



**Schulassistenz in der Region Hannover – Bericht zur Fachtagung  
„Rolle der Schulassistenz in inklusiven Grundschulen“ am  
25.4.2014**

Professor Bettina Lindmeier, Leibniz Universität Hannover

Sandra Polleschner, Leibniz Universität Hannover

Sylvia Thiel, Region Hannover



## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Schulassistenz in einer inklusiven Schule.....	5
2.1 Kooperation im Team.....	9
2.2 Rahmenbedingungen für Schulassistenz.....	11
3. Inanspruchnahme von Schulassistenz und inklusive Beschulung in der Region Hannover.....	14
3.1 Fördersituation in der Region Hannover.....	14
3.2 Entwicklung, Einsatz und Qualifikation von Schulassistenz.....	17
3.3 Inklusive Grundschulen in der Region Hannover.....	19
3.4 Fazit.....	22
4. Durchführung und Auswertung des Fachtages zur „Rolle von Schulassistenz in inklusiven Grundschulen“.....	24
4.1 Aufgaben von Schulassistenz.....	25
4.1.1 Beschreibung der Aufgaben von Schulassistenz.....	25
4.1.2 Verlagerung der Aufgaben von Schule auf Eingliederungs- und Jugendhilfe	28
4.1.3 Heimliche Aufgaben: Vermittlung zwischen Eltern und Schule.....	31
4.1.4 Zusammenfassung und Ausführung.....	32
4.2 Weiterentwicklung der Schulassistenz.....	33
4.2.1 Schulassistenz in dieser Form wird es nicht mehr geben.....	33
4.2.2 Weiterentwicklung zu Poolmodell.....	35
4.2.3 Entbürokratisierung.....	37
4.2.4 Qualifikation von Schulassistentinnen und –assistenten.....	38
4.3 Zusammenfassung und Weiterführung.....	40
5. Drei Modelle zur Weiterentwicklung von Schulassistenz in der Region Hannover.....	42
5.1 Modell 1.....	42
5.2 Modell 2.....	45
5.3 Modell 3.....	49
6. Interview.....	55
7. Literaturliste.....	66

## **1. Einleitung**

In Zusammenarbeit mit der Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, veranstaltete das Dezernat für Soziale Infrastruktur der Region Hannover im April 2014 einen Fachtag zum Thema „Rolle der Schulassistenz in inklusiven Grundschulen“. Die Zielsetzung bei der Konzeption und Durchführung des Fachtages bestand darin, Erfahrungen von den beteiligten Expertinnen und Experten aus dem Schulumfeld sowie von betroffenen Eltern mit inklusiver Beschulung zu hören, detaillierte Informationen über die Auswirkungen der gegenwärtigen Leistungsgewährung von Schulbegleitung/Schulassistenz zu erfahren sowie Bedarfe seitens der Schule, der Anbieter und der Eltern zu erfassen, um gegebenenfalls vorhandene Möglichkeiten bei der Gewährung von Schulbegleitung/Schulassistenz weiter zu entwickeln.

Der vorliegende Bericht enthält neben der Auswertung der sechs Arbeitsgruppen des Fachtages zu Aufgaben und Rolle von Schulbegleitung/Schulassistenz (Kapitel 4) auch eine schlaglichtartige Einführung in den derzeitigen wissenschaftlichen Diskurs zum Thema Schulbegleitung/Schulassistenz in inklusiven Schulen (Kapitel 2). Darüber hinaus ist in diesem Bericht ein datenbasiertes Kapitel zur Inklusiven Beschulung in der Region Hannover und zur Gewährung von Schulbegleitung/Schulassistenz im Schuljahr 2013/14 eingefügt (Kapitel 3). Die Auswertung der Arbeitsergebnisse wird durch 3 Modelle, die von der Universität Hannover als mögliche Handlungsoptionen für eine veränderte zukünftige Leistungsgewährung von Schulbegleitung/Schulassistenz in der Region Hannover auch anhand der Arbeitsergebnisse entwickelt wurde, abgeschlossen (Kapitel 5). Den letzten Beitrag bildet das Interview mit der Mutter eines behinderten Schulkindes, die sich zu ihren Erfahrungen mit Schulassistenz äußert (Kapitel 6).

In den folgenden Ausführungen werden die Begriffe Schulassistenz, Schulassistentin und Schulassistent synonym für die in der Jugendhilfe gebräuchlichen Begriffe Schulbegleitung, Schulbegleiterin und Schulbegleiter verwandt, wenn die Hilfe beide Leistungssysteme meint. An Stellen, wo ausschließlich die Jugendhilfe gemeint ist, werden weiterhin Schulbegleitung, -begleiterin und -begleiter verwandt.

## 2. Schulassistenz in einer inklusiven Schule

Die Aufgaben von Schulassistenz lassen sich nicht beschreiben, ohne die Aufgaben der Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter in einer inklusiven Schule zu skizzieren, da sie die grundlegende Leistung darstellen, durch die Schulassistenz in bestimmten Fällen ergänzt wird. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Aufgaben einer inklusiven Schule sowie der Frage, wie sich die Schulen der Region Hannover in diese Richtung entwickeln können und sollten, ist allerdings im Rahmen unseres sehr begrenzten Auftrages nicht möglich. Im Folgenden wird – nach einer knappen Einleitung – schlaglichtartig auf das Thema Kooperation sowie auf Rahmenbedingungen für Schulassistenz eingegangen.

Die Forderung, dass Schulen behinderte Kinder nicht im Rahmen unveränderter Schul- und Unterrichtstrukturen aufnehmen können, sondern sich tiefgreifend verändern müssen, wurde bereits durch die schulische Integrationsbewegung der 1970er und 1980er Jahre gestellt. Der Zusammenhang zwischen einem schulkulturellen Wandel und der Etablierung integrativer Strukturen und Praktiken durch schulorganisatorische, personelle und unterrichtliche Veränderungen wurde deutlich herausgearbeitet und theoretisch begründet (vgl. zusammenfassend Schnell 2003, Lindmeier/Lindmeier 2012, 170). Integration wurde in diesem Verständnis als förderliche Weiterentwicklung der Schule angesehen, die allen Kindern zu Gute kommen würde.

Dieser Gedanke wurde in der Salamanca-Erklärung der UNESCO-Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" (vgl. UNESCO 1994) unter dem Begriff ‚Inklusion‘ wieder aufgegriffen. In der neuen Debatte nimmt die Wertschätzung von Verschiedenheit bzw. Diversität einen höheren Stellenwert ein, weshalb es ursprünglich auch um sehr unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen ging – neben Behinderung beispielsweise um Gender, Ethnizität, soziale Lage. Auch dies ist zwar kein neuer Gedanke, sondern bereits durch Prenzel (1990) in die Diskussion eingebracht worden, dennoch wurden die Diskurse um die Integration von behinderten Kindern und von Kindern mit Migrationshintergrund nach Erscheinen ihres Buches weiterhin weitgehend getrennt geführt. Auch in der momentan in Deutschland geführten Debatte erfolgt häufig eine einseitige Konzentration auf Behinderung, die diesem Grundgedanken nicht entspricht. Sie verstellt zum einen den Blick darauf, dass viele Schulen insbesondere im Primarbereich durch ihre erfolgreiche Beschäftigung mit anderen Heterogenitätsdimensionen recht gut darauf vorbereitet sind, sich zu inklusiven Schulen weiterzuentwickeln. Zum anderen lässt sie vergessen, dass andere Schulen nicht erst durch die neue Verpflichtung überfordert sind, Kinder mit Behinderungen aufzunehmen, sondern dass es an vielen Schulen bereits zuvor nur unzureichend gelang, heterogenen Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen angemessen zu begegnen. Auch in neueren Dokumenten der UNESCO zu inklusiver Bildung ist dies skizzierte Verständnis von

Inklusion als Wertschätzung von Diversität und Akzeptanz unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen vorherrschend. Dennoch hat die regelhafte Ausschließung behinderter Kinder auf Grund ihrer Behinderung aus den allgemeinen Schulen viel zu der heute vorfindlichen Dynamik beigetragen; und sie lenkt den Blick immer wieder auf die Heterogenitätsdimension Behinderung. Eine Definition von inklusiver Bildung, die politisch von hoher Bedeutung ist und, ausgehend von Behinderung, eine Öffnung des Blicks versucht, gab der frühere UN-Sonderberichterstatte zum Recht auf Bildung, Vernor Muñoz:

„Als Antwort auf diese Exklusion (behinderter Menschen aus dem Bildungssystem) hat eine erstarkende Partnerschaft der ‚Menschenrechts-, und ‚Behindertenbewegung‘ ein pädagogisches Paradigma gefördert, das heute ... als Inklusive Pädagogik allgemein bekannt ist. Inklusive Pädagogik geht davon aus, dass jedes Kind einzigartige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse aufweist, und, dass Lernende mit besonderem Lernunterstützungsbedarf Zugang zum allgemeinen Bildungssystem haben und dort mit Hilfe einer auf das einzelne Kind bezogenen Pädagogik erfasst werden müssen. Unter Berücksichtigung der Verschiedenheit der Lernenden strebt Inklusive Pädagogik die Bekämpfung diskriminierender Haltungen, die Schaffung wertschätzender Gemeinschaften, die Verwirklichung einer Pädagogik für alle, ebenso wie die Verbesserung der Qualität und Effektivität der Pädagogik für den Mainstream der Lernenden an. Demnach sollten Bildungssysteme Personen mit Behinderungen nicht länger als bestehende Probleme ansehen, sondern stattdessen positiv auf die Verschiedenheit der Schüler antworten und individuelle Unterschiede als Chancen begreifen, das Lernen für alle zu bereichern“ (2007, 6, Übers. d. Verf.).

Das Ziel dieser Veränderungen zeigt die Abbildung.

Das Bildungssystem trägt die volle Verantwortung dafür, das Recht auf Bildung sicherzustellen

Es ist ausgestattet und in der Lage, Vielfalt zu begegnen durch:

- **Flexible Lehr- und Lernmethoden** angepasst an verschiedene Bedürfnisse und Lernstile
- **Neuorientierung der Lehrer-Ausbildung**
- **Flexibles Curriculum** geht auf verschiedene Bedürfnisse ein und ist nicht überladen mit akademischen Inhalten
- **Wertschätzung von Vielfalt**
- **Einbindung von Eltern und Gemeinden**
- **Frühe Identifikation und Fördermaßnahmen für gefährdete Kinder**

Flexible Lehrmethoden mit innovativen Ansätzen für Unterrichtsmittel, Ausstattung und den Einsatz Informations- und Kommunikationstechnologien

An Bedürfnissen orientierte, kinderfreundliche Umgebung

Das gesamte Umfeld beteiligt sich aktiv und aus eigenem Antrieb an der Förderung von Inklusion

Eine Analyse der Aufgaben, vor die Schulen in ihrer Entwicklung zu inklusiven Schulen gestellt sind, ließe sich auf unterschiedliche Weise systematisieren. Wocken stellt in einer aktuellen Veröffentlichung, die als zweibändiges Arbeitsbuch für Schulen konzipiert ist, eine Gliederung in die Dimensionen ‚Kinder‘, ‚Unterricht‘ und ‚Pädagogen‘ vor. Einer inklusiven Schule gelingt die „doppelte Passung“ (Wocken 2014, 113) zwischen den Lernbedürfnissen des Kindes und den pädagogischen Angeboten der Schule *und* den Kompetenzen der Pädagogen. Dieser Ansatz ist geeignet zu zeigen, was Schulassistenz nicht sein kann: Schulassistenz kann nicht dauerhaft und grundsätzlich dazu eingesetzt werden, Schule davon zu entlasten, eine solche Passung zunächst durch eigene Anstrengungen herzustellen. Schulen benötigen dazu mehr Gestaltungsspielräume organisatorischer, personeller und sächlicher Art, um diese Passung herzustellen, als ihnen jetzt zur Verfügung stehen. Der Fachtag zu Schulassistenz ergab, dass die beteiligten Akteure dies sehr ähnlich sehen und die momentane Situation als unbefriedigend für alle Seiten erleben. Schulassistenz wird in einer inklusiven Schule nicht überflüssig, wird aber eine Leistung, die in bestimmten Situationen zusätzlich und neben anderen, von der Schule für den individuellen Bedarf des Kindes erbrachten Anpassungsleistungen erbracht wird.

Diese Passung muss immer auch auf der Ebene der jeweiligen Klassen- und Unterrichtssituation hergestellt werden, aber es ist nicht möglich, sie allein auf dieser Ebene zu erreichen. Die Schulentwicklung ist ebenso von Bedeutung und wird in der internationalen Inklusionsdebatte als ‚whole school approach to inclusion‘ bezeichnet. Im Vergleich zur jetzigen Situation sind wesentlich mehr Personalressourcen erforderlich, um die Vielzahl von Aufgaben der Organisationsentwicklung zu gestalten und umzusetzen: Konzeptarbeit, Identifikation und Lösung von Problemen auf Schul- oder Stufenebene, Zusammenarbeit und Absprachen mit Dritten, wie Jugendhilfe oder spezialisierten Diensten, Abstimmung der Kooperation im Unterricht und mit Betreuungsangeboten im Rahmen Ganztagschule, Zusammenarbeit mit den Eltern nehmen bereits jetzt zunehmend mehr Raum ein. Sie werden in einer inklusiven Schule noch bedeutsamer und benötigen ausgewiesene Arbeitszeitkontingente. Auch die Rolle der Schulleitung muss sich maßgeblich dahingehend verändern, dass sie diese erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben unterstützt. Die Koordination von schulbezogenen Prozessen und eine gezielte, die Bedürfnisse der gesamten Schule ebenso wie die persönlichen Fähigkeiten und Neigungen der einzelnen Lehrkräfte berücksichtigende Personalentwicklung gewinnt weiter an Bedeutung. Dazu benötigen Schulleitungen entsprechende Befugnisse, um geeignetes Personal auszuwählen, einzustellen und weiter zu qualifizieren (vgl. Sliwka 2014). Personalentwicklung muss auch Teambildungsprozesse und längerfristige Qualifikationsmaßnahmen umfassen, beispielsweise in Bezug auf Autismus oder Kenntnisse einer von vielen nicht deutschsprachigen Eltern gesprochenen Sprache. In der Unterrichtsentwicklung muss die momentan häufig anzutreffende Situation überwunden werden, dass aus Zeitman-



gel größtenteils ‚Zusammenarbeit auf Zuruf‘ im Unterricht stattfindet, während gemeinsame Vorbereitung und Abstimmung bezüglich der Anpassung von Curricula, Methoden und Materialien kaum möglich ist, noch weniger eine Verständigung über pädagogische Grundpositionen, Ziele und Wertvorstellungen.

## **2.1 Kooperation im Team**

Angesichts der hohen Bedeutung der Kooperation im Klassenteam, die auch von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Fachtages vielfach benannt wurde, sollen hierzu wenige Ausführungen ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit gemacht werden (vgl. ausführlicher Lindmeier/Beyer 2011a, 2011b; Lindmeier/Lindmeier 2012, 261ff; Werning/Arndt 2013).

Die Vielfalt möglicher sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe führt dazu, dass weder eine Regelschullehrkraft noch eine sonderpädagogische Lehrkraft gemeinsam mit der Regelschullehrkraft in jedem Einzelfall die nötigen Kompetenzen aufweisen können. Sie müssen bei Bedarf weitere Experten beratend oder unterstützend heranziehen können. Das können Mobile Dienste für Sehen und Hören als sehr seltene Förderschwerpunkte sein, ebenso spezialisierte Fachkräfte, die bei schwierigen Formen von Autismus zusätzlich zu Rate gezogen werden können, Fachkräfte mit dem Schwerpunkt unterstützte Kommunikation oder geistige Behinderung in Kombination mit herausforderndem Verhalten. Zum Teil gibt es diese Spezialisierungen in der Praxis bereits, aber nicht in bedarfsgerechtem Umfang, so dass hier auch bei den Förderschullehrkräften ein hoher Weiterqualifikationsbedarf besteht. Außerdem ist anzunehmen, dass weitere Spezialisierungen erst im Rahmen der weiteren Entwicklung nachgefragt werden.

Dennoch bilden diese beiden Berufsgruppen – Regelschullehrkraft und sonderpädagogische Lehrkraft - gemeinsam den Kern des Klassenteams, gegebenenfalls zusammen mit pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Die sonderpädagogische Lehrkraft hat ebenso wie die pädagogische Fachkraft möglicherweise Aufgaben in mehreren Klassenteams. Dies wird in einer inklusiven Schule auf Grund jahrgangübergreifenden Unterrichts und stufenbezogener Kooperation verschiedener Klassen weniger problematisch sein, als es viele Kolleginnen und Kollegen derzeit erleben. Die derzeitige Arbeit in verschiedenen Klassen, zwischen denen es keinerlei Abstimmung hinsichtlich pädagogischer Prinzipien, Arbeitsformen und Ziele gibt, ist für die sonderpädagogische Kraft sehr anstrengend und erfordert hohe Flexibilität. Versteht sich aber ein Kollegium als Team, das über diese Fragen in kontinuierlichem Austausch ist, werden die Anpassungsprozesse, die die sonderpädagogischen Teammitglieder zu leisten haben, geringer. Einsatzformen, bei denen die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen regelmäßig in den Pausen die Schule wechseln, sind abzulehnen, da sie die nötige Zusammenarbeit unmöglich machen.

Bereits im ‚Zweierteam‘ gibt es verschiedene Möglichkeiten, Zusammenarbeit zu strukturieren. „Thousand und Nevin unterscheiden vier verschiedene Formen des Co-Teachings: *Unterstützendes Lehren* findet statt, wenn eine Lehrkraft die führende Rolle im Unterricht einnimmt, während die andere Lehrkraft einzelnen Schülern gleichzeitig zusätzliche Unterstützung gibt. *Paralleles Lehren* findet statt, wenn beide im selben Klassenraum mit verschiedenen Gruppen arbeiten, wobei auch die gemeinsame Durchführung eines Experiments, die zeitweilige selbständige Arbeit einer Gruppe und der Wechsel der Lehrkräfte zwischen den Gruppen möglich sind. *Komplementäres Lernen* findet statt, wenn der durch eine Lehrkraft vermittelte Stoff durch die andere Lehrkraft aufbereitet wird - beispielsweise durch Unterstützung beim selbständigen Aufschreiben. Beim *Lehren im Team* sind die Aufgaben der Planung und Durchführung des Unterrichts einschließlich der Anpassung an besondere Bedürfnisse zwischen beiden Partnern gleich verteilt (Lindmeier/Lindmeier 2012, unter Verweis auf Villa/Thousand/Nevin 2007, 422)“.

Die Komplexität der Situation in allen beschriebenen Formen wird erhöht, wenn zusätzlich noch pädagogische Fachkräfte und Schulassistenz im Einsatz sind. Hier werden auch Mischformen entstehen, beispielsweise in der Form, dass zwei Personen im Team arbeiten, während eine dritte unterstützend tätig ist. Die Forderung nach einer durchgehenden Doppelbesetzung mit mehreren Lehrkräften kann ebenso wie die durchgängige Bereitstellung von Schulassistenz dann kontraproduktiv sein, wenn der Aufwand der Abstimmung den Nutzen übersteigt. In anderen Situationen ist sie nötig, beispielsweise weil sehr viele Schülerinnen und Schüler häufig wiederkehrende oder sehr zeitaufwendige Bedarfe haben, denen entsprochen werden muss. Dies ist nur in der tatsächlichen Situation zu entscheiden. Dabei muss zwingend auch ein Unterrichtsfachbezug hergestellt werden, was bisher nur selten geschieht. Nicht jedes Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ist in allen Fächern und bei allen Themen eines Faches auf eine Anpassung des Unterrichts, beispielsweise von Inhalten, Materialien und/oder Methoden der Vermittlung, angewiesen.

Villa, Thousand und Nevin entwickelten ein Konzept des Co-Teachings, das fünf Schlüsselemente umfasst, die u.a. auch für die Einbeziehung von Schulassistenz berücksichtigt werden sollten:

1. *Zielsetzung*: Es gibt ein zentrales Ziel der gemeinsamen Arbeit, dem die Beteiligten zugestimmt haben;
2. *Wertesystem*: Die Erkenntnis, dass jede der beteiligten Ko-Lehrkräfte notwendige und einzigartige Kompetenzen und Kenntnisse besitzt, ist Teil des gemeinsamen Wertesystems;
3. die Beteiligten nehmen *gleichwertige, verschiedenartige Rollen* ein, sie erkennen gegenseitig ihren Expertenstatus an und erleben so Gleichwertigkeit;

4. *Kooperative Leitung*: Die Leitungsfunktion, die im traditionellen Unterricht die allein anwesende Lehrkraft innehat, wird als geteilte bzw. wechselnd übernommene Leitung und Verantwortung organisiert;
5. *Kooperativer Prozess*: Die Zusammenarbeit geschieht in einem kooperativen Prozess, der direkte Interaktionen umfasst, auf einem positiven Verständnis von Interdependenz und persönlicher Verantwortung beruht (vgl. Villa/Thousand/Nevin 2007, 420).

## **2.2 Rahmenbedingungen für Schulassistenz in einer inklusiven Schule**

Das Recht auf eine inklusive Schule wird in der Bundesrepublik Deutschland vor allem im Anschluss an die UN- Behindertenrechtskonvention, Artikel 24, diskutiert. Absatz 2 lautet:

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts (auf Bildung, Anm. der Verf.) stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden, und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche(wirksame) Bildung zu erleichtern (ermöglichen);

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration (Inklusion) wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (UN-BRK, Art.24 Abs. 2).<sup>1</sup>

Die folgenden Ausführungen spezifizieren besondere Methoden, beispielsweise Brailleschrift, Gebärdensprache, peer support und verschiedene Formen unterstützter Kommunikation. Außerdem benennen sie Lerninhalte, die im Regelschullehrplan nicht vorgesehen sind,

---

<sup>1</sup> Die drei Begriffe in Klammern geben die Übersetzungsvorschläge des Netzwerks Artikel 3 dar. Es hat kurz nach der offiziellen Übersetzung einen abweichenden Übersetzungsvorschlag präsentiert, der an wesentlichen Stellen eine größere Textnähe sucht, beispielsweise durch die Übersetzung von Inclusion als Inklusion statt Integration. Da diese Übersetzung von Verbänden und Vereinen viel genutzt wird, haben wir uns entschieden, uns auf beide zu beziehen.

wie Mobilitäts- und Orientierungsfähigkeiten, lebenspraktische Fähigkeiten und soziale Kompetenzen.

Nicht ganz unstrittig ist, wie weit das bestehende Schulsystem als inklusiv gelten kann, wobei die weit überwiegende Auffassung ist, dass die Formulierung der UN-Konvention im Sinne gemeinsamen Unterrichts zu verstehen ist. Eine andere Auffassung argumentiert, dass die Gewährleistung von Bildung für alle Kinder als deren Inklusion in das Bildungssystem anzusehen sei. Zur Zeit ist der Bildungsort für fast 80% der Kinder und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf noch immer die Förderschule. Kinder mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind sogar zu 97% in Förderschulen oder – in Niedersachsen – in der Schulersatzform der Tagesbildungsstätte untergebracht. Die Integrationsquote steigt seit einigen Jahren kontinuierlich, während die Quote der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen stagniert (vgl. Klemm 2013), eine Entwicklung, die auf eine steigende Gesamtförderquote zurückzuführen ist.

Der erste Staatenbericht der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-BRK vermied eine eindeutige Positionierung zur Frage, indem er zwar die inklusive Schule befürwortete, aber zugleich die besondere Funktion der Förderschulen hervorhob und weder ihre Auflösung noch konzeptionelle Umwandlung, z.B. in Förderzentren ohne Schülerinnen und Schüler, eindeutig forderte:

„Die Bundesregierung setzt sich jedoch dafür ein, das inklusives Lernen in Deutschland eine Selbstverständlichkeit wird. (...) Im deutschen Schulwesen kommt der Förderschule eine besondere Funktion zu. Die Förderschulen sind auf spezifische sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote spezialisiert. Sie können sowohl Lernorte mit eigenen Bildungsangeboten als auch Kompetenz-/Förderzentren mit sonderpädagogischen Angeboten an allgemeinen Schulen sein.“ (Bundesregierung 2011, 50f).

Dagegen geht die Monitoringstelle zur Umsetzung der UN-BRK beim Deutschen Institut für Menschenrechte davon aus, dass „inklusive Bildung im Sinne des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht behinderter Kinder strukturell zu gewährleisten ist.“ (2012, 13). Diese Auffassung vertritt auch die Mehrzahl der Fachvertreter (vgl. zusammenfassend Lindmeier/Lindmeier 2012, 188ff; Moser 2012).

Das niedersächsische Schulgesetz sieht die Einführung der inklusiven Schule vom Schuljahr 2013/14 an vor.

#### „§ 4 ,Inklusive Schule

Die öffentlichen Schulen ermöglichen allen Schülerinnen und Schülern einen barrierefreien und gleichberechtigten Zugang und sind damit inklusive Schulen. Welche

Schulform die Schülerinnen und Schüler besuchen, entscheiden die Erziehungsberechtigten (§ 59 Abs. 1 Satz 1).

In den öffentlichen Schulen werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam erzogen und unterrichtet. Schülerinnen und Schüler, die wegen einer bestehenden oder drohenden Behinderung auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden durch wirksame individuell angepasste Maßnahmen unterstützt; die Leistungsanforderungen können von denen der besuchten Schule abweichen.“ (NSchG, § 4)

Die Förderschulen bleiben dabei grundsätzlich erhalten, aufgelöst wird lediglich der Primarbereich der Förderschule im Schwerpunkt Lernen (vgl. § 14 NSchG). Die im Schuljahr 2013/14 neu begonnenen Schuljahrgänge sollen grundsätzlich als inklusive Jahrgänge geführt werden, in allen anderen Schulstufen ist aber ebenfalls auf Elternantrag eine inklusive Beschulung möglich.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Dies gilt nur, ebenso wie die grundsätzliche Freiheit des Elternwillens, sofern nicht § 59 greift: „Eine Schülerin oder ein Schüler kann auf Vorschlag der Schule durch die Schulbehörde an die Schule einer anderen, für sie oder ihn geeigneten Schulform überwiesen werden, wenn sie oder er auch unter Beachtung der Anforderungen an eine inklusive Schule (§ 4) nur an der anderen Schule hinreichend gefördert werden kann und ihr oder sein Kindeswohl den Schulwechsel erfordert“ (§ 59 Abs. 5, NSchG).

### **3. Inanspruchnahme von Schulassistenz und inklusive Beschulung in der Region Hannover**

Um einen Überblick darüber zu erhalten, wie es um die Inklusive Beschulung in der Region Hannover steht und wie viele Schulassistenzen aktuell nach den Sozialgesetzbüchern VIII (Jugendhilfe) und XII (Sozialhilfe) bewilligt werden, wurde eine datenbasierte Abfrage bei den Jugend- und Sozialämtern<sup>3</sup> der 21 Städte und Gemeinden durchgeführt, sowie die Schulstatistik des Fachbereich Schulen<sup>4</sup> herangezogen.

Es beteiligten sich alle Städte und Gemeinden an der Erhebung, allerdings unterschiedlich differenziert und umfangreich. Im Bereich der Jugendhilfe liegen deshalb überwiegend nur Daten zum Stichtag 31.12. 2013 vor.

In diesem Bericht erfolgt eine gekürzte Darstellung der wichtigsten Ergebnisse, die zuvor am 25.4.2014 anlässlich des von der Region Hannover und der Leibniz Universität Hannover veranstalteten Fachtages zur Rolle der Schulassistenz in Inklusiven Grundschulen vorgestellt wurden.

#### ***3.1 Fördersituation in der Region Hannover***

Im ersten Schuljahr der Einführung der Inklusiven Beschulung wird die überwiegende Anzahl Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen unterrichtet. Die aktuelle Förderquote in der Region Hannover beträgt gut 5%. Von den betroffenen Schülerinnen und Schülern besuchen gut drei Viertel (3,9%) eine Förderschule und nur knapp ein Viertel ( 1,1%) eine Regelschule. Das bedeutet, dass bislang erst etwa ein Fünftel aller Förderschülerinnen und Förderschüler gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern unterrichtet werden, wobei es innerhalb der Schulstufen deutliche Unterschiede gibt. Abbildung 1a zeigt, dass der Anteil Förderschülerinnen und Förderschüler in Regelschulen mit zunehmender Schulstufe abnimmt (Inklusionsanteil): Während dieser im Grundschulbereich noch 28,1 % beträgt, liegt er in der Sekundarstufe 1 nur noch bei 19,7%.

---

<sup>3</sup> Daten zum Kind, zum Schulbesuch (Klasse, Schulform) und Daten zur Schulassistenz (Anbieter, qualifizierte oder unqualifizierte, Zeitanteil) für die Stichtage 31.12.2011, 2012 und 2013

<sup>4</sup> Daten zu Schülerzahlen und Schulen vom Fachbereich Schulen aus den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14

Abb. 1a Förderquoten und Inklusionsanteile in der Region Hannover Schuljahr 2013/14

	Förderquote	Exklusions- quote	Exklusions- anteil	Inklusions- quote	Inklusions- anteil
Region gesamt*	5,1%	3,9%	78,0%	1,1%	22,0%
Grundschule	5,4%	3,9%	72,4%	1,5%	28,1%
Grundschule Stadt Hannover	5,2%	3,8%	73,2%	1,4%	26,8%
Grundschule Umland	5,6%	4,0%	71,9%	1,6%	28,1%
Sekundarstufe 1	5,5%	4,4%	80,3%	1,1%	19,7%

\*ohne Berufsschule, Schulkindergarten und ohne Freie Martinsschule Laatzen (Förderschule GE, L und ESE, es liegen keine Zahlen für das Schuljahr 2013/14 vor. Vorjahresstand: 124 Schüler und Schülerinnen Klasse 1-13)  
Rechnerische Abweichungen sind rundungsbedingt

In der Gesamtbetrachtung ist der Inklusionsanteil in den Kommunen der Region Hannover im Schuljahr 2013/14 im Vergleich zum Land Niedersachsen (14,7% im Schuljahr 2012/13)<sup>5</sup> mit 22,0% im Gesamtdurchschnitt höher - dies darf aber über die im bundesweiten Vergleich geringe Quote nicht hinwegtäuschen.

Nach Förderschwerpunkten unterteilt, zeigen sich ebenfalls Unterschiede bei der Inklusion betroffener Förderschülerinnen und -schüler. Erwartungsgemäß liegt der Förderbereich Lernen (L), bedingt durch die beginnende Auflösung der Primarstufe dieser Förderschulart, über dem Gesamtdurchschnitt. Ebenfalls etwas über dem Durchschnitt liegt die Inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit den Förderbedarfen Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), Körperliche und Motorische Entwicklung (KME) und Sehen (S). Den höchsten Anteil an inklusiver Beschulung aber haben derzeit Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Hören (H) - fast die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderschwerpunkt besucht eine Regelschule. Den geringsten Anteil inklusiver Beschulung - und damit deutlich unter dem Gesamtdurchschnitt liegend - haben die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung (GE) und Sprache (Sp).

Für den geringen Anteil sogenannter Sprachschülerinnen und -schüler in Regelschulen gibt es verschiedene Interpretationsmöglichkeiten. Er könnte möglicherweise zurückzuführen sein auf das Vorhalten mehrerer Sprachheilschulen und -klassen in der Region Hannover sowie dem starken Engagement von Lehrkräften und Eltern für den Erhalt dieser Förderschulart. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass die Sprachheilschulen als weniger stigmatisierend erlebt werden. Unter Umständen werden Sprachheilschulen auch als „Aus-

<sup>5</sup> Update Inklusion-Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen, Bertelsmannstiftung 2014

weichschulen“ für Schülerinnen und Schüler genutzt, die sonst mit dem Schwerpunkt Lernen beschult worden wären.

Abb. 1b Förderquoten und Inklusionsanteile nach Förderbedarfen Schuljahr 2014/14

Förderbedarf	Gesamt	Förderschule	Regelschule	Inklusionsanteil
Lernen (L)	2324	1719	605	26,0%
Sprache (Sp)	1214	1054	160	13,2%
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)	645	448	197	30,5%
geistige Entwicklung (GE).	1046	880	166	15,9%
Körperliche und motorische Entwicklung (KME)	227	165	62	27,3%
Hören (H)	229	126	103	45,0%
Sehen (S)	133	95	38	28,6%
Sonstige**	234	234		
Gesamt*	6052	4721	1331	22,0%

\*ohne Schulkindergarten und ohne Freie Martinsschule Laatzen (Förderschule GE, L und ESE) die für das Schuljahr 2013/14 keine Zahlen gemeldet haben. Vorjahresstand: 124 Schüler und Schülerinnen Klasse 1-13

\*\*besondere Angebotsförderschulen wie Taubblindenwerk, Autismuszentrum oder Schulen mit mehreren Förderschwerpunkten (GE, L, ESE), für deren Schülerschaft eine Zuordnung zu einzelnen Förderbedarfen nicht vorliegt

Noch deutlicher wird die Präferenz der Sprachheilschulen in der gesonderten Betrachtung des Grundschulbereiches in Abbildung 1c. Während der Inklusionsanteil fast aller Förderschwerpunkte deutlich über dem Gesamtdurchschnitt von 28,1% für diese Schulstufe liegt, bleibt er im Bereich Sprache fast so gering wie in der Gesamtdarstellung und liegt mit 14,4% sogar erheblich unter dem Gesamtdurchschnitt für alle Grundschüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dies gewinnt vor dem Hintergrund, dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Sprache im Primarbereich die zahlenmäßig größte Gruppe darstellt (ein Drittel)<sup>6</sup>, nochmal mehr an Bedeutung und könnte ein weiterer Hinweis dafür sein, dass inklusive Beschulung für diese Kinder überwiegend von Eltern nicht gewünscht ist, und dass das pädagogische und therapeutische Angebot der Sprachheilschulen demgegenüber vorgezogen wird.

<sup>6</sup> Obwohl der Anteil von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen seit Jahren sinkt, ist dies sowohl in Niedersachsen als auch bundesweit traditionell die größte Gruppe. Die hohen Zahlen sprachauffälliger Schülerinnen und Schüler in der Region Hannover sind vor diesem Hintergrund bemerkenswert.



Der Inklusionsanteil von Kindern mit Förderbedarf geistige Entwicklung hingegen ist im Primarbereich deutlich höher als in der Gesamtbetrachtung und zeigt, dass in dieser Schulstufe jedes dritte Kind mit diesem Förderbedarf inklusiv beschult wird. Scheinbar ist das Vertrauen von Eltern geistig beeinträchtigter Kinder in ein inklusives Schulsystem, und damit die Erwartung höherer Lernerfolge für das Kind, höher als in der Gruppe der Eltern von Kindern mit Förderbedarf Sprache.

Abb. 1c Förderschülerinnen und –schüler im Primarbereich Schuljahr 2013/14

Förderbedarf	Gesamt	Förderschule	Regelschule	Inklusionsanteil
Lernen (L)	539	326	213	39,5%
Sprache (Sp)	745	638	107	14,4%
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)	264	178	86	32,6%
Geistige Entwicklung (GE)	350	236	114	32,6%
Körperliche und Motorische Entwicklung (KME)	85	52	33	38,8%
Hören (H)	98	50	48	49,0%
Sehen (S)	47	30	17	36,2%
Sonstige**	75	75		
Gesamt	2203	1585	618	28,1%

\*ohne Schulkindergarten und ohne Freie Martinsschule Laatzen (Förderschule GE, L und ESE) die für das Schuljahr 2013/14 keine Zahlen gemeldet haben. Vorjahresstand: 41 Schülerinnen und Schüler Klasse 1-4

\*\* besondere Angebotsförderschulen wie Taubblindenwerk, Autismuszentrum oder Schulen mit mehreren Förderschwerpunkten (GE, L, ESE), für deren Schülerschaft eine Zuordnung zu einzelnen Förderbedarfen nicht vorliegt

### **3.2 Entwicklung, Einsatz und Qualifikation von Schulassistenz**

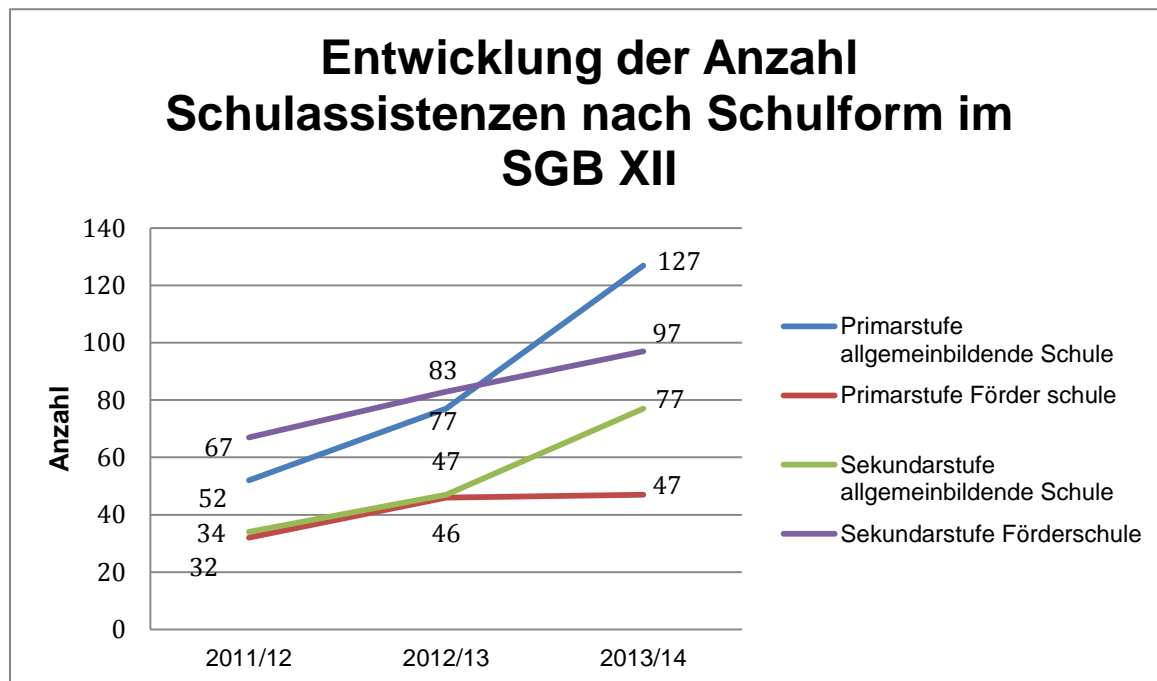
Im Schuljahr 2013/14 erhielten zum Stichtag 624 Schülerinnen und Schüler, die innerhalb der Region Hannover eine Regel- oder eine Förderschule besuchen, eine Schulassistenz. Das entspricht einem Anteil von knapp 10% aller 6052 Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Region Hannover. Die Anzahl bewilligter Schulassistenzen nach dem SGB XII ist höher als nach dem SGB VIII (Verhältnis 56% zu 44%).

Die Fallzahlen im Bereich Schulassistenz im Rahmen der Eingliederungshilfe für behinderte Kinder sind im Verlauf der letzten Schuljahre in beiden Sozialgesetzbüchern gestiegen. Entgegen den bisherigen Annahmen ist die Fallsteigerung jedoch nicht nur im Bereich der Inklus-

siven Regelschulen zu beobachten, sondern vollzieht sich, wenn auch im geringem Umfang, ebenso im Bereich der Förderschulen, hier insbesondere im Sekundarbereich.

Dies lässt sich im Wirkungskreis SGB XII für die Schuljahre 2011/12 bis 2013/14 differenziert darstellen. Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Fallzahlen jeweils für den Primar- und Sekundarbereich der Förderschule und der Regelschule.

Abb.2



In Anbetracht dessen, dass die Förderschulen eigentlich personell so ausgestattet sein müssten, dass die Inanspruchnahme einer Schulassistentin für einzelne Schülerinnen und Schüler eine Ausnahme bleibt, erstaunt dieses Ergebnis. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass im Zuge der inklusiven Beschulung zunehmend schwerer beeinträchtigte Kinder und Jugendliche in den Förderschulen verbleiben, was sich wiederum auch ungünstig auf die Heterogenität eines Klassenverbandes auswirkt. Eine weitere Erklärung könnte darin liegen, dass die Beantragung einer Schulassistentin durch die inklusive Beschulung auch mehr in den Fokus der Förderschulen gerückt ist, und somit auch in dieser Schulform verstärkt als Unterstützungsmöglichkeit beansprucht wird.

Für 4 von 5 Schülerinnen und Schülern, für die eine Schulassistentin bewilligt wurde, steht die Unterstützung für die gesamte Unterrichtszeit zur Verfügung. Fälle, in denen die Assistentin nur stundenweise zum Einsatz kommt, oder in denen sich mehrere Schülerinnen und Schüler eine Unterstützung teilen, bilden bislang eher die Ausnahme. Der Anspruch der ambulanten Eingliederungshilfe, eine individuelle Einzelfallhilfe zu sein, führt in der Praxis dazu, dass mehrere Schulassistentinnen in Grundschulen - teilweise sogar innerhalb eines Klassenver-

bandes - tätig sein können, wenn dort mehr als Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet wird<sup>7</sup>.

In der Jugendhilfe wird ausschließlich pädagogisch qualifiziertes Personal für die Tätigkeit einer Schulbegleitung bewilligt. Hierzu zählen beispielsweise staatliche anerkannte Erzieherinnen und Erzieher, staatlich anerkannte Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Sozialassistentinnen und Sozialassistenten mit 2 jähriger Ausbildung zählen.

In der Sozialhilfe gibt es differenzierte Leistungsvereinbarungen für qualifizierte und unqualifizierte Schulassistenten. Überwiegend wird pädagogisch qualifiziertes Personal bewilligt, zu denen ebenfalls staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher, staatlich anerkannte Heilpädagoginnen und Heilpädagogen oder auch Heilerziehungspflegerinnen und -pfleger zählen. Welche Qualifikation für die Unterstützung einer Schülerin oder eines Schülers erforderlich ist und bewilligt wird, hängt von der individuellen Bedarfslage des Kindes oder des Jugendlichen ab. Der Einsatz einer unqualifizierten Schulassistenten ist bei Kindern mit geistiger Beeinträchtigung, die eine inklusive Schule besuchen, eher selten der Fall.<sup>8</sup>

### **3.3 Inklusive Grundschulen in der Region Hannover**

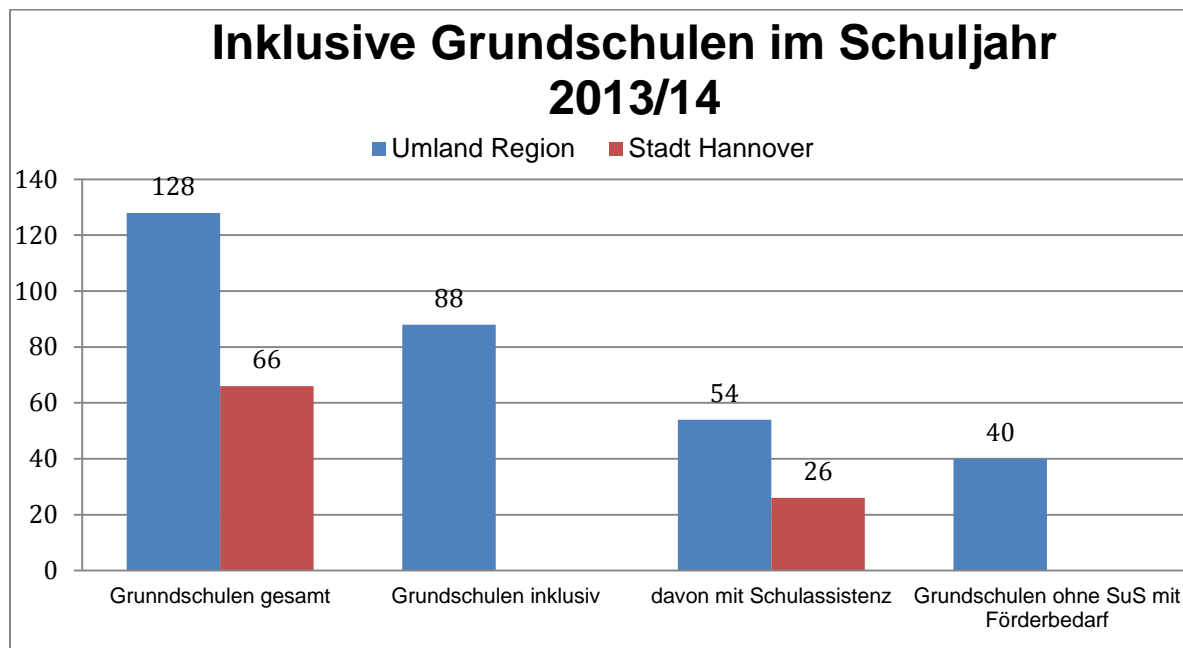
Bislang werden noch nicht flächendeckend Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Grundschulen unterrichtet. Von 128 Grundschulen in den Umlandgemeinden der Region Hannover unterrichten lediglich 88 Grundschulen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (69%). Hiervon sind in 54 Grundschulen zusätzlich zum Lehrpersonal Schulassistenten tätig (42%). 40 Grundschulen in den Umlandkommunen arbeiten derzeit noch nicht inklusiv (31%). Für die Stadt Hannover liegt keine Angabe darüber vor, in wie vielen Grundschulen Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, aber es ist bekannt, dass in 26 von insgesamt 66 Grundschulen Schulassistenten zur Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden (39%).

---

<sup>7</sup> In manchen Grundschulen sind insgesamt bis zu 10 Schulassistenten für ebenso viele Kinder im Einsatz

<sup>8</sup> Ob die durch die Leistungs- und Prüfungsvereinbarung vorgegebene Qualifikation für das Tätigkeitsfeld Schulassistenten ausreichend oder bedarfsgerecht ist, war eine der Fragestellungen des Fachtages und wird in den Kapiteln 4.2.1 und 4.2.4 vertieft

Abb. 3



Bei der Analyse der Grundschulen, die anhand der Angaben zu Schülerinnen und Schülern und der Angaben zur Schulassistenz vorgenommen wurde, konnten drei Typen von Grundschulen identifiziert werden.

- I. Grundschulen, für die Inklusion noch keine Relevanz hat, da keine Kinder mit Unterstützungs- oder Förderbedarf dort beschult werden (31%)
- II. Grundschulen, die mit einzelnen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf dem Weg zu einer Inklusiven Schule sind (ca 60%)
- III. Grundschulen, die schon mehrere Jahre Erfahrung mit der Inklusion/Integration von beeinträchtigten Kindern haben und in denen sowohl viele Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen unterrichtet werden, als auch Schulassistenten zur Unterstützung tätig sind (ca 10%).

Für Typ II und III gilt gleichermaßen, dass die Anzahl der Schulassistenten nicht in Abhängigkeit von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf steht, sondern im Zusammenhang von der Art des Förderbedarfes gesehen werden muss. Der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist in den meisten Fällen bedarfsauslösend.

Innerhalb der Kommunen bilden sich deutliche Unterschiede ab hinsichtlich Anzahl und Art inklusiver Grundschulen und der Regelbeschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. So gibt es beispielsweise in Burgwedel und Wennigsen Inklusive Grundschulen, aber in keiner ist eine Schulassistenz tätig. Aufgrund der Angaben des Schulträgers gegenüber dem Fachbereich Schulen ist darüber hinaus auch bekannt, dass in diesen Kommunen in keiner Grundschule Kinder mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet werden<sup>9</sup>. Ein anderes Bild zeigt die Stadt Laatzen, in der fast in jeder Grundschule sowohl Kinder mit unterschiedlichen Förderbedarfen unterrichtet werden, als auch Schulassistenzen zur Unterstützung tätig sind.

Eine breite Übersicht über die 21 Städte und Gemeinden bietet die nachfolgende Karte der Region Hannover, in der alle Grundschulen farblich differenziert abgebildet sind:

- Grundschulen, in denen sowohl Kinder mit Förderbedarf unterrichtet werden, als auch Schulassistenz eingesetzt wird (grün),
- Grundschulen, in denen Kinder mit Förderbedarf unterrichtet werden, aber keine Schulassistenz tätig ist (gelb) und
- Grundschulen, in denen im Schuljahr 2013/14 keine Kinder mit Förderbedarf unterrichtet werden (weiß)<sup>10</sup>.

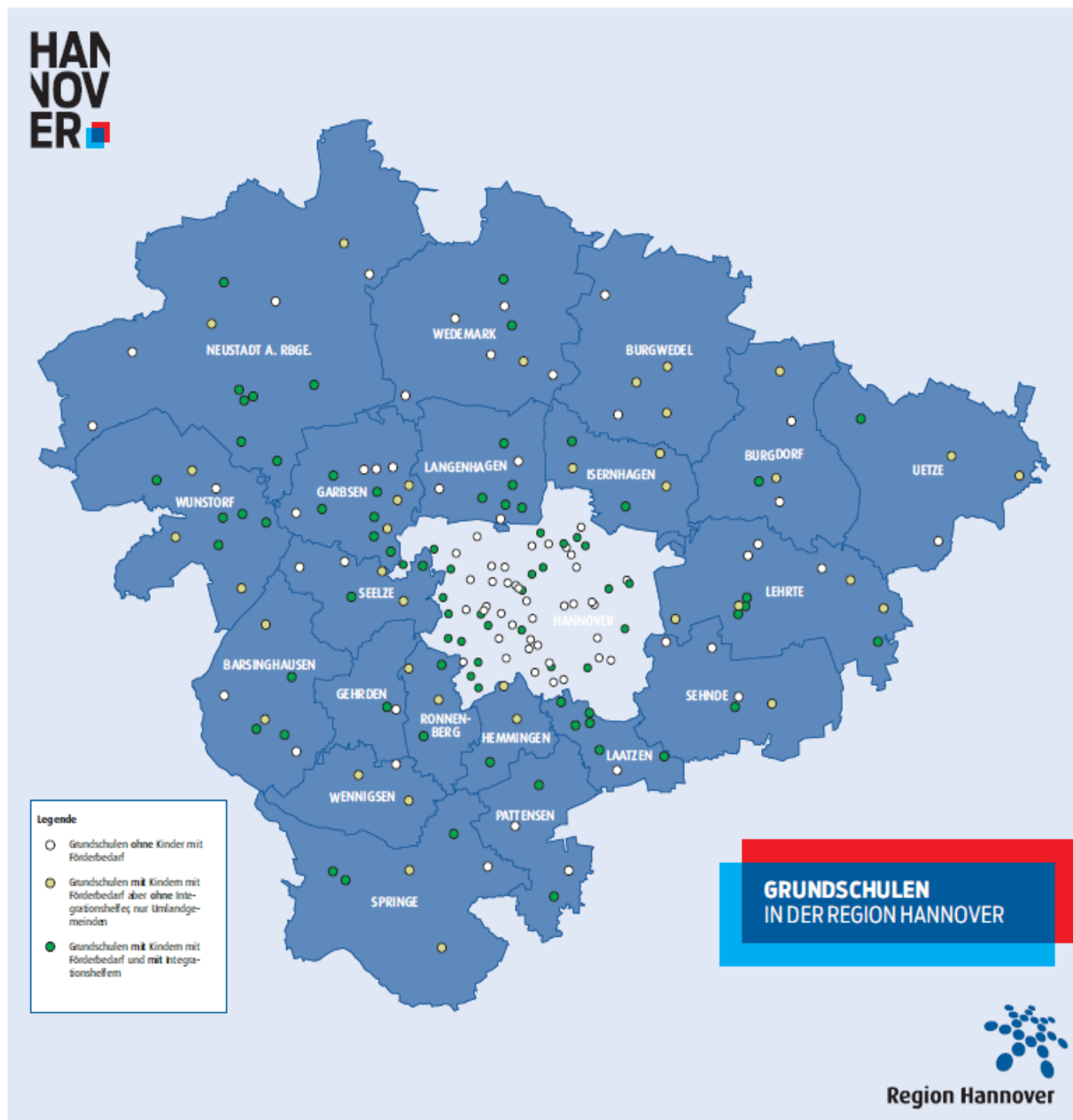
Es ist deutlich zu erkennen, dass im Nordosten und Westen des urbanen Randgebietes der Stadt Hannover, sowie in den westlichen Umlandkommunen die Dichte von Grundschulen, in denen Förderschülerinnen und -schüler (mit und ohne Schulassistenz) unterrichtet werden höher ist als in den nordöstlichen, weiter von der Stadt Hannover entfernten Umlandgemeinden der Region Hannover. Eine höhere Akzeptanz der vorgehaltenen Förderschulen seitens der Eltern, stärkere Beratung hin zur Förderschule oder die Konzentration von Förderschülern auf wenige Schwerpunktschulen in Nachbargemeinden können einige Gründe für die Ungleichverteilung innerhalb der Regionalkommunen sein.

---

<sup>9</sup> Seitens der Jugend- und/oder Sozialhilfeträger werden in beiden Kommunen Schulassistenzen bewilligt. Daraus kann gefolgert werden, dass die entsprechenden Kinder entweder in Förderschulen, oder in Regelschulen angrenzender Gemeinden unterrichtet werden.

<sup>10</sup> In der Landeshauptstadt Hannover kann für das Schuljahr 2013/14 keine detaillierte Angaben zu Förderschülern in den einzelnen Grundschulen gemacht werden. Die Kategorie „Grundschulen mit Kindern mit Förderbedarf ohne Schulassistenz“ (gelb) ist deshalb nicht abbildbar.

Abb. 4



### 3.4 Fazit

Die Anzahl Schulassistenzen steigt zwar stark, aber ob der Anstieg auch tatsächlich den Erfordernissen an einer Inklusiven Schule entspricht, kann im Moment nicht beurteilt werden. Der Inklusionsanteil in Grundschulen wird auch weiterhin steigen, da davon auszugehen ist, dass in den nächsten Schuljahren weiterhin viele Eltern ihr Wahlrecht für ihre Kinder wahrnehmen werden. Das bedeutet aber auch, dass mit einem weiteren Anstieg der Fallzahlen nach beiden Sozialgesetzbüchern zu rechnen ist, wenn sich Schulstrukturen und Schulorganisation nicht auf verschiedene Bedarfe der Kinder einrichten.

Der Einsatz und die Anzahl von Schulassistenzen in einer Schule sind unabhängig von der Anzahl Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Sie hängen von Faktoren ab, auf die die Jugend- und Sozialhilfeträger keinen unmittelbaren Einfluss haben:

- Die Art des Förderbedarfes, bzw. der persönlichen Beeinträchtigung des Kindes. Eine geistige Beeinträchtigung ist ein wesentlicher Auslöser für einen Assistenzbedarf,
- Die Erfahrung der Schule und ihrer Beratung der Eltern, ob eine Schulassistentin zu beantragen sei,
- Die Einstellung der Eltern,
- Die Rahmenbedingungen der Schulen.

Neben der personellen und räumlichen Ausstattung einer Schule sind auch die Erfahrungen mit inklusiver Beschulung und die Bereitschaft zur Weiterentwicklung zu Rahmenbedingungen zu zählen, die Eltern veranlassen können, Schulassistentin zu beantragen.

Nicht immer gelingt die Inklusion beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher: Es sind Fälle bekannt, in denen Grundschulen mit dem Unterrichten einzelner Förderschüler selbst dann überfordert sind, wenn für diese zusätzlich eine Assistenz tätig ist. In der Folge werden diese Schülerinnen und Schüler teils über Wochen vom Schulbesuch suspendiert und/oder auf die Förderschule (rück-) überwiesen.

#### **4. Durchführung und Auswertung des Fachtages**

Die Konzeption und Durchführung des Fachtages geschah in Kooperation mit der Region Hannover als Leistungsträger. Die Zielsetzung bestand darin, von den beteiligten ‚stakeholdern‘ Zustandsbeschreibungen und Vorschläge einzuholen, wie Schulassistenz im Rahmen einer inklusiven Schule weiterentwickelt werden könne. Eingeladen wurden daher Schulen und Anbieter von Schulassistenz, die auf Grund vorher entwickelter Kriterien als Experten für das Thema gelten können. Zudem wurde darauf geachtet, die verschiedenen Schuleinzugsbereiche innerhalb der Region Hannover möglichst gleichmäßig zu beteiligen. Um die ohnehin komplexe Thematik innerhalb eines halbtägigen Fachtages bearbeiten zu können, wurde eine Eingrenzung auf den Primarbereich vorgenommen, für den bereits wesentlich mehr Erfahrung vorhanden ist.

Zu den Kriterien für die Einladung von Schulen gehörte ein Selbstverständnis als ‚Schule auf dem Weg zur Inklusion‘, mehrjährige und vielfältige Erfahrungen mit Schulassistenz, das Vorhandensein schulinterner Konzepte zur Kooperation mit Schulassistenz und die benannte geographische Varianz. Bei den Anbietern von Schulassistenz wurde zudem darauf geachtet, Schulassistenz nach SGB XII und SGB VIII gleichermaßen zu berücksichtigen. Teilnehmende Schulen und Anbieter von Schulassistenz wurden gebeten, neben Leitungskräften auch Lehrkräfte und Schulassistentinnen und -assistenten einzubeziehen. Dieser Bitte kamen fast alle teilnehmenden Institutionen nach. Elternvertreter waren ebenfalls eingeladen, und neben dem Regionselternrat und dem Stadtelternrat war der Verein Mittendrin e.V. beteiligt, der durch seine Beratungsstelle vielfältige Einblicke in die Probleme bei der Umsetzung von Inklusion hat. Die Position der Eltern war allerdings zahlenmäßig weniger vertreten, was in der Interpretation berücksichtigt werden muss.

Der Fachtag begann mit mehreren Kurzvorträgen zum Thema Inklusive Schule, der Entwicklung von Schulassistenz in der Region Hannover, einem Praxisbeispiel aus einer Schule der Region und Überlegungen dahingehend, wie Schulassistenz in einer inklusiven Schule aussehen könnte. Danach diskutierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in sechs thematischen Gruppen in Form eines Weltcafés. Nach jeweils 20 Minuten erfolgte dreimal ein Wechsel der Gruppe und der Themenstellung, so dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich zu vier verschiedenen Themen äußern konnten. Die Themen lauteten:

1. Welche guten und schlechten Erfahrungen mit Schulassistenz haben Sie?
2. Wie sollte Schulassistenz in einer inklusiven Schule eingesetzt und organisiert werden?
3. Wie sollte die Zusammenarbeit zwischen Schulassistenz und Lehrkräften innerhalb des Unterrichts organisiert werden?



4.
  - a) Wie ist die Schullassistenz auf schulorganisatorischer Ebene eingebunden?
  - b) Welche Möglichkeiten zur Qualifikation und Weiterbildung werden für Schullassistentinnen und Schullassistenten angeboten?
5. Welche Aufgaben übernehmen Schullassistentinnen und Schullassistenten in der Praxis?
6. Welche Bedeutung hat Schullassistenz in einer zukünftigen inklusiven Schule – falls die jetzige Entwicklung positiv verläuft – in ca. 10 Jahren?

Die Gruppendiskussionen wurden aufgezeichnet, transkribiert und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1990) ausgewertet. Die Auswertung ist auf wesentliche Punkte reduziert und gliedert sich in die zwei Themenbereiche ‚*Aufgaben von Schullassistenz*‘, die die aktuelle Situation in der Praxis beschreibt, und Möglichkeiten der ‚*Weiterentwicklung von Schullassistenz*‘, die Poolbildung, Qualifikation sowie Fortbildung umfasst.

#### **4.1 Aufgaben von Schullassistenz**

##### *4.1.1 Beschreibung der Aufgaben von Schullassistenz*

Schullassistentinnen und -assistenten nehmen in der allgemeinen Schule<sup>11</sup> ein vielfältiges Aufgabenspektrum wahr, das nach Dworschak in vier Tätigkeitsbereiche unterteilt werden kann: 1.) Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen, 2.) Unterstützung bei Lernvorhaben, 3.) Einzelförderung nach fachlicher Anleitung sowie 4.) indirekte Leistungen, beispielsweise Teilnahme an Teambesprechungen oder Förderplangesprächen (vgl. Dworschak 2012a, 86f). Dieses Ergebnis von Dworschaks Studie aus Bayern wird durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Fachtages bestätigt: die Schullassistenz „übernimmt im Prinzip alles vom Fahren des Rollstuhls über Wickeln über Füttern über Material erstellen, also alles, was letztendlich ‚gehändelt‘ werden muss.“ (Aufgaben, Pfüller, 2., 11).

1.) Im Bereich der Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen wurden Aufgaben wie Schulweg- und Pausenbegleitung, Unterstützung bei der Pflege, beim Toilettengang und An- und Ausziehen sowie das Einrichten des Arbeitsplatzes genannt (Aufgabenbereiche, Pfüller 4, 12/ 3, 12). Wie bereits angesprochen und unter 3.) näher ausgeführt stellt sich hier die Frage, wie weit eine Erziehung zu größerer Selbständigkeit und das gezielte Erlernen lebenspraktischer Aufgaben Teil des Förderplanes des entsprechenden Kindes ist. Die Anwe-

---

<sup>11</sup> Im folgenden wird nicht der Begriff der Inklusiven Schule gewählt, da die Schulen sich erst auf dem Weg zu einer Inklusiven Schule befinden (können). Anders als im vorangegangenen Abschnitt über die Entwicklung in der Region Hannover, wo zwischen Grundschulen und Sekundarschulen unterschieden wird, ist in der Fachliteratur zum Thema eine solche Zuordnung zu Schulstufen überwiegend nicht getroffen. Damit die Bezeichnung ‚Grundschule‘ meistens nicht zutreffend.

senheit einer Schullassistentin kann sowohl zu einer gezielten Unterstützung dieser Ziele genutzt werden, dann handelt es sich zugleich um die Unterstützung bei einem Lernvorhaben, als auch das Erreichen dieser Ziele dadurch verhindern, dass ein Erwachsener zur Verfügung steht, der die eigenverantwortliche und selbständige Verrichtung dieser Aufgaben unnötig macht.

2.) Die Unterstützung bei Lernvorhaben bezieht sich unter anderem darauf, Arbeitsaufträge situativ so zu verändern, dass sie durch das Kind bearbeitet werden können. Dies kann der Fall sein, wenn es zum Beispiel darum geht, dass Texte vorgelesen werden oder Aufgaben vereinfacht werden (Aufgaben, Pfüller, 1, 37/ 2, 11). In diesem Zusammenhang wird die Notwendigkeit der Kooperation zwischen Lehrkraft und Schullassistentin betont, um den Lernstoff individuell zu adaptieren (Aufgaben, Pfüller 1, 37). Diese Zusammenarbeit unter Federführung der Lehrkraft ist nicht immer gegeben; Schullassistentinnen und -assistenten arbeiten sehr häufig ohne ausreichende Anleitung, was trotz hohen Engagements vieler Schullassistentinnen und -assistenten dazu führt, dass curricularer Bezug, Berücksichtigung fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens, Einbeziehung und Weiterentwicklung der Ziele der Förderplanung des Kindes nicht geleistet werden können. Für das Kind bedeutet dies, dass seine Bildungsmöglichkeiten unzureichend ausgeschöpft werden, dass also kein ‚hochwertiger Unterricht‘ im Sinne der UN-BRK stattfindet. Auch aus fachlicher Sicht ist dies eine gefährliche Entwicklung, da sie zu einer ‚Deprofessionalisierung‘ und einem Verlust bereits erreichter inklusionspädagogischer Standards und Wissensbestände führen kann.

3.) Der Einsatz von Schullassistentin in der Einzelförderung unter fachlicher Anleitung und bei eingeführtem Unterrichtsmaterial wurde ebenfalls häufig genannt. Von einer 1:1-Förderung wird Gebrauch gemacht weil, „man das, was man erarbeiten möchte, manchmal ja nur in einer Eins-zu-eins-Situation erlangen kann“ (Aufgaben, Pfüller 3,12), wenn „das Kind einfach nicht in der großen Gruppe arbeiten kann“ (Aufgaben, Pfüller 4, 24) , oder wenn „klar ist, das Kind würde sonst im Klassenraum arbeiten, und packt das aber nicht, weil es da zu laut ist und zu unruhig,“ (heimliche Aufgaben, Pfüller 4, 52). Die letztere Argumentation verweist auf die Notwendigkeit, über die Lehr-Lernorganisation und die Lernbedingungen für alle Kinder in einer inklusiven Schule grundsätzlich nachzudenken: Statt einem Kind Einzelbetreuung zu ermöglichen, häufig in einem getrennten Raum, und allen anderen Kindern die in den meisten Schulen vorhandene Situation zu großer Klassen in einem zu kleinen Raum zuzumuten, könnten für alle Kinder andere Raumnutzungskonzepte und zeitweilige Teilungen der Gruppe ermöglicht werden. Dies könnte für das Kind, für das wir heute oft die Einzelsituation als einzige Möglichkeit ansehen, eine bessere Alternative sein, weil sie zugleich mehr soziale Einbindung und das allmählicher Erlernen des Umgangs mit Gruppensituationen erlaubt. Dworschak merkt kritisch an, dass eine große Zahl der als integriert geltenden Kinder weite

Teile des Schultages nicht im Klassenverband, sondern in der beschriebenen Einzelsituation verbringt.

Als Bereiche der Einzelbetreuung und Förderung wurden benannt:

- Förderung der Selbstständigkeit lebenspraktischer Fertigkeiten, wie Toilettentraining oder Selbstorganisation in den Pausen (vgl. Aufgaben; Pfüller 1, 37 / 4, 82)
- Ermöglichung individueller Arbeitsphasen, Pausen und Entspannungsphasen (vgl. Aufgaben, Pfüller 1, 90)
- Förderung der Kommunikation, wie das Erlernen von Gebärden oder der Umgang mit einem elektronischen Kommunikationsgerät (vgl. Aufgabenbereiche, Pfüller 1,72)
- Unterstützung und Herstellung des Sozialkontaktes zwischen den Schülerinnen und Schülern.

In der Finanzierung nach SGB XII gibt es wiederkehrende Auseinandersetzungen darüber, dass diese Aufgaben ebenso wie die unter 2.) benannte Unterstützung bei Lernvorhaben zu einem großen Teil pädagogische Aufgaben sind, die eigentlich die Schule zu leisten hätte. Die Frage der Abgrenzung nimmt in der Fachliteratur zur Zeit breiten Raum ein.

4.) Ein weiterer Aufgabenbereich von Schulassistenz kann im Vergleich zur Arbeit im direkten Kontakt mit dem Kind als mittelbare und/oder indirekte Leistungen bezeichnet werden. In der Region Hannover werden die im folgenden genannten Leistungen als mittelbare Leistungen bezeichnet, während die indirekten Leistungen eher durch die Koordinations- oder Leitungskräfte des Anbieters geleistet werden. Beide werden in der Leistungsvereinbarung beispielhaft benannt (vgl. Fußnote 2) und sind Teil der Vereinbarung mit dem Anbieter der Schulassistenz. Zu den mittelbaren Leistungen gehören beispielsweise Besprechungen der Unterrichts- und Förderplanung, Teilnahme an Teambesprechungen auf Klassen- und Schulebene sowie Elternabende, Kontaktpflege mit den Eltern und die Teilnahme an Fortbildungsmöglichkeiten. Von vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde die Einbindung der Schulassistenz in ein multiprofessionelles Team und die Bezahlung mittelbarer Stellenanteile gefordert, was darauf hindeutet, dass die Regelung dieses Arbeitsbereiches stark von der Ausgestaltung des Arbeitsvertrages durch die Anbieter von Schulassistenz zu sein scheint. Manche Anbieter finanzieren nicht Kind bezogene Arbeitsanteile in ausreichender und klar nachvollziehbarer Form, andere legen diese Zeiten nur teilweise oder überhaupt nicht zeitlich fest. Mehrere Personen berichteten, dass die Schulassistentinnen und -assistenten teilweise unbezahlt an Teambesprechungen, Elternabenden und Ähnlichem teilnehmen (vgl. Indirekte Arbeitszeit; Conrad 1, 55). Seitens der Schulen und der betroffenen Schulassistentinnen und -assistenten wird deshalb der Wunsch, einen einheitlichen Stundensatz für indirekte Stellenanteile anzuerkennen und zu finanzieren, stark hervorgehoben. Aus den Diskussionsgrup-

pen ging diesbezüglich wiederholt hervor, dass die Finanzierung mittelbarer und indirekter Stellenanteile eine grundlegende Voraussetzung dafür darstellt, dass Kooperation gelingt oder überhaupt stattfindet.

In der Region Hannover werden direkte und indirekte Leistungsanteile im Rahmen der Sozialhilfe durch Leistungs- und Endgeldvereinbarungen finanziert. Anhand der Hilfeplanung wird der Gesamtbedarf Schulassistenz einer Schülerin oder eines Schülers festgelegt. Die Vergütung erfolgt inklusiver mittelbarer und indirekter Leistungen, in der Regel in Form einer Pauschale. In der Jugendhilfe wird der Bedarf an Schulbegleitung im Hilfeplan festgelegt und anschließend in einer Einzelvereinbarung entsprechend dokumentiert. Die Vergütung erfolgt ebenfalls inklusive mittelbarer und indirekter Leistungsanteile. Die Anmerkungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Weltcafés lassen darauf schließen, dass Schulassistentinnen und -assistenten nicht regelhaft über die Leistungsinhalte der Vereinbarungen informiert sind. Bei den Lehrkräften ist der Informationsstand ebenfalls schlecht (...), obwohl in der Jugendhilfe für jeden jungen Menschen in der Regel vor Beginn einer Maßnahme ein Ausgangshilfeplan unter Teilnahme des Kindes, der Eltern, der Lehrkräfte und der Schulbegleitung erfolgt.

Die in der Fachliteratur als häufig unklar oder strittig bezeichnete Frage der Begleitung in Pausensituationen ist in der Region Hannover geklärt, denn sie ist in der Leistungsvereinbarung im Zuständigkeitsbereich der Eingliederungshilfe und Jugendhilfe als direkte Leistung einer Schulassistenz beschrieben. Die arbeitsrechtlich festgelegten Pausenzeiten der Assistentkraft sind im Einvernehmen mit den Lehrkräften zu regeln und müssen durch den Anbieter als Arbeitgeber gewährleistet werden. Trotz dieser Regelung bestand bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Fachtages Gesprächsbedarf, was auf Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung hinweist.

#### *4.1.2 Verlagerung von Aufgaben der Schule auf Eingliederungshilfe und Jugendhilfe*

Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Tätigkeitsspektrum von Schulassistenz wurde unter dem Aspekt der Abgrenzung des Aufgaben- und Verantwortungsbereiches geführt, wie das folgende Zitat beispielhaft zusammenfasst: „Da werden schlicht Aufgaben der Schule auf andere Träger verlagert, wo sie als Lehrer Not haben“ (Heimliche Aufgaben, Pfüller, 3 37). Die Frage, welche Aufgaben als ‚pädagogische Kernaufgaben‘ regelhaft von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften zu übernehmen sind und welche Aufgaben zum Tätigkeitsbereich einer Schulassistenz gehören, stellt auch in der Fachliteratur eine offene Frage dar, die neuerdings vielfach vor Gericht entschieden wird.

Verschiedene Praxisberichte wiesen darauf hin, dass Schulassistentinnen und –assistenten teilweise *Aufgabenbereiche anderer pädagogischer Berufsgruppen*, z.B. pädagogischer Fachkräfte oder sonderpädagogischer Lehrkräfte, übernehmen, weil die personellen Ressourcen an den Schulen fehlen (sonpäd. Ressource-Lückefüller, Pfüller 1, 54). Seitens der anwesenden Vertreterinnen und Vertreter von Elternvereinen und -verbänden, der Leistungsträger und Anbieter von Schulassistenz wurde immer wieder betont, dass Tätigkeiten wie Lernstoffvermittlung oder Anpassung des Unterrichts keine Aufgabe von Schulassistenz darstellen und deshalb im schulischen Verantwortungsbereich pädagogischer Mitarbeiter und Lehrkräfte verortet werden müssten. Die geschilderten Praxisberichte spiegeln jedoch wider, dass eine strikte Trennung von pädagogisch-unterrichtlichen Anforderungen und Aufgaben innerhalb der Schule kaum möglich ist:

„Ich arbeite mit zwei Schulbegleiterinnen, ich bereite das Material vor, ich bereite Arbeitsblätter vor, ich bereite lebenspraktische Sachen vor. [...] Und natürlich, wenn das Kind mit dem Schulassistenten zusammensitzt, wieder in einem separaten Raum, und Nachfragen stellt, die vielleicht auch das Thema begleiten und der Schulassistent dann entsprechend antwortet, ist das natürlich eine pädagogische Leistung,“

Diese Auffassung bestätigt auch Dworschak: Schulassistenz ist in einen ganzheitlichen Lernprozess eingebunden, in dem sie „zwangsläufig auch pädagogisch-unterrichtlich tätig wird – soll das Sinnganze des Unterrichts nicht verloren gehen – wenn der Betreuungs- und Unterstützungsbedarf über den physiologischen Bereich (...) hinaus geht und sich auf psychologischen (z.B. Aufmerksamkeit, Wahrnehmung und Konzentration) und sozial-emotionalen Bereich bezieht“ (Dworschak 2012b, 5). Eine Begrenzung der Schulassistenz auf ausschließlich außerunterrichtlich-pflegerische Tätigkeiten, so wie es in den Aufgabenvereinbarungen der Eingliederungshilfe festgelegt ist, erscheint in der Praxis nicht realistisch, geschweige denn sinnvoll (vgl. Beck et al. 2010, 254). Zudem möchten wir an dieser Stelle die Auffassung bekräftigen, dass lebenspraktische Aufgaben und Pflegesituationen sowohl als Lerngelegenheit als auch – in der Pflege schwerstbehinderter Schülerinnen und Schüler - als Beziehungsangebote gestaltet werden können und sollen: „Und das ist auch gerade im GE-Bereich. Wir haben zwei Kinder, die Toilettentraining machen und für mich sind das wichtige Unterrichtsinhalte, ganz wichtige. Das ist genau wichtig wie Mathe und Deutsch“ (Aufgabenbereiche Pfüller 4, 83).

Umso dringlicher ist die Erarbeitung klarer Rollen und Tätigkeitsprofile von Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unter Rückgriff auf die einleitend skizzierten Aufgaben einer inklusiven Schule. Sie muss vorrangig geleistet werden, um darauf aufbauend die Notwendigkeit von Schulassistenz im Einzelfall zu begründen. Nur so kann eine Entwicklung hin zu einer inflationären Bewilligung von Schulassistenz verhindert werden, auf

die der extreme Anstieg der Schulassistenzen und die niedrige Zahl von Kindern bestimmter Förderschwerpunkte, die ohne Schulassistenz an inklusiven Schulen beschult werden, hindeuten.

Die Region Hannover geht hier bereits den Weg, die Leistungsgesetze zugunsten der Kinder auszulegen: Die Leistungsvereinbarung macht deutlich, dass die Eingliederungshilfe die Aufgaben der Schulassistenz nicht auf außerunterrichtliche, betreuende und pflegerische Tätigkeiten beschränkt. Hilfen im Unterricht sind auf Seite 2 der Vereinbarung ausführlich beschrieben und machen insbesondere die Aussage, dass unterstützende individuelle Hilfe zur Erreichung der schulischen Kernkompetenzen zur Aufgabe von Schulassistenz gehört, ebenso die Teilnahme bei der Vorbereitung und Ausführung pädagogischer Aufträge.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Direkte Leistungen können u. a. sein:

**Lebenspraktische Aufgaben:**

- Unterstützung beim An- und Auskleiden sowie Umkleiden für den Sportunterricht
- Unterstützung bei der Orientierung im Schulgebäude
- Unterstützung bei der Nahrungsaufnahme
- Unterstützung beim Wechsel des Gruppenraumes insbesondere beim Treppensteigen
- Unterstützung während der Toilettengänge und Hygiene

**Hilfen im Unterricht:**

- Unterstützende individuelle Hilfe um die Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen
- Unterstützende individuelle Hilfe um die schulischen Kernkompetenzen zu erreichen
- Unterstützung beim Ein- und Ausräumen der Schultasche
- Herrichten der Unterrichtsmaterialien
- Persönliche Ansprache bzw. Ermunterung des jeweiligen Kindes / Jugendlichen
- Hilfestellung im Unterricht durch spezielle Methoden wie Handführen u.ä.
- Ermöglichung und Unterstützung von Sozialkontakten mit anderen Kindern
- fachliche Assistenz im Sinne der gestützten und unterstützten Kommunikation
- Unterstützung bei der Umsetzung empfohlener therapeutischer Maßnahmen
- Einzelförderung, z.B. Konzentrationstraining, Basale Förderung, Bewegungstraining
- Unterstützung des Schülers/der Schülerin bei den von der Lehrkraft durchgeführten Fördermaßnahmen sowie bei evtl. besonderen Kommunikationsmethoden
- Unterstützung bei der individuellen Lernzielförderung

**Betreuung und Unterstützung im Freizeitbereich:**

- Betreuung während der Pausen im Schulgebäude und auf dem Pausenhof
- Betreuung bei schulischen Veranstaltungen außerhalb der Schulräume

Der tägliche Einsatz der Assistenzkraft beginnt mit dem Abholen des Kindes vom Schulbus und endet mit dessen Übergabe in den Schulbus.

**3.2.3 Mittelbare Leistungen:**

Zu den mittelbaren Betreuungsleistungen gehören insbesondere:

- Intensiver Austausch zwischen Betreuer, Lehrkraft und Erziehungsberechtigten
- Teilnahme bei der Vorbereitung und Ausführung pädagogischer Aufträge
- Teilnahme an Einzelfallbesprechungen/Hilfekonferenzen/Hilfeplangespräche
- Kontinuierliche Protokollführung nach Maßgabe der Ziff. 4.2.3 dieser Vereinbarung
- Einzelfallbezogene Fallbesprechungen, Teamarbeit und Fortbildung
- Erstellen von Zwischen- und Abschlussberichten
- Sofern notwendig, Teilnahme an Team-, und Schulbesprechungen sowie Elternsprechtagen im zeitlichen Umfang von bis zu einer Stunde pro Woche

**3.2.4 Indirekte Leistungen:**

Zu den indirekten Leistungen gehören insbesondere:

- Anteilige Leistungen für Leitung und Verwaltung
- Vorhalten von Versorgungsstrukturen und die damit verbundene Öffentlichkeitsarbeit
- Teilnahme an Konferenzen und Arbeitsgemeinschaften zum Thema Schulassistenz
- Anteilige Leistungen für Qualitätssicherung

Die Aufzählungen der Ziff. 3.2.1 bis 3.2.4 sind beispielhaft.“ (Leistungsvereinbarung Region Hannover Eingliederungshilfe o.J., S. 2).

#### 4.1.3 „Heimliche Aufgaben“: Vermittlung zwischen Eltern und Schule

Dadurch, dass Schulassistenten auf Antrag der Eltern bewilligt wird und die Schulassistentinnen und -assistenten den Eltern gegenüber verantwortlich sind, haben Eltern ihnen gegenüber andere Zugriffs- und Einflussmöglichkeiten als im Verhältnis zu den Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Viele Eltern gehen davon aus, gut abwägen zu müssen, bei welchen Anliegen sie sich an die Schule wenden, um nicht als ‚überengagiert‘ oder ‚schwierig‘ zu gelten und ihrem Kind zu schaden. Wie weit diese Sorgen berechtigt sind, kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Von hoher Bedeutung ist jedoch, dass die Eltern ihr Handeln an dieser Annahme ausrichten und das Vorhandensein einer Schulassistentenkraft als Möglichkeit ansehen, auf die Begleitung und Bildung ihres Kindes Einfluss zu nehmen: „Wir reden ja gerade über diese ganzen offiziellen Aufgaben, die sichtbar sind, und daneben gibt es aber auch die, die heimlichen Aufgaben. Also heimliche Aufträge der Eltern, Verstrickungen, Partei ergreifen für die Schule oder für Dritte. Da wird ja teilweise noch eine unglaubliche Dynamik mit reingebracht.“ (Vermittlerfunktion; Pfüller 3, 116).

Aus den Arbeitsgruppen wurde häufig auf einen inoffiziellen Aufgabenbereich von Schulassistenten verwiesen, den man als Vermittlungsleistung zwischen Schule und Eltern bezeichnen kann. Eltern erleben diese Möglichkeit zur schnellen und niedrigschwelligen Kontaktaufnahme sehr positiv, wie eine Mutter berichtet: „Bei bestimmten Problemen finde ich es ganz gut, wenn da so jemand ist, der vielleicht auch nicht so diesen Druck und diesen Kontext hat, da den auch zu besprechen, weil es bei diesem Kind eben auch viel um alltägliche Dinge geht, auch um Verhalten zum Beispiel, zu lernen sich zu verhalten.“ Aber auch seitens der Schule wird die Schulassistenten in ihrer Vermittlerrolle als Entlastung für den alltäglichen Schulalltag wahrgenommen, die meist durch die Schulwegbegleitung im engen Kontakt mit den Eltern steht und dadurch anfallende organisatorische Anliegen auffängt und dafür sorgt, dass die Lehrkräfte von ihnen entlastet werden (Vermittlerfunktion, Pfüller 1, 105). Aus Sicht der Lehrkräfte wurde allerdings auch berichtet, dass Eltern die Schulassistenten hin und wieder als ‚Kontrollinstitution‘ oder ‚Sprachrohr für ihre Interessen‘ benutzen und die direkte Kontaktaufnahme zur Schule zu umgehen suchen.

Mit der Rolle der Vermittlung nehmen Schulassistentinnen und -assistenten in dem entstehenden Dreiecksverhältnis eine schwierige Position ein, in dem sie von beiden Seiten „im Grunde genommen als Blitzableiter missbraucht“ (Vermittlungsfunktion, Thiel; 163) werden können.

#### 4.1.4 Zusammenfassung und Weiterführung

Schulassistenz umfasst eine große Bandbreite an Aufgaben, die wesentlich von den Bedingungen am Einsatzort, der Anzahl der zu unterstützenden Schüleranzahl und ihren Bedarfen abhängt. So bedarf die Assistenz für einen einzelnen Schüler oder eine Schülerin mit einem Asperger-Syndrom beispielweise einer bestimmten pädagogischen Herangehensweise und einer kontinuierlichen Beziehungsarbeit. In der Begleitung mehrerer Schülerinnen und Schüler, die nur eine begrenzte und situative Assistenz benötigen, ist die Aufgabenstellung eine andere und erfordert u.a. das Abwägen, wann welcher Schüler, wann welche Schülerin ‚an der Reihe ist‘. So resümiert eine Lehrerin: „Das sind ja völlig verschiedenen Aufgaben [...] eigentlich sind das fast zwei verschiedene Berufe, kann man fast schon sagen“ (Aufgabenbereiche, Weigel 4, 167)

Die in den Diskussionsgruppen genannten ‚offiziellen‘ Aufgabenbereiche decken sich mit den aktuellen empirischen Befunden zum Tätigkeitsfeld von Schulassistenz, in denen sich gezeigt hat, dass die Schulassistentinnen und Schulassistenten ein äußerst heterogenes Tätigkeitsspektrum abdecken. Die vielfältigen Tätigkeiten reichen von gänzlich alltagspraktischen bis hin zu eindeutig pädagogisch-unterrichtlichen Aufgaben (vgl. Bacher et al. 2007, 29 f.; Beck et al. 2010, 248f.; Wohlgemuth 2009, 66f.). Eine völlige Trennung der Tätigkeiten wird als nicht realistisch angesehen (vgl. Beck et al. 2010, 252). Aus einer vergleichenden Untersuchung zu Schulassistenz an Regel- und Förderschulen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern (vgl. Dworschak 2012a, 2012c) geht hervor, dass sich die Beantragung und der Einsatz von Schulassistenz an Regelschulen verstärkt über die Unterstützung des Lernens begründet. Im Unterschied dazu werden an Förderschulen häufiger lebenspraktische und pflegerische Aufgaben und herausforderndes Verhalten von Schülerinnen und Schüler als Gründe genannt (vgl. Dworschak 2012a, 91f). Diese Unterschiede sind als Hinweis darauf zu interpretieren, dass die in der Regelschule beschulten Schülerinnen und Schüler eine weniger schwere geistige Behinderung haben, weshalb sie lebenspraktisch selbständiger und in geringerem Umfang auf Pflege angewiesen sind. Dworschak kommt zum Fazit:

„Insgesamt ist die (Schulassistenz [Anm. d. Verf.]) an der allgemeinen Schule derzeit als Maßnahme einzuschätzen, die die Schüler mit dem FgE (Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Anm. d. Verf.) bei der Verwirklichung ihres Bildungsrechts an der allgemeinen Schule in hohem Maße unterstützt. Dabei ist die Unterstützung beim Lernen von zentraler Bedeutung“ (Dworschak 2012b, 6).



Er problematisiert im Unterschied zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Fachtages allerdings nicht, dass dies – Unterstützung beim Lernen zu leisten – originäre Aufgabe einer inklusiven Schule ist.<sup>13</sup>

## **4.2 Weiterentwicklung der Schulassistentenz**

### *4.2.1 Poolbildung oder: „Schulassistentenz in dieser Form wird es nicht mehr geben“*

Eine zentrale Aussage, die insbesondere von den Schulen, aber auch von einzelnen Anbietern von Schulassistentenz vertreten wurde, besteht darin, dass sich die Schulassistentenz verändern muss und wird.

„Also Schulassistentenz in dem Sinn, wie es heute gebraucht wird. In 10 Jahren – gar nicht mehr.“ (Nachfrage: Warum?) „Warum, weil es eine schülerzentrierte, individuelle Hilfe ist, die erstmal mit dem System selbst vom Ansatz her gar nichts zu tun hat, weil es eine Unterstützung für das einzelne Kind sein soll, im Sinne einer individuellen Hilfe. Und unabhängig davon, was an Ressourcen außen rum besteht. Und auch nur auf dieses Kind zentriert und das ist kein gruppenfähiger Gedanke“ (Gapski 1, 54).

Viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer, insbesondere aus leitenden und koordinierenden Positionen (Schulleitung, Mitarbeiter der Sozialbehörden, Koordinationskräfte von Schulassistentenzanbietern) verwiesen darauf, dass das Zusammentreffen zweier Organisationssysteme, die auf Grund ihrer unterschiedlichen Logik nur schwer aufeinander abzustimmen sind, den handelnden Personen und ihren Organisationen eine Vielzahl an Problemen bereitet.

Probleme, die von der Mehrzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer benannt wurden, betreffen die Zahl der Schulassistentinnen und -assistenten bzw. die Gesamtzahl der Erwachsenen pro Klasse und die Zuständigkeit für ein einzelnes Kind, soweit hierzu nicht individuelle, teilweise im rechtlichen ‚Graubereich‘ liegende Lösungen gefunden wurden. Sie betreffen auf Seiten der Schulassistentinnen und -assistenten deren finanzielle Situation, die Möglichkeiten der Einbindung ins Klassenteam und den Umgang mit Ausschlussprozessen innerhalb der Schule. Für die unterstützten Kinder werden u.a. die enge Aufsicht und die emotionale Bindung als potentiell problematisch benannt. Im Vergleich zu Gleichaltrigen verbleiben diese Kinder häufig in großer Unselbständigkeit und einer zu starken Orientierung an einem Erwachsenen, die auch eine Behinderung der Peerbeziehungen bedeutet.

---

<sup>13</sup> Auch in der Region Hannover kommt es im Rahmen der Einführung einer inklusiven Schule bei Beibehaltung der Förderschulen höchstwahrscheinlich zu einer ‚Teilung‘ der Schülerschaft: Für Kinder mit leichterer geistiger Behinderung, geringerem Pflegebedarf und sozial angemessenem Verhalten werden Eltern voraussichtlich öfter die allgemeine Schule wählen, während die Eltern sehr schwer behinderter Kinder die Förderschule wählen, aus Sorge, dass ihre Kinder in anderen Settings ‚untergehen‘. Darauf deuten die Erfahrungen anderer Bundesländer. An dieser Stelle kann nicht diskutiert werden, dass die Förderschulen auf ihre Entwicklung zu Zentren für schwer behinderte Kinder sowie Kinder mit geistiger Behinderung und schwierigem Verhalten nicht ausreichend vorbereitet sind. Dies ist aber im Blick zu behalten.

Von Einzelnen wurde benannt, dass die Bewilligungskriterien für Schullistentenz nur für einen Teil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ohne weiteres anwendbar sind, nämlich Kinder mit Behinderung nach SGB XII und mit seelischer Behinderung nach SGB VIII, dass aber die Schulen bei Kindern, die eigentlich nicht diesen Kriterien entsprechen, mit denen es im Rahmen der vorhandenen Ressourcen und pädagogischen Konzepte aber schwierig zu arbeiten ist, ebenfalls Eltern zu Anträgen motivieren. Hier geschieht, was bereits in den 1980er Jahren als ‚Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma‘ beschrieben wurde: der Versuch, durch die Etikettierung von Kindern die nötigen Ressourcen zu erhalten, wodurch eine Ausweitung der Definitionskriterien stattfindet, d.h. zunehmend mehr Kinder als abweichend definiert werden. In Bezug auf Schullistentenz kommt es vor, um die Kriterien der Sozialgesetzgebung zu erfüllen, dass beispielsweise ein Kind mit auffälligem Verhalten als ‚seelisch behindert‘ oder ein Kind mit umfänglichem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen als ‚geistig behindert‘ ‚umetikettiert‘ wird. Dies ist deshalb problematisch, weil mit dieser Etikettierung ein verändertes Anspruchsniveau in Bezug auf schulische und soziale Leistungserwartungen und entsprechend reduzierte Lebenschancen verbunden sein können. Da dies den Schulleitungen und Lehrkräften zumindest teilweise ebenfalls bewusst ist, zeigt sich an dieser Vorgehensweise die Not in den Schulen, mit unzureichenden Mitteln Inklusion zu gewährleisten. Auf dies Problem weist auch ein Arbeitspapier der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe hin, dort heißt es:

„Die Schulen sind in großer Mehrzahl auf das Recht der Schülerinnen und Schüler auf inklusive Beschulung in einer Regelschule ihrer Wahl (Art. 24 UN-BRK) nicht vorbereitet. Notwendige Folge ist eine Überforderung der einzelnen Schulen und ihres Personals. Um dies zu kompensieren, setzen die Schulbehörden auf die Sozialleistung Schulbegleitung. Jugend- und Sozialhilfe müssen damit als Ausfallbürgen einspringen. Denn § 10 Abs. 1 SGB VIII sieht zwar eine vorrangige Zuständigkeit der Schule vor, jedoch nur insoweit, wie Schulträger die entsprechenden Förderbedarfe im Rahmen ihrer vorrangigen Zuständigkeit befriedigen.“ (AGJ 2014, xx).

Zudem macht das Positionspapier darauf aufmerksam, dass es zwar konsequent ist, dass zunehmend häufiger auf eine formale Feststellung des Förderbedarfs verzichtet wird, dass dies aber den Rechtsanspruch der betroffenen Kinder und Familien schwächt. Für die Zukunft empfiehlt es eine Klärung der Verantwortlichkeit für die Förderung der Kinder, aber ebenