vollzugsdefiziten des Systems und der besonderen Aufgabe, Teilhabe an Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu realisieren, unabhängig von etwaigen Behinderungen oder alterstypischer Entwicklung ebenjener Zielgruppe. Da die Fortentwicklung des Gesetzes in Reformstufen gegenwärtig praktiziert wird, um im Anschluss Hilfen aus einer Hand anbieten zu können, bedarf es neben der rechtlichen Aufstellung, ein Umdenken hin zu multiprofessioneller Kooperation (Dau 2022, S.38ff.)

Um Inklusion im Rahmen von Schulbegleitung, als beherrschendes Thema der deutschen Bildungslandschaft, umfassend zu untersuchen, werden in der vorliegenden Arbeit rechtliche Grundlagen aufgegriffen, nachdem der Begriff Schulbegleitung im Allgemeinen dargestellt wird. Weiter wird in diesem Beitrag das Verfahren zur Bedarfsfeststellung hin zu Eingliederungshilfeleistungen bearbeitet, um anschließend offene Fragen zum idealtypischen Beantragungsverfahren zu klären. Für die Bearbeitung der zentralen Fragestellung beschäftigt sich die folgende Abhandlung mit historischen Entwicklungen und aktuellen Diskursen zu Inklusionsparadigmen und der

inklusive Schulentwicklung, unter Berücksichtigung des Gesamtziels der „großen Lösung“. Neben der Auseinandersetzung mit dem Rollenbegriff Schulbegleitung werden im Rahmen dieser Arbeit Professionalisierungsgedanken hin zu qualitativ abgesicherter Arbeit am Kind und zielorientierter Einsatz der Schulbegleitung bedacht. Thematisiert wird darüber hinaus das Zusammenwirken von Lehrkräften mit eingesetzten Akteuren der Eingliederungshilfe. Zur Darstellung der Kooperationsbeziehungen werden verschiedene Studien, mit Instrumenten wie: Befragungen, Beobachtungen und Anstellungssituationen einbezogen. Folgend zeigt die vorliegende Ausführung die schulische Praxis der begleiteten Kinder auf. Ebenfalls finden unter gleichem Gliederungspunkt Perspektiven der Mitschüler\*innen begleiteter Schüler\*innen Beachtung (Laubner 2019, S.8ff.).

Ein abschließendes Ergebnis zu gelingender gemeinsamer schulischer Bildung kann im Rahmen dieser Arbeit, aus Gründen des begrenzten Umfangs und des fortwährenden Prozesses, nicht bereitgestellt werden. Dennoch können empirisch bewährte Handlungsansätze und wünschenswerte Rahmenbedingungen für die Schule der Zukunft präsentiert werden, welche in der Zusammenfassung und dem Ausblick geeint zur Verfügung stehen (Lübeck 2018, S.1ff.).

Zur Einsicht aktueller rechtlicher Entwicklungsprozesse sei an dieser Stelle auf einschlägige andere Quellen verwiesen (Kunkel 2022, Dau 2022).

# 1 Schulbegleitung

Der Begriff „Schulbegleitung“ ist rechtlich nicht erfasst. Leistungserbringer setzen für die Maßnahme geeignete Personen ein. Die Leistung wird als Sachleistung gewährt. Nicht einheitlich und regional unterschiedlich werden ebenso die Bezeichnungen für die eingesetzten Personen verwendet. Neben Schulbegleiter\*innen werden die Hilfeleistenden als Integrationshelfer\*innen, Teilhabeassistent\*innen, Schulassistent\*innen oder Individualbegleiter\*innen bezeichnet (Ditschler 2020, S.4)

Das Instrument Schulbegleitung gewinnt in Deutschland zunehmend an Aufmerksamkeit. Wenngleich das Phänomen noch recht jung ist, steigt, im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), die Zahl der Schulbegleiter\*innen stetig an. Ein kausaler Zusammenhang besteht zwischen der veränderten Schulgesetzgebung, welche die Möglichkeit eröffnet oder teilweise sogar verpflichtend besagt, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf und weiteren Teilhabebeeinträchtigungen die Regelschule besuchen müssen. Ohne individuelle Unterstützung ist die Teilnahme am Unterricht jedoch häufig nicht möglich (Laubner 2017, S.11ff.). Voran genannte Ausführungen beschreiben den Begriff Inklusion in seiner praktischen Anwendung. Die unbedingte Zugehörigkeit und Einbeziehung von Menschen hin zu einer begrüßenswerten heterogenen Gesellschaft stellen weitere Definitionsinhalte von Inklusion dar (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2017, S.435). Laut Kultusministerkonferenz 2016 wurde bei 1,2% aller Schüler\*innen zwischen 6-15 Jahren ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt. Dieser Wert stellt eine Verdreifachung gegenüber früheren Befunden dar (Blumenthal 2020, S.14). Die regionalen Unterschiede beziehen sich auf das Beantragungsverfahren und die Konzeptualisierung. Auch wird die Unterstützung durch unterschiedliche Träger realisiert und optional von Kommunen oder weiteren Rehabilitationsträgern finanziert (Laubner 2017, S.11). Wenngleich sich Aufgabenbereiche und Tätigkeiten der Schulbegleiter\*innen kaum standardisiert beschreiben lassen, unternehmen vorliegende Betrachtungen vielfach den Versuch einer Bündelung der Handlungsfelder. Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen und bei Lernvorhaben im Gruppenkontext finden ebenso wie Unterstützung bei der Emotions- und Verhaltensregulation Eingang in den Aktionsrahmen der Schulbegleitung. Dabei sind die Hilfeleistenden keine Zweitlehrkräfte, kein\*e Hausaufgabenbetreuer\*innen oder Assistent\*in der Lehrer\*innen. Übereinstimmend wird aufgezeigt, dass das begleitete Kind entsprechend seiner Bedarfe Unterstützung erhalten soll (Laubner 2017, S.19f). Ferner werden Integrationshelfer\*innen innerhalb des Schulsystems eingesetzt, wenn ein

sonderpädagogischer Förderbedarf bei Kindern und Jugendlichen dazu führt, dass sie in ihren Bildungs- Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass trotz Einsatz sonstiger schulischer Dienste keine hinreichende Förderung gewährleistet werden kann. Die Konfrontation der Schulbegleitung mit externalisierenden Störungen, internalisierenden Beeinträchtigungen, sozial unreifem oder delinquenten Verhalten stellt eine große Herausforderung dar. Um diesen ungünstigen Entwicklungsbedingungen der betroffenen Kinder und Jugendlichen wirkungsvoll zu begegnen, ist das Wissen um diese bedeutsame Aufgabe von Nöten (Blumenthal 2020, S.12ff.).

Beteiligt an Beantragung, Bewilligung, Einstellung und Beschäftigung eines\*r Schulbegleiters\*in sind neben Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und ihren Kindern, Mitarbeiter\*innen des zuständigen Amtes, ärztliche und therapeutische Fachkräfte, der einstellende Leistungserbringer, Schulleitung, Lehrkräfte und weitere Akteure, je nach Bedarf. Durch die Vielzahl beteiligter Personen entstehen zum Teil höchst widersprüchliche Erwartungen, Wünsche und Anforderungen an die Assistenzkräfte (Lübeck 2018, S.2f). Diese inkonsistenten Annahmen der Beteiligten können, so die Ausgangsthese, auf einen Missbrauch der Individualbegleitung abzielen oder sich wirkungsvoll im Hinblick auf die inklusive Ausrichtung von Beschulung erweisen (ebd.). Mit nachfolgender Darstellung zu rechtlichen Grundlagen sollen naheliegende Fragestellungen und Sichtweisen aufgezeigt, sowie die Notwendigkeit einer angemessenen und förderlichen Unterrichtung der Zielgruppe mit zusätzlichen Förderbedarfen abgebildet werden (Blumenthal 2020, S.11).

## **1.1 rechtliche Grundlagen**

Wenngleich bereits seit Jahrzehnten in Planung wurde mit der Zustimmung der Bundesrepublik Deutschland zur UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008/2009 das Übereinkommen getroffen, welches die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung in allen Lebensbereichen verbietet. Alle Vertragsstaaten garantieren durch dieses Bundesgesetz Chancengleichheit, ein inklusives Bildungssystem und die Sicherstellung, dass kein Kind oder Jugendlicher aufgrund seiner Behinderung vom Besuch einer Grund-, und weiterführenden Regelschule ausgeschlossen wird (Müller 2018, S.35f). Hilfen zur Schulbildung im Rahmen der Eingliederungshilfe gemäß §112 Abs.1 Sozialgesetzbuch IX (SGB) bzw. §35a SGB VIII werden vornehmlich zur Wahrung der allgemeinen Schulpflicht eingesetzt. Auch die Anbindung an weiterführende Lernangebote kann durch die Schulassistenz unterstützt werden (Fasselt 2021, S.16).

Der Gesetzgeber benennt gemäß §10 Abs.1 SGB VIII klar den Vorrang schulischer Angebote. Vorausgesetzt der Etat ist für den vorgegeben Zweck geplant und kann tatsächlich abgerufen werden. Können die sogenannten bereiten Mittel nicht zur Verfügung gestellt werden, obliegt die Leistungspflicht dem Träger der Eingliederungshilfe, hier Jugendhilfe (Kunkel 2022, S.294). Die sachliche und örtliche Zuständigkeit des Rehabilitationsträgers ergibt sich aus §§85 und 86 SGB VIII. Konkrete jedoch nicht abschließende Tatbestandvoraussetzungen und Alternativen zum grundsätzlichen Tatbestand lassen sich ebenfalls mit dem §35a Abs.1 SGB VIII begründen. Obgleich die Geeignetheit und Notwendigkeit im Gesetzeswortlaut des §35a SGB VIII keine abschließenden Tatbestandsmerkmale aufzeigt, sind Entscheidungen zum Rehabilitationsbedarf im jeweiligen Einzelfall zu treffen (Kunkel 2022, S.478).

Ziele der Eingliederungshilfe im Rahmen der Schulbegleitung sind im §1 SGB IX verankert. Die Ermöglichung oder Erleichterung der Teilnahme und die Begegnung mit nicht behinderten Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext soll hier, ebenso wie dem Entgegenwirken von Schul- und Lernverweigerung, dem erheblichen Rückzug aus sozialen Kontakten und weiteren Beeinträchtigung der Lebensgestaltung, benannt sein. Aus dem zweiten Teilhabebericht der Bundesregierung (2016) über Lebenslagen von Menschen mit Behinderung lässt sich entnehmen, dass die Einbindung in kulturelle, historische und ökonomische Umgebung ebenfalls als Ziel von Eingliederungshilfe gekennzeichnet ist (Kunkel 2022, S.475ff.).

Schulbegleitung, als eine Leistung zur Teilhabe an Bildung, wurde im Zuge der Reform durch das Bundesteilhabegesetzes als Teil 2 in das SGB IX implementiert. Gemäß dem Eingliederungshilferecht obliegt die Zuständigkeit dem verantwortlichen Rehabilitationsträger. Der anzuwendende Leistungskatalog ist in §112 SGB IX einsehbar (Ditschler 2020, S.5f).

Reha-Träger	Leistungsgruppe
-------------	-----------------

Medizi- nische Reha	Teilhabe am Arbeits- leben	Teilhabe an Bildung	Soziale Teilhabe	Ergänz- ende Leis- tungen
---------------------------	-------------------------------------	---------------------------	---------------------	------------------------------------

Träger der Kriegsopferversorgung und der Kriegsopferfürsorge (soziale Entschädigung bei Gesundheitsschäden)	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Träger der gesetzlichen Unfallversicherung (SGB VII)	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Träger der gesetzlichen Rentenversicherung (SGB VI)	<b>X</b>	<b>X</b>			<b>X</b>
Träger der gesetzlichen Krankenversicherung (SGB V)	<b>X</b>				<b>X</b>
Bundesagentur für Arbeit (SGB III)		<b>X</b>			<b>X</b>
Träger der öffentlichen Jugendhilfe (SGB VIII)	<b>X</b>		<b>X</b>	<b>X</b>	
Träger der Eingliederungshilfe (SGB IX)	<b>X</b>		<b>X</b>	<b>X</b>	

Abb.1 Ditschler 2020, S.11, BTHG: Die Schulbegleitung



Rehabilitationsträger für Schulassistenz können Träger der Kriegsopferentschädigung (BVG), die gesetzliche Unfallversicherung (SGB VII), Träger der öffentlichen Jugendhilfe (SGB VIII) und Träger der Eingliederungshilfe (SGB IX) sein. Die benannte Rangfolge ist festgeschrieben. Jeder Träger ist für einen bestimmten Personenkreis zuständig. Leistungen der Eingliederungshilfe werden auf Antrag erbracht. Für Bedarfe, welche sich im Gesamtplanverfahren ergeben, ist keine Antragspflicht gegeben (Ditschler 2020, S.67f). Für Schulbegleitung wird vom Antragsteller bzw. der Leistungsempfänger\*in kein Beitrag aus eigenem Einkommen oder Vermögen erhoben (Ditschler 2021, S.84). Im Kinder-, und Jugendhilferecht wurde §35a Abs.3 SGB VIII gemäß Art.9 Nr.2 BTHG neu gefasst und verweist nunmehr auf Teil 2 des SGB IX. Konkret werden Leistungen gemäß §112 SGB IX gestaltet. Anspruch auf Eingliederungshilfe zur Teilhabe an Bildung hat demnach, wer eingliederungshilfeberechtigt gemäß §35a SGB VIII oder §99 SGB IX ist. Weiterhin muss festgestellt sein, dass ohne die Hilfeleistung eine Teilhabe am Leben in der Gesellschaft, hier Schulbildung, gefährdet wäre (Dau 2022, S.566f). Personen, bei welchen die Teilhabe einschränkungen nicht wesentlich sind, kann Eingliederungshilfe gewährt werden. Nach pflichtgemäßem Ermessen erfolgt sodann die Entscheidung des Leistungsträgers (Ditschler 2020, S.70).

Infolge des BTHG sind Rehabilitationsträger zur frühzeitigen Bedarfsermittlung verpflichtet. Durch geeignete Maßnahmen soll sichergestellt werden, dass Rehabilitationsbedarfe baldigst erkannt und notwendige Anträge gestellt werden. Insbesondere das Beratungsangebot wurde für potenzielle Leistungsberechtigte umfassender gestaltet. Vornehmlich bei ersten Gesprächskontakten sind die Mitarbeiter der öffentlichen Trägerschaft angehalten, die persönliche Situation des\*r Beratungssuchenden zu erörtern, mögliche eigene Ressourcen zu ermitteln und jene zu aktivieren. Weiter werden im Beratungskontext Leistungen der Eingliederungshilfe erklärt und Zugangsmöglichkeiten eröffnet. Zudem können alternative Hilfsangebote des Sozialraumes benannt und weitere Fragen geklärt werden. Auch das Unterstützungsangebot bei Antragstellung, bei Klärung des zuständigen Leistungsträgers und allgemeine Hilfe bei Erfüllung von Mitwirkungspflichten, Inanspruchnahme und mögliche Zielvereinbarungen wurde durch das BTHG und der gefolgten Überarbeitung des SGB IX implementiert (Ditschler 2020, S.16).

Wenn Leistungen zur Schulbegleitung bei einem Rehabilitationsträger beantragt werden, muss dieser, bei Zuständigkeit nach seinem Leistungsgesetz innerhalb der im SGB IX festgelegten Frist über den Antrag entscheiden. Bei Unzuständigkeit des erstangegangenen Trägers, leitet dieser den Antrag an den zuständigen Rehabilitationsträger weiter. Die Koordinierungs- und Leistungsverantwortung liegt, bei

fristgemäßer Weiterleitung beim zweitangegangenen Träger (Ditschler 2020, S.24). Im weiteren Verlauf dieses Beitrages, speziell unter Punkt 1.2 handelt es sich um Bedarfsermittlung zur Eingliederungshilfe. Ergibt die Subsumtion des konkreten Sachverhaltes einen tatsächlichen Hilfebedarf, tritt die bestimmte Rechtsfolge ein (Wabnitz 2020, S.50f).

## **1.2 Verfahren zur Feststellung des Bedarfes der Eingliederungshilfe**

Ein frühzeitiges Erkennen etwaiger Rehabilitationsbedarfe wird durch die öffentlichen Träger der Eingliederungshilfe sichergestellt. Gleichermaßen finden geeignete Maßnahmen Anwendung, welche bei Unterstützungsbedarf auf die Antragstellung des Leistungsberechtigten bzw. dessen Sorgerechtsträger hinwirken. Die Bereitstellung und Vermittlung von geeigneten Informationsangeboten ist bei Feststellung des Eingliederungshilfebedarfes ebenso unabdingbar, wie die Ermittlung des individuellen Bedarfes durch ein zweckentsprechendes Instrument (Ditschler 2021, S.17). Wie schon zuvor §53 SGB XII unterscheidet auch §99 SGB IX zwischen Menschen mit wesentlicher Behinderung bzw. denen die von einer solchen Behinderung bedroht sind. Zudem können auch Menschen zum hilfebedürftigen Personenkreis gehören, die nicht wesentlich behindert sind. Das Prädikat „wesentlich“ ist hier entscheidend für die Rechtsfolge. Nur wesentlich behinderte Menschen und Personen, die von einer Behinderung bedroht sind, haben Anspruch auf Eingliederungshilfe. Wenngleich diese Zugangsbeschränkungen kritisch betrachtet werden, bleibt Antragstellern\*innen mit anders gelagerten Behinderungen die Ermessensentscheidung des jeweiligen Rehabilitationsträgers. Gemäß §2 Abs.1 S.1 SGB IX sind Menschen behindert, wenn ihre körperlichen, seelischen oder geistigen Beeinträchtigungen sie an der gleichberechtigten Teilhabe des gesellschaftlichen Lebens hindert. Diese Einschränkung muss mit großer Wahrscheinlichkeit länger als 6 Monate anhalten und im Kontext zu einstellungs-, und umweltbedingten Barrieren betrachtet werden (Dau 2022, 6. S.511f).

Exemplarisch soll an dieser Stelle der Fall eines 13-jährigen Jungen vorgestellt werden:

Die Personensorgeberechtigten beantragten Eingliederungshilfe aufgrund einer diagnostizierten Legasthenie und Dyskalkulie. Die gewährte therapeutische Unterstützung konnte jedoch die festgestellten Teilhabebeeinträchtigungen im Bereich Schule nicht mildern oder beseitigen. In Folge wurde ein Antrag auf Schulassistenz durch die sorgeberechtigten Eltern beigebracht. Im Ergebnis der Bedarfsprüfung stellte sich heraus, dass der Teilhabebeeinträchtigung am besten mit einem Tablet mit

Texterfassungsfunktion begegnet werden kann. Der Antrag wurde dahingehend abgeändert und gemäß §35a Abs.3 SGB VIII in Verbindung mit §112 Abs.1 S.5 der Bewilligungsbescheid betreffend die Gewährung von Hilfsmitteln und Gegenständen als Leistung zur Teilhabe an Bildung erstellt (DIJuF-Rechtsgutachten 2022, S.36f).

§99 SGB IX schließt mit der Fassung vom 01.07.2021 einen Paradigmenwechsel ein. Dieser zielt darauf ab, Angebote sozialraumorientiert zu gestalten. So soll es gelingen, dass auch Menschen mit Behinderungen zwischen verschiedenen Maßnahmen frei wählen können, ohne dass die Überwindung individueller Hindernisse im Mittelpunkt steht. Im Rahmen der Schulbegleitung bleibt jedoch gegenwärtig zu ermitteln, in welchem Ausmaß ein Mensch mit Beeinträchtigung in seiner Teilhabe eingeschränkt ist, um entsprechend §118 Abs.1 S.3 SGB IX Bedarfe aus den genannten Lebensbereichen und ihrer Wechselwirkung zu eruieren (ebd.). Die Ermittlung individueller Bedarfe des Leistungsberechtigten muss durch ein Instrument erfolgen, welches der internationalen Klassifikation in Funktionsfähigkeit, Gesundheit und Behinderung erfolgt. Eine Beschreibung der Beeinträchtigung ist in folgenden Lebensbereichen vorzunehmen:

1. Lernen und Wissensanwendung
2. Allgemeine Aufgaben und Anforderungen
3. Kommunikation
4. Mobilität
5. Selbstversorgung
6. häusliches Leben
7. Interpersonelle Interaktion und Beziehung
8. bedeutende Lebensbereiche
9. Gemeinschafts-, soziale und staatsbürgerliches Leben

Rechtsverordnungen auf Landesebene ermächtigen die nähere Ausgestaltung des Instrumentes zur Bedarfsermittlung (Dau 2022, S.587). Weitere Rechtsgrundlagen sind den §§12 und 106 SGB IX zu entnehmen (Ditschler 2021, S.17). Um die Abweichung von der alterstypischen seelischen Gesundheit des Leistungsempfängers festzustellen, bedarf es einer gutachterlichen Feststellung. Die in §35a Abs.1a S.2 vorgeschriebene Grundlage für gutachterliche Feststellungen der Abweichung seelischer Gesundheit ist die internationale Klassifikation der Krankheiten, Kapitel V Psychische- und Verhaltensstörungen (Kunkel 2022, S.471). Als Ausschnitt und somit nicht abschließend sollen folgende Formen von psychischen Abweichungen und Verhaltensstörungen aufgezeigt sein, mit welchen die eingesetzten Schulbegleiter\*innen in Begegnung kommen und konstruktive Lösungsideen in der Zusammenarbeit erwartet werden:

wahnhafte Störungen, affektive Störungen, Angststörungen, Zwangsstörungen, Reaktionen auf schwere Belastungen, Anpassungsstörungen, abnorme Gewohnheiten, Störungen der Impulskontrolle, kombinierte Störungen des Sozialverhaltens und der Emotionen. Gutachter können lediglich Mitarbeiter gemäß §35a Abs.1a SGB VIII sein (Kunkel 2022, S.461). Zur Vermeidung von Interessenkonflikten verlangt der Gesetzgeber gemäß §35a Abs.1a S.4 SGB VIII, dass Eingliederungshilfemaßnahmen nicht durch den Gutachter selbst oder Dritten gleicher Einrichtung erbracht werden. Gemäß §20 SGB X ist das Jugendamt, hier zum Exempel der Rehabilitationsträger, an das Gutachten zur Feststellung des ersten Tatbestandselements gebunden. Dieses hat jedoch nicht die Wirkung einer Gesamtentscheidung des Jugendamtes. Vielmehr fließt die Beurteilung mit ihren Inhalten als Hinweis für geeignete Maßnahmen in das Hilfeplanverfahren ein (Kunkel 2022, S.473ff.). Die Kosten der Begutachtung trägt das Jugendamt als Rehabilitationsträger, sollte dieser bereits gefertigte Begutachtungen für nicht zweckdienlich erachten oder die Aktualität sollte nicht gegeben sein.

Nach Feststellung der altersuntypischen Abweichung der seelischen Gesundheit, nach Anerkennung der Teilhabebeeinträchtigung in mindestens einem Lebensbereich, der fachlichen Beurteilung der Teilhabemöglichkeiten und nach Abschluss des Prüfverfahrens hinsichtlich der Geeignetheit und Notwendigkeit, ergeht eine gebundene Entscheidung. Dem Jugendamt steht auf Tatbestandsseite ein Beurteilungsspielraum zu. Kein Ermessen besteht jedoch auf der Seite der Rechtsfolge (ebd.).

### **1.3 Beantragung und Bewilligung von Schulassistenz**

Die Beantragung von Leistungen zur Teilhabe an Bildung für Schüler\*innen, welche Unterstützung bei der Bewältigung des Schulalltages benötigen unterliegt bundesweit großer Divergenzen. Es ist gegenwärtig kaum pauschal zu sagen, wer die Maßnahme an welcher Stelle beantragen kann und wie das weiterführende Procedere ausgestaltet ist. Für Abläufe und erforderliche Unterlagen gibt es bisweilen keine einheitlichen Standards. Auch die Anzahl der beteiligten Personen sorgt für große Dynamik. Wenngleich die Änderung im SGB IX Teil 2, durch das BTHG, deutliche Erhellung in Bezug auf Leistungen zur Teilhabe an Bildung mit sich gebracht haben, stellt die Frage der Zuständigkeit zwischen den Rehabilitationsträgern eine große Herausforderung dar. Die zunächst harmlos anmutende Unterscheidung zwischen Leistungen der Jugendhilfe bei seelischer Behinderung des Betroffenen und Leistungsempfängern mit körperlichen und geistigen Einschränkungen wird sowohl von öffentlichen Trägern als auch von den Hilfesuchenden, in der Zuordnung als schwierig empfunden. Bei kombinierten

Beeinträchtigungen gilt es darüber hinaus festzustellen, welche Anomalien hauptsächlich für den gesonderten Bedarf sind (Lübeck 2018, S.9f).

Fruchtbare Entwicklungen hinsichtlich rechtlicher Regelungsinhalte sind bereits 2016 durch die Reform des SGB IX und mit dem „Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen“ (BTHG) zu beobachten (Dau 2022, S.43). Im Rahmen der Leistungskordinierung stellt §14 Abs.1 S.1 SGB IX sicher, dass der Rehabilitationsträger, welcher vom Antrag betroffen ist, innerhalb einer zweiwöchigen Frist seine sachliche und örtliche Zuständigkeit prüft. Weiter besagt §14 Abs.1 S.2 SGB IX, dass der Antrag bei eigener Unzuständigkeit unverzüglich dem nach seiner Auffassung zuständigen Rehabilitationsträger weiterzuleiten ist. Über den Vorgang ist der Antragsteller in Kenntnis zu setzen (Dau 2022, S.120f). Ein Antrag gilt laut Rechtsprechung als gestellt, wenn der Antragsteller sich auf das Verfahren der Rehabilitation bezieht, ohne dabei eine konkrete gegenständliche Teilhabeleistung einzufordern. Es obliegt dem jeweiligen Rehabilitationsträger gemäß §16 Abs.3 SGB I und §14 SGB IX auf sachdienliche Anträge hinzuwirken (ebd.).

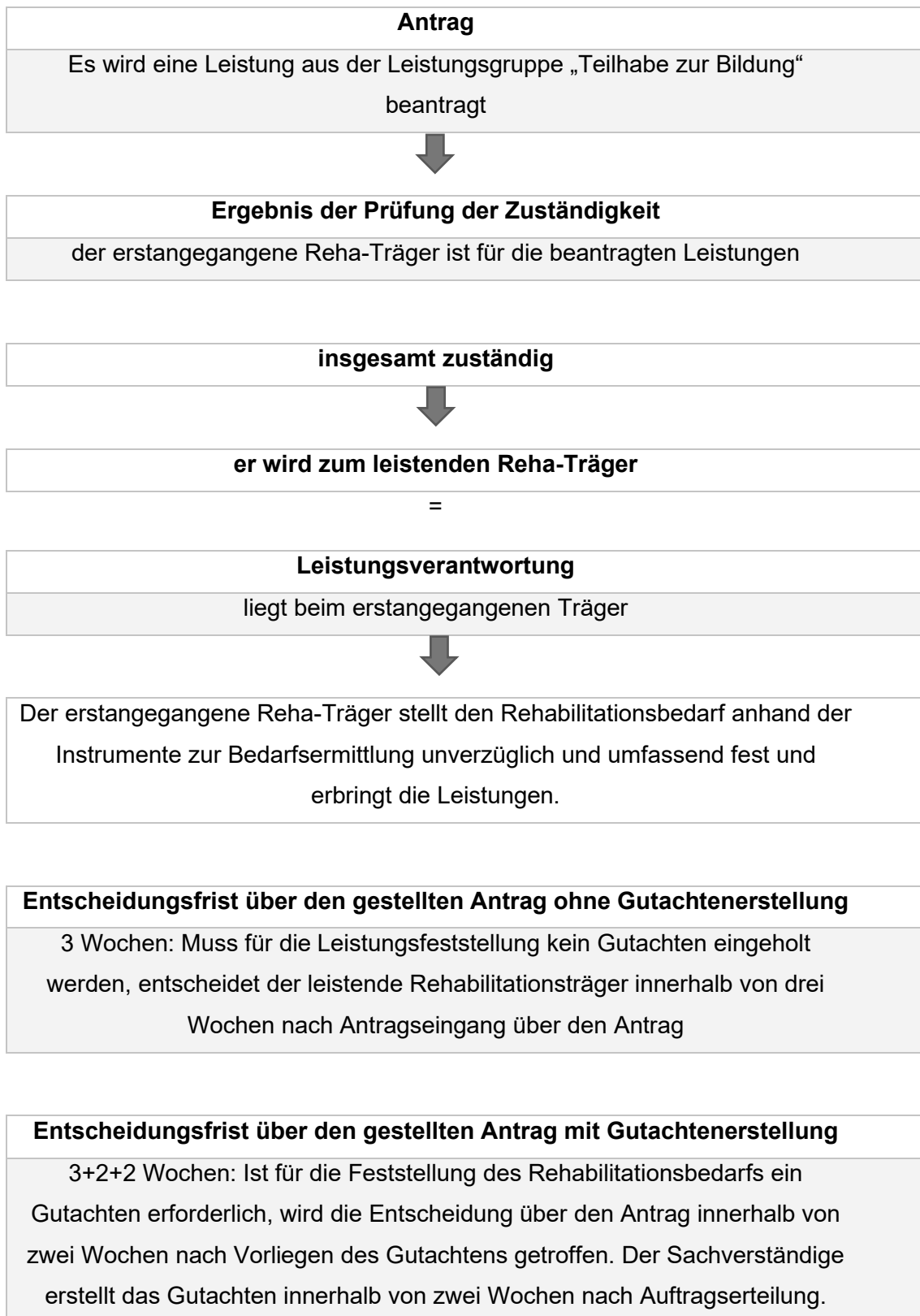


Abb.2 Ditschler 2020, S.24, BTHG: Die Schulbegleitung

Ist eine Sachentscheidung aufgrund fehlender Gutachten innerhalb der gesetzlichen Frist nicht möglich, ergeht die Entscheidung innerhalb von zwei Wochen nach Vorliegen benötigter Dokumente (Dau 2022, S.125). Liegen nach Erforderlichkeitsprüfung Voraussetzungen zur Erbringung mehrerer Eingliederungshilfeleistungen vor, sind auch diese zu bewilligen (Kunkel 2022, S.495). Verfahrensrechtlich sind die Minderjährigen Leistungsempfänger Beteiligte des Verfahrens. Ab dem Alter von 15 Jahren wird ihnen zugebilligt Anträge auf Leistungen zur Eingliederungshilfe zu stellen, diese mit Rechtsbehelfen zu verfolgen und ebenjene selbstverständlich in Anspruch zu nehmen (Kunkel 2022, S.497).

## 2 Inklusionsparadigma und inklusive Schulentwicklung als „große Lösung“

Durch die seit 2009 rechtsgültige UN-Behindertenrechtskonvention besteht für alle Kinder und Jugendlichen ein gesetzlich geregelter Anspruch auf inklusiven Unterricht. Nun ist es an den Vertragsstaaten dafür die personellen und sachlichen Voraussetzungen zu erschaffen. Dabei wird den Vertragsstaaten durch die Konvention nicht vorgeschrieben, wie sie diese Ziele umsetzen. Dennoch ist eine regelmäßige Berichtspflicht festgelegt und ein Monitoring der Umsetzung wird eingefordert. Eine Vielzahl institutioneller und unterrichtsbezogener Maßnahmen in Deutschland sind noch darauf ausgerichtet Heterogenität zu reduzieren, um eine möglichst homogene und damit erwünschte leistungsstarke Klassenstruktur herzustellen. So wird im Gymnasialbereich häufig ein hoher sozioökonomischer Status vermutet, welcher unterschwellig Persönlichkeitsstärke, bestmögliche Leistungs- und Lernpotentiale und hohe soziale Kompetenz vermuten lässt. Demgegenüber werden Kinder und Jugendliche, deren Eltern dem bildungsfernen Milieu zugeordnet sind, mit Entwicklungsdefiziten und Verhaltensauffälligkeiten in Verbindung gebracht (Paul 2013, S.209ff.). Inklusive Lerngruppen dagegen versuchen die Vielfalt, wie Lerntempi, Lernwege, Vorerfahrungen sowie pädagogische Bedürfnisse der Lernenden produktiv zu nutzen. An der Karikatur von Hans Traxler aus dem Jahr 1975 ist das Spannungsverhältnis zwischen Gleichheit und Verschiedenheit deutlich darstellbar (Werning 2015, S.18ff.).

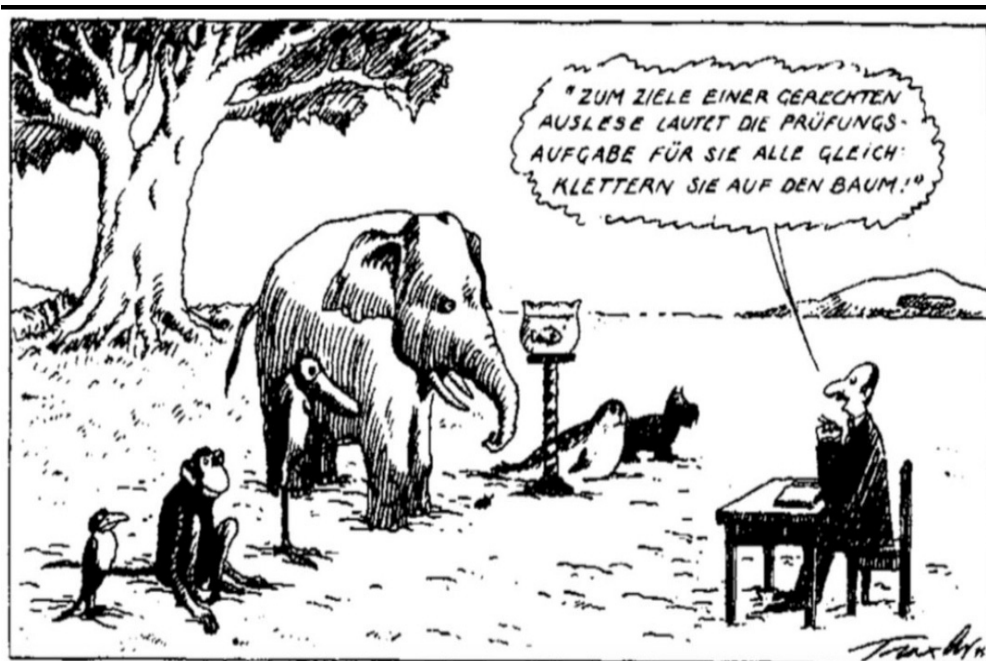


Abb.3 Traxler 1975, Erziehung



Die Lehrkraft auf der Abbildung möchte besonders gerecht sein und ihren Schülern die gleiche Aufgabe übertragen. Es ist unschwer zu erkennen, dass hier das Prinzip der Gleichheit bezüglich der Aufgabenstellung übertrieben wirkt. Es bleibt zu vermuten, dass der Betrachter Ungerechtigkeit, Belustigung oder gar Resignation bei dem Versuch empfindet. Wie können also Schulbegleiter\*innen und weitere Beteiligte des Schuldienstes diese Diffusität auflösen (Werning 2015, S.22f)?

Im Rahmen des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG 2021) wurden umfangreiche Reformen beschlossen, welche unter anderem die Verwirklichung der inklusiven Ausrichtung im SGB VIII festschreibt. Ferner soll die Beendigung der getrennten Zuordnung der Leistungen für Kinder und Jugendliche mit geistiger und/oder körperlicher Behinderung und Leistungen für seelisch behinderte Minderjährige aus dem SGB VIII erreicht werden. Für die endgültige Zusammenführung beider Systeme bedarf es dem Beschluss eines neuen Bundesgesetzes (Bessernich 2022, S.23). Insofern wird es weiter hoch emotional geführte Debatten geben, wie eng der Begriff „Inklusion“ zu fassen ist. Wie zuvor angedeutet kann es um Inklusion um jeden Preis gehen oder der Begriff „Behinderung“ wird als Heterogenitätsdimension betrachtet und die „große Lösung“ umfasst unter anderem den generellen Abbau von Bildungsungleichheiten. Je nach Argumentationslinie und angekündigter Umsetzungsbegleitung wird die berufliche Perspektive der Bezugsgruppe „Schulbegleitung“ aufgestellt sein (Lübeck 2018, S.30ff). Dafür müssen neben der Bereitstellung ausreichender finanzieller, personeller und zeitlicher Ressourcen bisherige Leistungen der Kinder-, und Jugendhilfe aus dem System des SGB VIII inklusiv entwickelt werden, sodass Kindern und Jugendlichen mit multiplen Einschränkungen überhaupt der Zugang zu ebenjenen Angeboten möglich ist (Bessernich 2022, S.23f). Zentrales Anliegen des Gesetzesentwurfes ist die Schaffung einer Kinder und Jugendhilfe für alle Kinder und Jugendliche, unabhängig von Behinderung, drohender Behinderung oder alterstypischer Entwicklung. Für die Umsetzung steht ein Stufenplan zur Verfügung.

Die erste Reformstufe für die inklusive Lösung wurde bereits 2021 umgesetzt. Gesetzesdefinitionen wurden hin zu Inklusion konkretisiert. Der inklusive Grundgedanke wird gemäß §1 Abs.3 Nr.2 SGB VIII ausdrücklich gesetzlich verankert und sagt aus, dass junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern sind. Dabei soll Benachteiligung vermieden oder abgebaut werden. Darüber hinaus sollen junge Menschen die Möglichkeit haben, ihrem Alter und ihren Fähigkeiten entsprechend in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt agieren zu können (Kunkel 2022, S. 470ff.). Eine gleichberechtigte Teilnahme am Leben in der Gesellschaft ist hier zu ermöglichen. Weiter müssen alle Angebote der Kinder und Jugendhilfe auf ihre

inklusive Ausrichtung geprüft und angepasst werden. Die Kindertagesbetreuung soll, ohne Vorbehalt in Form von Förderung aller Kinder, erfolgen. Gleichlaufend soll die Vernetzung zwischen Frühförderstellen, Schulen und Jugendämtern stärker akzentuiert werden. Hier hat das Jugendamt die Koordinationspflicht. Ferner soll die Beratung zu Leistungen der Jugendhilfe größere Bedeutung finden und Schnittstellen zu anderen Leistungssystemen prägnanter bearbeitet werden. Die Einrichtung von barrierefreien Ombudsstellen mit unabhängiger Beratung unterstützt ebenfalls den Inhalt der ersten Reformstufe. Die Berücksichtigung vielfältiger inklusiver Angebote in der Jugendhilfeplanung und die Durchsetzung der Qualitätsstandards im Rahmen der Entgeltvereinbarungen gehört gleichermaßen zum Umsetzungsplan der ersten Reformstufe.

Die zweite Reformstufe schließt die Einführung sogenannter Verfahrenslotsen gemäß §10b SGB VIII ein. Vom 01.01.2024 bis zum 01.01.2028 sollen die Verfahrenslotsen die Leistungsberechtigten bei der Verwirklichung von Leistungen der Eingliederungshilfe unterstützen. Weiter sollen die Verfahrenslotsen als Mittler zwischen den Systemen agieren und die Zusammenführung der Eingliederungshilfeleistungen als verbindliche Ansprechpartner unterstützen (Bessernich 2022, S.25ff.). Während die Reformstufen 1 und 2 den Weg zu Hilfen aus einer Hand vorbereiten sollen, stellt die 3. Reformstufe die eigentliche inklusive Lösung dar. Um die Zusammenlegung der Leistungen im Jahr 2028 zu realisieren, bedarf es fachlicher, organisatorischer und personeller Vorbereitung. Die Übergangsregelung ist in §107 SGB VIII verortet. Nach prospektiver Gesetzesfolgeabschätzung und den Ergebnissen wissenschaftlicher Umsetzungsbegleitung könnte am 01.01.2028 §10 Abs.4 SGB VIII in Kraft treten. Benannter Gesetzestext bestimmt sodann die Gesamtzuständigkeit der Kinder und Jugendhilfe für alle jungen Menschen unabhängig von der eventuellen Einschränkungform (ebd.) Die Gesetzesevaluation hat den Auftrag detaillierte Planungsschritte und bereits erreichte Ziele insbesondere im Hinblick auf Personal, Finanzierung sowie infrastrukturelle Kapazitäten und fachlicher Standards zu prüfen. Für die Umstellung laufender Fälle bedarf es zudem einer umgesetzten Verwaltungsanpassung (Grünenwald 2022, S.13). Insgesamt repräsentiert die Regelung einen äußerst bedeutsamen Rechtsfortschritt auf das Ziel hin, die Regelungsinhalte von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen nicht weiter zu trennen. Es bleibt abzuwarten, welche Gesetzesänderungen in Sinne der sogenannten „großen Lösung“ festgeschrieben werden (Kunkel 2022, S.464f). Im Ausschnitt ist bereits jetzt erkennbar, dass Wirkende der Jugendhilfe die Relativierung des Fachkräftegebotes, mit zunehmend fehlendem Begründungsaufwand sowie die Ermessensreduktion

hinsichtlich trägerübergreifender Zusammenarbeit als rückschrittige Entwicklung erachten (Müller 2018, S.47f).

## **2.1 Ist Schulbegleitung inklusiv?**

Auf dem Weg Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Regelschulen zu integrieren, bedarf es einer gewissen Pragmatik in der Begriffsbestimmung des zentralen Instrumentes. Der Begriff „Schulbegleitung“ kommt der bestehenden Doppeldeutigkeit am nächsten. Dabei steht die Berufsgruppe der Schulbegleiter\*innen dem nicht adaptiertem System Schule in ihrem Transformationsprozess nicht nur zur Seite (Lübeck 2018, S.9ff.). In Bezug auf einzelne Schüler\*innen wird jedoch ebenfalls auf signifikant exkludierendes Potential hingewiesen. Gegenwärtig ist zur Bewilligung der Hilfe eine defizitorientierte Diagnose notwendig, welche die Gefahr von Stigmatisierung in der Lerngruppe mit sich bringt. Zudem wird durch den Einsatz ebenjener Einzelfallhilfe Irritation im Klassenverband erzeugt, die sich auf die unterschiedlichen Aufgabenprofile der anwesenden Erwachsenen innerhalb eines Klassenverbandes beziehen (Lübeck 2018, S.54). Tätigkeiten, welche ausschließlich auf einzelne Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf ausgerichtet sind, markieren jeweilige Schüler\*innen als anders. Daraus lässt sich schließen, dass die Lernenden der Gefahr einer Exklusion ausgesetzt sind (Laubner 2019, S.108f).

Bedeutungsvoll erscheint jedoch die Wirkung der Assistenz als „Türöffner“ für die unterstützungsbedürftigen Schüler\*innen. Die Teilnahme am Unterricht an einer allgemeinbildenden Schule steht häufig in Abhängigkeit zu dem Anspruch auf Eingliederungshilfe in Form von Teilhabe an Schulbildung.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die leitende Frage, ob Schulbegleitung inklusiv ist, hier nicht abschließend geklärt werden kann. Der Einsatz von Hilfen zur Schulbildung kann sowohl als Motor hin zu einem inklusiven Schulsystem, aber auch als Hemmschuh des gleichen Vorhabens gedeutet werden (Lübeck 2018, S.54).

## **2.2 Qualifikation und Qualifizierung der Schulbegleiter\*innen**

Zur Erschließung beruflicher Hintergründe und fachlicher Qualifikationen von Schulbegleitern\*innen wurden bereits einige Studien erarbeitet, welche konkreten Aufschluss über die Vielfalt beruflicher Vorerfahrungen, mögliche Professionalisierungsbedürftigkeit und persönlichen Beweggründen für die Aufnahme

dieser Tätigkeit geben sollen. So benennt ein Großteil der Befragten in der Studie von Bacher, Pfaffenberger und Päscho als Grund für die Ausübung von Schullasistenz etwas Wertvolles leisten zu wollen, gefolgt von der Aussage durch die Anstellung Familie und Beruf gut vereinbaren zu können. Die Erhebung führt zudem aus, dass der Wiedereinstieg in das Berufsleben und die Suche nach persönlicher Herausforderung ebenfalls wichtige Hintergründe darstellen. Weitere Argumente für die berufliche Laufbahn im Bereich der Schulbegleitung sind private Erfahrungen im Umgang mit behinderten Personen oder das Aufgabenfeld als berufliche Übergangslösung (Lübeck 2018, S.76f). In Anbetracht der unbestimmten Standards zum Berufsfeld der Schulbegleiter\*innen ergibt sich weiterhin ein heterogenes Bild bezüglich der Qualifikationen einschlägig Beschäftigter. Eine fachliche Ausbildung entscheidet, ob Personen zum Kreis der Qualifizierten gehören, wie zum Beispiel pädagogische, medizinische und pflegerische Fachkräfte, mit entsprechender Ausbildung. Zum Kollegenkreis der nicht Qualifizierten gehören sodann Teilnehmer eines Freiwilligen Sozialen Jahres, Mitwirkende im Rahmen eines Bundesfreiwilligendienstes oder berufsfremde Personen.

Die Notwendigkeit einer beruflichen Qualifikation ist zum Teil gesetzlich bestimmt. Wenngleich für geistig, körperlich und mehrfach behinderte Kinder und Jugendliche sich der Einsatz der der begleitenden Person an den Bedarfen des Hilfeempfängers und der persönlichen Eignung des Hilfeleistenden orientiert, gilt bei Einsatz gemäß §72 SGB VIII das Fachkräftegebot. Wobei den Trägern der Eingliederungshilfe ein Entscheidungsspielraum zugestanden wird (Laubner 2019, S.50ff.). Für die Assistenzkräfte werden folgende Parameter als Einstellungskriterium aufgezeigt: Zum einen werden eigenständiges und eigenverantwortliches Arbeiten im System Schule und eine genaue Beobachtungsgabe vorausgesetzt. Des Weiteren besteht gegenüber der Schulbegleitung die Erwartungshaltung, mit grenzüberschreitenden Verhaltensweisen umgehen zu können. Zudem sollte die Assistenzkraft die Kompetenz mitbringen, aktiv die Ablöseprozesse der ihm anvertrauten Kinder und Jugendlichen begleiten zu können. Auch die Bereitschaft sich auf Unterrichtsinhalte und Lernmethoden einzulassen, sollte zur Grundkompetenz der Individualbegleitung gehören. Obgleich die Qualifikationen von den institutionellen Organen gefordert und gebraucht werden, ergibt sich daraus eine gewisse Widersprüchlichkeit. Einerseits hohe Kompetenzen der Schulbegleiter\*innen einzufordern und diese in Folge weder anzuerkennen noch zu honorieren stellt sich als Paradoxon heraus (ebd.) Beteiligte der inklusiven Beschulung sind aufgefordert, unter beinahe unauflösbaren und widersprüchlichen Konditionen produktiv zu sein und Lösungen für komplexe Situationen herauszustellen. Schulbegleiter\*innen sind vielfach von Entscheidungssituationen

betroffen, für die sie aufgrund der konfusen Rahmenbedingungen häufig keine Bewältigungsstrategien haben (Lübeck 2018, S.130ff.). Als Ergebnis des Fachtages aus 04/2014 zum Thema „Rolle des Schulassistenten in inklusiven Grundschulen“ lassen sich Hauptthemen benennen, welche sich für eine Grundqualifikation von Schulbegleitern\*innen, für eine weitreichende Angebotsvielfalt an Fort-, und Weiterbildungen und die persönliche Eignung als Grundpfeiler für die Integrationshelfer\*innen aussprechen. Das Dezernat für Soziale Infrastruktur der Region Hannover stellte gemeinsam mit dem Institut für Sonderpädagogik der Universität Leipzig heraus, dass qualifizierte Schulbegleiter\*innen über mehr Handlungsoptionen verfügen, es verstehen ihre Arbeit deutlich besser zu reflektieren und sich infolgedessen besser in das schulische Team einfügen können (Laubner 2019, S.55ff.). Schulbegleiter\*innen sind selbst durchaus interessiert an persönlicher Weiterqualifikation. Die Erhebung von Henn 2014 im Rahmen von allgemeinbildenden Schule Baden-Württembergs brachte hervor, dass 93,2% der Befragten einen Mittlere Reife Abschluss mitbringen. Von 526 Schulbegleiter\*innen konnten ca. die Hälfte einen pädagogischen Abschluss nachweisen. Vergleichbare Daten stellten sich bei Dworschaks Erhebung 2012 heraus. Wie bereits die Assistenzkräfte Baden-Württembergs, fühlen sich die Schulbegleiter\*innen des Bundeslandes Bayern mindestens ausreichend auf die Tätigkeit des Arbeitsbereiches vorbereitet. Dennoch äußerten 78% der Befragten Weiterbildungswünsche zu Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. Zudem sind Veranstaltungen zu psychologischen Grundlagen, Heilpädagogik und Konfliktbewältigung für die Beschäftigten im Rahmen von Schulbegleitung, aus eigener Sicht, wünschenswert (Laubner 2019, S.16ff.). Die Vertreter\*innen der teilnehmenden Schulen in gleicher Debatte stellten in Aussicht, dass zukünftig für qualifiziertes Personal eine Anstellung an der Schule möglich sein könnte und der Zugang ebenjener Akteure zu Teamberatungen ermöglicht werden könnte. Im Plenum des Fachtages wurden verschiedene Fortbildungen diskutiert, welche sich zum Teil auf die entsprechenden Schüler\*innen bezieht oder eine Grundausbildung mit Inhalten aus Pflege, Medizin und Pädagogik. Konsens der beteiligten Fachwelt herrscht bezüglich persönlicher Eignungsprüfung vor Einstellung, Interesse und Spaß an der Arbeit, Eigenständigkeit und Kreativität sowie für eine zu etablierende Grundausbildung für Schulbegleiter\*innen (Laubner 2019, S. 55ff).

### **2.3 Zusammenarbeit mit Lehrkräften**

Ergebnisse der Göttinger Schulbegleiterstudie (GötS) lieferten bereits 2017 wichtige Erkenntnisse zu multiprofessionellen Kooperationen verschiedener Berufsgruppen. Im

Rahmen der Inklusion sind an Regelschulen, neben einschlägig ausgebildeten Lehrkräften, Erzieher\*innen und zunehmend Schulbegleiter\*innen anzutreffen. Um eine effektive und zufriedenstellende Zusammenarbeit zu erreichen, wird der Klassenleitung hier eine wichtige Funktion auferlegt. Trotz mehrerer Akteure bleibt die Lehrkraft Kontaktperson für die begleiteten Kinder hinsichtlich schulischer Belange. Gewöhnlich sind Schulen nicht oder nur minimal auf kooperative Arbeitsstrukturen ausgerichtet (Laubner 2019, S.74f). Die Besonderheit in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe lässt sich mit geschichtlichen Entwicklungen beider Bereiche begründen. Rechtliche Grundlagen der Weimarer Republik bewirkten die Abspaltung beider Disziplinen voneinander. Die prinzipielle Nichteinmischung in den jeweils anderen Sektor wirkt bis heute nach (Busche-Baumann 2018, S.11).

Verschiedene Studien, hier: Steinert 2006 bestehend aus Lehrer-, und Kooperationsbefragungen und Fussnagel 2008, ähnlich wie Kullmann 2010, deren Lehrerkooperationsstudie Ergebnisse aus dem Gymnasialbereich zwei verschiedene Bundesländer eruiert, kommen zu nahezu deckungsgleichen Ergebnissen. Lehrer\*innen streben hilfreiche kollegiale Impulse zu fachdidaktischen Belangen an. Darüber hinaus ist der Wunsch der Kohorte vorhanden, Unterstützung hinsichtlich methodischer Vielfalt zu erhalten. Die Entwicklung der eigenen Professionalität stellte sich ebenfalls als Anliegen der Lehrerschaft heraus. Allerdings sollen vorgetragene Parameter ohne zeitlichen Mehraufwand und ausgenommen eines erhöhten Abstimmungsbedarfes realisiert werden (Müller 2018, S.193f). Die Kausalität der brisanten Gemengelage erschließt sich durch die bisherige konzeptionelle Veranlagung der Schulbegleitung als Einzelfallhilfe, durch fehlende Zeit gemeinsamer Vorbereitungszeit oder der arbeitszeitlich ausgeschlossenen Möglichkeit von Reflexionsgesprächen. Die verschiedenartige Professionalisierung und der Zugang zu unterschiedlichen Fachsprachen erschweren die Zusammenarbeit zusätzlich. Weitere Herausforderungen werden im Empfinden befragter Schulbegleiter\*innen deutlich. So bescheinigt eine Vielzahl der Interviewpartner die offensichtliche Hierarchie zwischen den berufsspezifischen Zugängen. Ebenfalls stellt sich deutlich heraus, dass sich sowohl die Sonderpädagogen\*innen als auch die Schulbegleiter\*innen als Gast in einem Verbund der Lehrerschaft sehen. Weiter besteht die Ansicht, dass sich die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure an den Wünschen der Lehrkraft zu orientieren hat (Lübeck 2018, S.90ff.). Bereits in diesen Forschungsergebnissen bildet sich ab, dass Lehrer abwägen, welche Determinanten als Erklärungsmuster dienen sollen. Gelingbedingungen werden eher an dem beruflichen Habitus der Schulbegleitung gemessen als an der fragmentarischen Bildungspolitik (Baur 2018, S.3). Verdeutlicht wird die Annahme der Beteiligten durch vielfältige Vertretungssituationen. Fällt also eine Lehrkraft aus oder ist

jene in ähnlicher Form abwesend, werden Schulbegleiter\*innen häufig für alle Schüler\*innen zuständig (Lübeck 2018, S.93ff.). Festzustellen ist, dass die Schulbegleiter\*innen in all ihrem Handeln abhängig von der Lehrkraft sind. Lehrer\*innen erlangen die Deutungshoheit über weitere Beteiligte, was durchaus eine demütigende und entrechtende Wirkung erzielen kann (Lübeck 2018, S.207). Stellte sich unter 2.2 noch die Frage, welche Motivation zur Aufnahme der Tätigkeit geführt hat, lässt sich an dieser Stelle die gegenteilige Frage formulieren, nämlich welche Beweggründe zu einem Ausstieg aus ebenjenem Berufsfeld führen?

Geht man davon aus, dass Professionalisierung aus berufsbiografischer Perspektive mit allmählichem Aufbau von Kompetenzen voranschreitet und die Entwicklung eines beruflichen Habitus mit zeitlicher Dimension einhergeht, ist es nach Hubermann nachvollziehbar, dass diese Phase bis zu drei Jahren andauert. Wenn Vorstellungen und Wünsche der Lehrkraft, wie bereits dargestellt, mit Kompetenzen und Erwartungen der Schulbegleitung kollidieren, endet der Rollenfindungsprozess vor Ablauf der Entwicklungsphase mit dem Ausstieg der Individualbegleitung aus dem Berufsfeld (Lübeck 2018, S.78f). Obgleich dem Problemaufriss eine Vielzahl von Inhalten zuzuordnen sind, bleiben den Lehrern\*innen Gestaltungsmöglichkeiten im Kontext der Inklusion, welche durch pädagogische Haltung und Einstellung geprägt, durch Professionalität mit Leben gefüllt und mit entsprechenden Deutungsmustern geformt werden können (Müller 2018, S.175). Ein Kontinuum gegenseitiger Wertschätzung, mit Verantwortung für schulische Inklusion auf Lehrerseite wird benötigt, um dem bestehenden Rollenprekariat der Maßnahme Schulbegleitung zu begegnen (Werning 2015, S.111).

#### **2.4 Schulbegleitung aus Sicht der Schüler\*innen/ Mitschüler\*innen mit Assistenzerfahrung**

Die technische Universität Dortmund und die Universität Duisburg-Essen geben im Review zu ihrer Studie „Schulassistenz aus Schülerperspektive“ (SAS) Zwischenergebnisse bekannt, welche sich, hier exemplarisch, mit der Forschungsfrage befassen, welche Spannungsfelder sich durch das Assistenzhandeln für Schüler\*innen mit sonderpädagogischer Attestierung ergeben. Zudem wurden Inhalte beleuchtet, welche sich auf Zuständigkeiten der Schulassistenz im Kontext ihres Wirkungsfeldes beziehen. Letztbenanntes bezieht sich auf die Sicht der Mitschüler\*innen des jeweilig begleiteten Kindes (Laubner 2019, S. 128ff). Robert Northoff vertritt die Annahmen, dass vorschneller Einsatz eingreifender Maßnahmen unbedingt vermieden werden sollten,

um Stigmatisierung, soziale Ausgrenzung sowie lernschädigende Überfürsorglichkeit und demotivierende Selbstbildveränderungen bei Schülern\*innen zu vermeiden (Northoff 2013, S.185). Das Verständnis hinsichtlich des Wirkungsgeflechtes ist für Schüler\*innen mit Eingliederungshilfebedarf nahezu unerreichbar. Dennoch kann benannt werden, dass der Unterricht erfolgreicher verläuft, wenn die Schulbegleitung anwesend ist. Die gelungene Unterrichtsbeteiligung wird hier mit Aufgabebearbeitung im vorgegebenen Zeitrahmen, der Zielstellung dem Anforderungsniveau zu entsprechen und gar der Einsatz als „Erfüllungsgehilfe“ zur Aufgabenlösung benannt. Weiter werden Situationen beschrieben, in denen sich begleitete Schüler\*innen mächtig gegenüber den Klassenkameraden\*innen fühlt, da das Kind sich in Krisensituationen auf die Schulbegleitung als „Schutzschild“ verlassen kann. Dieses Empfinden ergeht sodann zu Lasten einer sozialen und emotionalen Weiterentwicklung. Die aufgezeigten Beispiele stehen exemplarisch für die explorative Studie (SAS), spiegeln jedoch die Ergebnisse des widersprüchlichen Handlungsfeldes der Schulassistenz wider (Laubner 2019, S.31).

Schränkt die Umsetzung der sozialen Teilhabe bzw. die Teilhabe an Bildung durch die Maßnahme Schulbegleitung des einen möglicherweise die Teilhabe im Bereich Bildung und Soziales des anderen ein (Müller 2018, S. 31)?

Durch die Präsenz und ihr Handeln nehmen Individualbegleiter\*innen eine wesentliche Rolle im Klassengefüge ein. Durch den Status eines weiteren Erwachsenen im Kontext des Unterrichtes bestehen Erwartungen an den Hilfeleistenden, welche von der gesamten Schülerschaft ausgehen. Im klassischen Bild eines Erwachsenen in der Schule, stellt sich dieser als Helfer\*innen für alle dar. In Rekonstruktion des Rollenverständnisses von 2. und 4. Klässlern wird die Schulbegleitung entweder als Hilfslehrer\*in, als „Mutterersatz“ für Einzelne oder als Verbündete\*r bezeichnet. Hier werden nicht die körperlichen, geistigen oder seelischen Einschränkungen als Besonderheit empfunden, sondern der Umstand, dass einzelne Schüler\*innen gesonderte Unterstützung erhalten. Diesem Differenzerleben wird zum Teil mit Missgunst oder Neid begegnet. Zusätzlich fühlen sich Schüler\*innen beobachtet und eingeschränkt in Freispielsituationen. Die Empfindungen der Kinder lassen sich von: keiner freiwilligen Interaktion, künstlich erzeugte Zusammenführung von Spiel-, und Arbeitssituationen sowie kontrollierte Verhältnisse, in welchen keine alterstypischen Gespräche stattfinden können, beschreiben. Zudem können keine Geheimnisse ausgetauscht werden und auch das Austesten von Regeln sowie die Chance auf Intimität ist den Schülern\*innen mit dem Begleiter ohne Lehrauftrag genommen. Es ist offensichtlich, dass das Forschungsfeld weiterer Beachtung bedarf, um einerseits die Rollendiffusität der Schulbegleitung zu relativieren, unerwünschte Einmischung



abzubauen und dennoch für begleitete Kinder die Möglichkeit des Regelschulbesuches zu erhalten (Laubner 2019, S.138ff.).

Die folgenden Artikel stellen Ergebnisse zur Perspektive gemeinsamer schulischer Bildung vor. Weiterhin werden bewährte empirische Erklärungs-, und Handlungsansätze abgebildet, ehe die Rahmenbedingungen für die Schule der Zukunft, insbesondere mit Blick auf die Maßnahme Schulbegleitung vorgestellt werden.

### 3 Perspektiven gelingender gemeinsamer schulischer Bildung

Welche Voraussetzungen müssen geschaffen werden, um für jeden Schüler und jede Schülerin das Recht auf inklusive Beschulung umsetzbar zu machen?

Bildung benötigt Beständigkeit und grundlegenden Konsens. Schulische Prozesse sollen nicht ständig umzuorganisieren sein. Hier bedarf es einheitlicher Konzepte, welche sodann Schülern\*innen, Eltern, Lehrern\*innen und weiteren Beteiligten Planungssicherheit bieten. Ausbildungsinhalte für Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter und weiteren Akteuren müssen realisiert werden. Die Ausstattung und der Ausbau schulischer Gebäude auf inklusiven Standard müssen über Parteigrenzen hinaus gestaltbar sein. Gegenwärtig ist unser Schulsystem geprägt durch eine dezentrale Struktur. Durch 16 teilweise sehr unterschiedlich regierte Bundesländer wirkt das System unübersichtlich und komplex. Die Verständigung ist zudem durch stetige Änderungsprozesse und abweichende Begrifflichkeiten erschwert (Northoff 2012, S.24ff.). Gemäß Art. 7 GG unterliegt das gesamte Schulsystem der staatlichen Aufsicht. Allgemeine Inhalte beziehen sich auf Einrichtungsgarantien [...] und Auslegungsregeln für den Bereich des Schulwesens. Die Gesamtheit zur Verfügung stehender Einrichtungen, die sich mit der Vermittlung von Bildungsgütern in Schulen und anderen Unterrichtsstätten befassen sind ebenso im Schulwesen erfasst, wie Institutionen die auf Dauer angelegt und mit Bildungs-, und Erziehungszielen arbeiten. Weiter berücksichtigt die staatliche Schulaufsicht die wechselnde Zahl der Schüler, welche in mehreren Fächern planmäßig unterrichtet werden. Der Einsatz von ausgebildeten Fachkräften sowie Lehrerinnen und Lehrern gehört zudem zu staatlichen Aufgaben, welche durch bildungsrechtliche Landesgesetze ergänzt werden (Hömig 2022, S.148f).

Vorgeschaltet zu den Leistungen der Eingliederungshilfe könnte ein Systemwechsel hin zur Gemeinschaftsschule neue Wege öffnen. Durch das längere gemeinsame Lernen ist die frühe Wahlentscheidung, bezüglich des jeweiligen Schultyps, nicht mehr erforderlich. Die Gemeinschaftsschule geht demgemäß basisorientiert vor, als dass sie die Rolle der Eltern, in Form von Elternbeteiligung forciert, die Schüler\*innen und das Schulteam frühzeitig involviert, sodass ein demokratischer Prozess mit guter Entscheidungsqualität entstehen kann. Zudem wird, im Rahmen der gemeinsamen Schulbildung der Differenzierung nach sozialer Herkunft in Leistungsgruppen entgegengewirkt (Northoff 2012, S.11ff.).

Was macht gemeinsame Beschulung darüber hinaus so reizvoll? Schulkultur-Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit, sowie das Bereitstellen von Bildungsangeboten, welche den jeweiligen Entwicklungsständen entspricht. Dyson,

Howes und Roberts stellten bereits 2002 und 2004 in ihrem systemischen Forschungsüberblick Aspekte heraus, die sich im inklusiven Schulsystem Großbritanniens etabliert haben. Eine kompetente und starke Schulleitung, die sich zu inklusiven Prinzipien bekennt und auf Mitbestimmung und Verantwortung des Kollegiums setzt. Eine vertrauensvolle Bildungspolitik, welche die Schulverwaltung erleichtert, indem sie pädagogische Flexibilität anerkennt und den Einsatz von weiteren Sozialformen möglich macht (Werning 2015, S.61f). Die Gestaltung von gemeinsamer Beschulung ist ohne Kooperation von Lehrkräften mit mannigfaltigen Kompetenzprofilen nicht denkbar (Werning 2015, S.132).

Der gegenwärtige Einsatz von Maßnahmen der Eingliederungshilfe zur Teilhabe an schulischer Bildung in Form von Schulbegleitung muss im Ausblick höchstwahrscheinlich überdacht werden (Laubner 2019, S.71). Spätestens im Rahmen der Ausgestaltung zur „großen Lösung“ und auf Grundlage der prospektiven Gesetzesevaluation bis 01.01.2027 scheint es nachvollziehbar, dass verschiedene Fachstatistiken und Literatur die Art und Weise der Maßnahme Schulbegleitung als „Hilfskonstrukt“ betrachten (Bessernich 2022, S.39ff).

Alternativ zur Individualleistungsgewährung könnte die sogenannte Poolbildung von Schulbegleitung sein. Soweit es von den Leistungsberechtigten gewünscht, für jene zumutbar ist und die Hilfe als bedarfsdeckend für die jeweiligen Leistungsempfänger ist, kann benanntes Modell zum Einsatz kommen. Für Fachgremien ist die Ausgestaltung der Hilfe denkbar, wenn die Schule bereit ist, mit einem Anbieter zusammenzuarbeiten und jener sich bereiterklärt, nach diesem Modell zu arbeiten. Die personellen und formellen Anforderungen gelten hier als vorausgesetzt (Laubner 2019, S.33).

### **3.1 empirisch bewährte Erklärungs-, und Handlungsansätze**

Wenngleich Verantwortliche der Schulpolitik und Sozialplanung in Jahrzehnten denken, mit großer Wahrscheinlichkeit auch müssen, leben Kinder und Jugendliche, deren Familien und Beschäftigte des Schulbetriebes in Tagen, Wochen und Schuljahren. Im Zuge bereits verwirklichter und bevorstehender gesetzlicher Veränderungen besonders auf dem Weg zur „großen Lösung“ wird die Maßnahme Schulbegleitung nicht zu ignorieren sein. Daher besteht die Notwendigkeit, Rechtsunsicherheiten, den Verwaltungsaufwand und vordringlich Hindernisse in Organisationen zu reduzieren (Laubner 2019, S.158f).

Als bewährte Praxismethode lässt sich die Hospitation der Schulbegleitung im Klassenkontext und das damit einhergehende Kennenlernen beteiligter Akteure, vor Hilfebeginn, eruieren. Die Vorstellung der Integrationshelfer\*in mit den übertragenden Aufgaben bei den Schülern\*innen der Klasse, unter Berücksichtigung der Wünsche der leistungsberechtigten Person ob und was bekannt gegeben wird, stellte sich ebenfalls als positive Auswirkung in der Praxis heraus. Ein Informationsschreiben an die Eltern der Klasse kann dazu führen, dass sich Mütter und Väter nicht ausgeschlossen fühlen oder gar heimliche Aufträge vermuten. Neben gemeinsamen Gesprächen zum Hilfeinsatz mit allen Beteiligten, bieten sich sogenannte Startgespräche mit dem jeweiligen Schüler\*in an. Dieses Zusammentreffen soll altersentsprechend vermitteln, wann und mit welchen zentralen Inhalten die Hilfe beginnt. Darüber hinaus gilt es jedoch an dieser Stelle die hilfeberechtigte Person zu eigenen Wünschen, Erwartungen und Grenzen anzuhören. Gleiche Transparenz bedarf es bei bereits benannten Poolmodellen. Vorangegangenes Instrument beim Einsatz der Eingliederungshilfe zur Teilhabe an Bildung ist im pädagogischen Team ebenfalls vorteilhaft. Die Zusammenkunft dient dazu grundlegende Wertorientierungen, Aufgaben, Ziele und Abgrenzungen zu klären. Daraus resultierende Vereinbarungen können individuell festgelegt und im Lauf der Zeit reflektiert werden. Ein weiterer Baustein, um Transparenz im Hilfeverlauf zu erschaffen und zu erhalten, ist das Elterngespräch. Hier sollen Wünsche und Erfahrungen der Eltern oder anderer sorgeberechtigter Personen berücksichtigt sowie Vereinbarungen des pädagogischen Teams besprochen werden. Neben Schulbegleitung als Teil des Schulentwicklungsprozesses sollen folgend weitere Handlungsansätze zur Verfügung gestellt werden (Laubner 2019, S.166ff.).

Erklärungsansätze zeigen auf, dass ein Anstieg der Schülerzahl mit schwierigen Lernausgangslagen Ängste und Unsicherheiten bei der Lehrerschaft auslösen (Werning 2015, S.61). In multiprofessionellem Austausch haben sich Gespräche über Furcht, die Umdeutung und Betonung der Stärken des gemeinsamen Wirkens und die produktive, haltgebende Arbeitsumgebung als überaus nützlich herausgestellt (Pauls 2013, S.190). Aus der Kooperationsform „Co-teaching approaches“ können Unterrichtsteams erwachsen, welche sodann in unterschiedlichen Strukturen agieren werden. Eine konkrete Methode des Co-teaching-systems ist als „Alternative Teaching“ bekannt. Lerninhalte können so differenziert vermittelt werden. Es besteht die Möglichkeit, individuell und zeitlich beschränkt, Schwerpunkte je nach Leistungsstand der Kleingruppe anzubieten, ohne eine gänzliche Abspaltung einzelner Klassenmitglieder zu vollziehen. Ein Prinzip dieser Art lässt sich durch multiprofessionelle Akteure gestalten. Folglich ist präventives Handeln bei Störanlässen zu erwarten und adaptive Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstile möglich.

Empirisch belegt ist außerdem, dass aus Arbeitsteilung eine Reduzierung der Arbeitsbelastung hervorgeht. Valide Aussagen können zudem über das positive Einwirken von Methodenvielfalt und Variationen von Vermittlungsstrategien ausgesagt werden (Werning 2015, S.116ff.). Allem vorausgestellt ist dennoch die Echtheit der Lehrkraft zu positiven Emotionen gegenüber dem Unterricht, die Präsenz ebenjener und die effektive Nutzung der Unterrichtszeit (Werning 2015, S.80).

Das Wissen um wirksame Unterstützung bezüglich emotionaler und sozialer Entwicklungsprozesse muss im schulischen Kontext mehr Beachtung erfahren. Die sozial-kognitive Informationsverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen mit Eingliederungshilfebedarf stellt einen deutlichen Prädiktor für externalisierende Verhaltensstörungen dar (Blumenthal 2020, S. 21). Eine weitere Variante Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen positiv zu beeinflussen, ist die erfolgreiche Elterneinbindung in das schulische System. Der Bezug zu unterschiedlichen Lebenswelten bleibt gewahrt und kann sensibel eingeflochten werden. Zudem besteht die Aussicht, ein Übermaß von Einwirkversuchen, Angst, Distanz und ggf. beklagte Interessenlosigkeit aufzubrechen, die Steuerungs- und Koordinierungsverantwortung der Schule vorausgesetzt. Ein beidseitiges Verständnis könnte durch die Rehabilitation der Schule-Eltern-Beziehung erwirkt werden (Werning 2015, S.136ff.). Pädagogische Konzepte und Maßnahmen, welche empirisch entwickelt und geprüft sind, lassen sich auf Werte und Wünsche des Informationsempfängers ein. Ebenfalls mit einem hohen wissenschaftlichen Bewährungsgrad weisen sich beeinflussende Umweltfaktoren, das Erlernen prosozialer Handlungsalternativen und der Einsatz klarer Instruktionen aus (Blumenthal 2020, S.33f). Kooperative Lernformen, hier Schulbegleitung/ Lehrkraft, benötigen wie unter 2.2 benannt, etabliertes Wissen aller Akteure, um die Gelingbedingungen bereitzustellen (Blumenthal 2020, S.102ff.).

### **3.2 Rahmenbedingungen für die Schule der Zukunft**

Um die Frage nach geeigneten Rahmenbedingungen für die Schule der Zukunft zu beantworten, müssen rechtliche und gesetzliche Grundlagen zunächst Klärung finden (Werning 2015, S.156). Mit dem Fahrplan Hilfen aus einer Hand zu organisieren und dem Ziel der Zusammenführung aller Leistungen für Kinder und Jugendliche im SGB VIII als inklusive Lösung, bedarf es zudem einem weiträumigem Beteiligungsprozess, welcher zunächst die Definition der Leistungsberechtigten vornimmt. Sodann gilt es die Ansprüche festzulegen, gefolgt von der möglichen Ausgestaltung der Leistungen (Bessernich 2022, S.25). Gleichlaufend zur Reform und der Stufenlösung hin zur

gänzlich inklusiven Beschulung, gibt es unterschiedliche Lösungsansätze der Bundesländer und deren jeweiligen Landesverordnungen. So entschied Berlin 2010 die Schulsozialarbeit, mit ihren Unterstützungsmöglichkeiten in die Hand der öffentlichen Jugendhilfe zu übergeben. Durch die ausgelagerte Variante erhalten Schulleiter\*innen ein Budget, welches zur Umsetzung von Ganztagschulen und weiteren benötigten Maßnahmen eingesetzt werden kann. Die Risikominimierung bei Krankheit des Trägerpersonals, im Falle von Bedarfsschwankungen im Schulgeschehen und hinsichtlich der Abdeckung von Lehrerausfallzeiten kommt dem System Schule deutlich zugute. Die Lager der pädagogischen Fachkräfte und schulisch Wirkender, welche über freie Träger der Kinder-, und Jugendhilfe zum Einsatz in den Schulen kommen, fordern jedoch veränderte bildungspolitische Vorgaben und die Reflexion der Arbeitsbedingungen durch die Steuerungsgremien in Berlin. Bestätigend zu 2.3 werden auch hier ungleiche Arbeitsbedingungen, die fehlende Integration in schulische Entscheidungsprozesse sowie in das Lehrerkollegium, die abweichenden Finanzierungsmodelle und die generelle Schieflage zwischen den beiden Beschäftigungsgruppen genannt.

Das Bildungsministerium Niedersachsens betont 2017 mit dem Runderlass „Soziale Arbeit in schulische Verantwortung“ seine Aufgabenzuständigkeit für schulische Belange. Die Länderverantwortung scheint für die multiprofessionelle Kooperation dienlich. Fallschulen zeigen, dass die Zusammenarbeit durch benannte Inhalte des niedersächsischen Schulgesetzes, sichtbar gelebt wird. Im Review wird bemängelt, dass Handlungsspielräume der pädagogischen Fachkräfte und auch der Assistenzkräfte sehr groß sind, da sich die fachliche Aufsicht außerhalb der Schule befindet (Baur 2018, S.27ff.).

Mecklenburg-Vorpommern und Bremen erproben seit 2021 verschiedene Poolmodelle. Abhängig von personeller Aufstellung und schulischen Strukturen werden drei verschiedene Ausführungen diskutiert. Zum einen besteht die Möglichkeit, dass Schulen unabhängig von Anträgen auf Schulbegleitung qualifizierte Assistenzkräfte vorhalten. Hier sind Einzelanträge der Eltern bzw. weiterer sorgeberechtigter Personen überflüssig, da die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen systemisch bedient werden. Debattiert und erprobt werden zudem Assistenzangebote, welche vom Träger der Jugendhilfe oder Sozialhilfe zur Verfügung gestellt werden. Diese pauschal finanzierte Offerte verbessert die Angebotsstruktur und vermeidet ebenfalls Einzelanträge. Zudem besteht die Möglichkeit Einzelanträge zusammenzufassen und die bewilligte Einzelleistung in koordinierter Form erbringen zu lassen. Dafür ist sodann die Zustimmung aller Beteiligten und die Realisierbarkeit sicherzustellen (Laubner 2019, S.188). Neben den rechtlichen

Rahmenbedingungen bleiben die organisatorischen Grundlagen als zentrale Herausforderung (Baur 2018, S.8). Der besondere disziplinäre Blick, die Spezialisierung abgegrenzter Berufsbezeichnungen und die verinnerlichte Haltung über Arbeitsteilung soll nun Bildungsbarrieren durch Multiprofessionalität abbauen. Formelle und nonformelle Inhaltsvermittlung soll zu ganzheitlicher Bildung erwachsen, wobei der lebensweltliche Bezug der Kinder und Jugendlichen sowie die biografische Entwicklung ebenjener beachtet werden soll. Die herkunfts-, und behinderungsbedingte Benachteiligung ist durch multiprofessionelles Handeln zu reduzieren (Busche-Baumann 2018, S. 16).

Doch wie kommen erwähnte Gesetze, Professionstheorien und weitere wissenschaftliche Impulse in die Praxis?

Vorausbemerkt sei die Ausgangssituation per Anstellungsverhältnis und der diffusen Weisungsbefugnis für die Hilfeleistenden im Rahmen der Schulbegleitung. Abzubauen ist damit der „Gaststatus“ der Assistenzkräfte. Der Einbezug in die schulischen Entscheidungsprozesse und die Aufnahme der Schulbegleitung in das Kollegium der Schule stellt ebenfalls eine Grundvoraussetzung für symbiotische Tandemsysteme oder trinärer Zusammenarbeit dar (Baur 2018, S.32f).

Die vorangestellten Forschungsergebnisse bilden bereits ab, dass fehlende institutionelle Rahmenbedingungen die Kooperation in multiprofessionellen Teams deutlich erschweren. In Anbetracht komplexer Beteiligungsstrukturen benötigt der Arbeitsprozess Zieldefinitionen, welche den Handlungsrahmen konkretisieren und dennoch aktives Gestalten zulassen und einen Spielraum für Schüler\*innen, Lehrer\*innen und weitere Beteiligte belassen (Krüger 2018, S.38ff.).

Neben personellen und organisatorischen Gelingbedingungen ergeben sich praktische Schlussfolgerungen zu persönlichen Eigenschaften, welche Schulbegleiter\*innen, Lehrer\*innen und weitere Akteure vorweisen sollten, um dem Anspruch des multiprofessionellen Handelns gerecht zu werden (Laubner 2019, S.94). So benennt Eva-Maria Geist 2018 unter anderem Geduld, Verlässlichkeit, Zurückhaltung und Verschwiegenheit als Ausschnitte zur persönlichen Eignung schulisch handelnder Personen. Befürwortet und ergänzt werden die Attribute durch Helmut Pauls in Form von Akzeptanz, Empathie und emotionsorientierte Beratung, um ein lernförderliches Klassenklima zu erschaffen. Kongruenzanalysen belegen, dass bei Beachtung erwähnter Charakteristika hohe Anteile echter Lernzeit und inhaltliche Klarheit produziert werden können (Pauls 2013, S.189ff.). Maria Busche-Baumann beschreibt 2018 den Beginn für multiprofessionelles Handeln im schulischen Kontext mit Selbsterkenntnis,

gefolgt von Fremderkenntnis. Exemplarisch soll hier die Vielstimmigkeit eines jeden Menschen benannt sein. Innere Wertekonflikte, z.B. zwischen eifrig streben bis gelassen beobachten, kreisen in uns allen und fordern uns heraus, inmitten der Pole Lösungen zu praktizieren, so Busche-Baumann. Das „innere Team“ ist vergleichbar mit dem Seelenleben und dem Arbeitsleben. Wer sich übergangen fühlt, entwickelt Rachegefühle, versucht Entscheidungen zu blockieren und wird zumindest Missstimmung verbreiten. Trotz vielschichtigem theoretischem Wissen besteht zwischen den Sektoren Schule und Schulsozialarbeit, eingeschlossen sind hier weitere pädagogische Mitarbeiter, eine unterschwellige Feindschaft. Getrieben von Angst dem Unbekanntem zu begegnen, Forderungen oder Verbindlichkeit erleben zu müssen, wird beidseitig mit Vermeidung reagiert. Die Einsicht und die Umsetzung sind es, die das multiprofessionelle Handeln, durch Nutzung des dialektischen Gegenparts möglich machen. (Busche-Baumann 2018, S.20f). Wenngleich sich die verschiedenen Professionen im Schulkontext auf einem schmalen Grat zwischen Kooperation und Konflikten bewegen, vermag es Kortendieck mit folgendem Zitat, auf Zuversicht, spezifischer sonderpädagogischer Expertise in Forschung hinzuweisen und Raum für vielfältige Adaptionenansätze zu erkennen (Kortendieck 2018, S.6).

*„Professionelles Handeln ist, die Schatten der eigenen Profession zu sehen, zu reflektieren und andere Professionen zu respektieren“ (zit. Kortendieck 2018, S.6).*



## 4 Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Leistungen zur Schulbegleitung hinsichtlich ihrer Rechtsgrundlagen, sowie ihrer Regelungen über die jeweiligen Leistungsgruppen zu analysieren, um Aussagen betreffend das Verfahren zur Bedarfsermittlung und zum Gesamtplanverfahren treffen zu können. Unter Betrachtung des Bundesteilhabegesetzes, des Kinder-, und Jugendhilfegesetzes und der UN-Behindertenrechtskonvention ergaben sich bereits Gesetzesänderungen, welche gegenwärtig erprobt und weiterentwickelt werden. Im Zuge dieses inklusiven Veränderungsgedanken, entsteht die Frage, welche Rolle kann und wird die Maßnahme Schulbegleitung bei der inklusiven Schulentwicklung spielen? Kann hier von Missbrauch der Leistungen zur Teilhabe an Bildung durch das System Schule ausgegangen werden?

Die Ergebnisse der Forschungsstudien von Bacher, Pfaffenberger und Päscho, die Göttinger Schulbegleiterstudie (2017) und Studien der technische Universität Dortmund/ Universität Duisburg-Essen „Schulassistenten aus Schülerperspektive“ zeigen, dass diese Fragen differenziert zu betrachten sind. So wünschen sich Lehrkräfte durchaus Unterstützung in der täglichen Schulpraxis, vorrangig im Umgang mit Schülern\*innen, welche schwierige Lernausgangslagen oder sozial-, und emotionale Beeinträchtigungen, mitbringen. Dies soll jedoch möglichst nicht mit zusätzlichem zeitlichem und arbeitsspezifischem Aufwand einhergehen. Befunde verschiedener Studien geben Aufschluss darüber, dass Assistenzkräfte von der Lehrerschaft eher nach ihrem Habitus und nach vorherrschenden Deutungsmustern beurteilt werden, als dass die Betrachtung auf den bildungspolitischen Rahmen fällt oder der individuelle Bedarf des Kindes oder des Jugendlichen Beachtung findet. Zudem konnte festgestellt werden, dass die Kompetenzerwartung von Lehrkräften an die Schulbegleitung ein Spektrum umfasst, welches mehrere Professionen einschließt. Im Gegensatz dazu wurden Weiterbildungsangebote, welche für Lehrkräfte entwickelt wurden und sich inhaltlich mit der Zusammenarbeit zwischen Lehrer\*innen und nicht professionellen Schulbegleiter\*innen befassen, von den Lehrkräften weitestgehend zurückgewiesen werden. Kausale Zusammenhänge bestehen zwischen Verweigerung zusätzlicher Wissensaneignung und dem sich wandelnden Schulsystem, welches sich hin zu einer Grundprofessionalisierung aller Beteiligten bewegt und auch weitere Infrastrukturmodelle in Schulen forciert. Bewiesen hat sich zudem, dass die Übernahme der Primärverantwortung durch das Schulwesen, für Bereiche außerhalb des Kernbereiches der Wissensvermittlung, weiter unterrepräsentiert ist. Ferner wurde versäumt, Schulgesetzen einklagbare Rechtsansprüche zu implementieren, sodass Schule

Bildung dann inklusiv anbieten kann, wenn der Ressourcen-, und Organisationsvorbehalt dies zulässt. Gelingt es als Schule nicht, die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen innerschulisch zu decken, treten die Eingliederungshelferträger als Ausfallbürge ein. Die Übernahme ganzer Lerneinheiten im gesamten Klassenverband durch die Assistenzkraft im Gegensatz zur Deutungshoheit des Lehrpersonals über die Schulbegleitung löst umfassende Irritationen aus. Aus diesem Befund kann darauf geschlossen werden, dass tatsächlich ein Missbrauch der schulbegleitenden Maßnahme durch die Schule vollzogen wird. Die Reinform bewilligter Individualhilfen bedingen jedoch ebenfalls diffuse Rollenverständnisse und bringen teilweise unbefriedigende oder gar exkludierende Ergebnisse hervor, sodass die Frage nach ausschließlicher Orientierung zum Einzelfall verneint werden kann. Wenn die Bedarfe des Hilfeempfängers gedeckt und dem altersentsprechenden Explorationsgedanken der leistungsberechtigten Person entsprochen wird, könnten sich Poolmodelle oder ähnliche Kooperationsformen als zielführend erweisen.

Durch differenzierte Betrachtung wurde andererseits festgestellt, dass die Monstranz der Lehrkörper mit zunehmender Umwandlung des Schulsystems schwindet. Im Zuge eines gemeinsamen inklusiven Unterrichtes, bleibt abzuwarten, ob die Forderungen einheitlicher Qualitätsstandards für alle Anbieter in Umsetzung kommen. Die Ergebnisse der Untersuchungen haben gezeigt, dass bei konsequenter Denkweise hin zu einer inklusiven Schulinfrastruktur, Einzelfallhilfen nicht auszuschließen sind, sich jedoch bei gedeckten Bedarfen als überflüssig herausstellen. In Fällen von geistiger oder körperlicher Behinderung sowie bei Sinnesbeeinträchtigungen ist zu erwarten, dass Wechselwirkungen mit umweltbedingten Barrieren auftreten, welche selbst unter größtmöglichem Aufwand des Schulsystems nicht zu relativieren sind. In diesem Zusammenhang wird zur Bedarfsdeckung die Einzelfallhilfe die notwendige und geeignete Hilfeform darstellen.

Das Plädoyer dieser Arbeit sagt aus, dass Inklusion hier im System Schule ein anspruchsvolles Vorhaben bleibt und die Entwicklung der Teilhabe an Bildung im Rahmen der Schulbegleitung fortlaufend unterschiedlicher Systemlogiken unterliegt. Je nach geltendem Recht, Organisationsstruktur und persönlicher Einstellung etwaiger Beteiligter, kann Schulbegleitung zur gleichberechtigten Teilhabe am System Schule beitragen. Ein Spektrum von „missbraucht vom System Schule“ bis „ein wertgeschätztes Mitglied des schulischen Plenums“ könnte zu erwarten sein. Die Ausführungen dieser Arbeit geben den Ausblick, dass die Berufspraxis dieses Wirkungskreises neben Rechtssicherheit, Rollenklarheit, Niedrigschwelligkeit und die Bereitschaft der Akteure erfordert, vorerst einen Mehraufwand zu leisten, um inklusive Beschulung zu

ermöglichen. Zudem gilt es Gestaltungsspielräume, rechtskreisübergreifend, zu nutzen und behinderungsunabhängige Überzeugungen zu verkörpern. Mit dem Vertrauen in die eigene Profession und der Anerkennung weiterer Anstellungsprofile kann es der Politik ebenfalls gelingen, die Spannungsfelder miteinander ins Gleichgewicht zu bringen.

## 5 Literaturverzeichnis

- Baur, C., Krüger, C., & Homuth, F. (2018). Professionen in Schule - zwischen Kooperation und Konflikt. *Dokumentation der Fachtagung vom 7. Juni 2018* (S. 78). Wolfenbüttel: Ostfalia.
- Bessernich, J., & Wiesner, R. (Februar 2022). Weg zur inklusiven Kinder- und Jugendhilfe. *Jugendhilfe*, S. 23-46.
- Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C., & Vierbuchen, M. C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen, Förderung in inklusiven Schulklassen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BTHG: Die Leistungen der neuen Eingliederungshilfe von A-Z, Arbeitshilfe, Nr. 313. (März 2021). Rotenburg (Wümme), Niedersachsen, Rotenburg: DITSCHLER.
- Dau, D., Düwell, F. J., Jousen, J., & Luik, S. (. (2022). *Sozialgesetzbuch IX, Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen, SGB IX, BTHG, SchwbVWO, BGG, Lehr- und Praxiskommentar, 6. Auflage*. Baden-Baden: Nomos.
- Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2017). *Fachlexikon der Sozialen Arbeit*. Baden-Baden: Nomos.
- Die Deutsche Nationalbibliothek. (1. 8 2021). Gesetze für die Soziale Arbeit. *Textsammlung*. Baden-Baden, Deutschland: Nomos.
- Ditschler, K. (Juni 2020). BTHG: Die Schulbegleitung 2020, Arbeitshilfe zur Umsetzung des BTHG. *Arbeitshilfe Nr. 94*. Rotenburg, Niedersachsen, Deutschland: DITSCHLER.
- Ehlers, S. (30. Januar 2022). Schon die halbe "Große Lösung"?- Das Jugendamt als Verfahrenslotse. *Das Jugendamt, Zeitschrift für Jugendhilfe und Familienrecht*, S. 1.
- Fasselt, U., & Schellhorn, H. (2021). *Handbuch Sozialrechtsberatung, 6. Auflage*. Baden-Baden: Nomos.
- Grünenwald, C. (30. Januar 2022). Auswirkungen des Kinder- und Jugendstärkungsgesetz auf das Recht der Eingliederungshilfe nach dem SGB VIII. *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe*, S. 6-13.
- Hömig, D., & Wolff, A. (2022). *Grundgesetz, für die Bundesrepublik Deutschland, Handkommentar, 13. Auflage*. Baden-Baden: Nomos.
- Kunkel, P. C., Kepert, J., & Pattar, A. K. (2022). *Sozialgesetzbuch VIII, Kinder und Jugendhilfe, Lehr und Praxiskommentar, 8. Auflage*. Baden-Baden: Nomos.
- Laubner, M., Lindmeier, B., & Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule, Grundlagen und Praxis, 2. Auflage*. Weinheim: BELTZ.

- Lübeck, A. (2018). *Schulbegleitung im Rollenprekariat, Zur Unmöglichkeit der "Rolle Schulbegleitung" in der inklusiven Schule*. Bielefeld: Springer VS.
- Lübeck, A., & Heinrich, M. (2019). *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma, Rekonstruktion zur inklusiven Beschulung*. Berlin: epubli.
- Müller, K., & Gingelmaier, S. (2018). *Kontroverse Inklusion, Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik*. Weinheim: BELTZ JUVENTA.
- Northoff, R. (2012). *Inklusive Gemeinschaftsschule, Ein diskurives Votum*. Berlin: Logos.
- Northoff, R. (2013). *Sozialisation, Sozialverhalten und Psychosoziale Auffälligkeiten Eine Einführung in die Bewältigung sozialer Aufgabenstellungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Pauls, H. (2013). *Klinische Sozialarbeit, Grundlagen und Methoden psycho-sozialer Behandlung, 3. Auflage*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Teilhaberecht. (30. Januar 2022). Eingliederungshilfe, Anforderungen an die Qualität von Stellungnahmen nach §35a Abs.1a SGB VIII. *Das Jugendamt, Zeitschrift für Jugendhilfe und Familienrecht*, S. 34-37.
- Traxler, H. (kein Datum). betrifft: Erziehung. *Chancengleichheit*. Juli-Heft 1975, Frankfurt.
- Trenczek, Tammen, Behlert, & von Boetticher. (2018). *Grundzüge des Rechts*. München: Ernst Rheinhardt Verlag.
- Ulrich, S. (März 2022). Infrastrukturmodelle in Schule im Finanznebel. *Das Jugendamt, Zeitschrift für Jugendhilfe und Familienrecht*, S. 134-136.
- Wabnitz, R. J. (2020). *Grundkurs Recht für die Soziale Arbeit, 5. Auflage*. München: utb.
- Werning, R., & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht, Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven, Orientierungsband*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett .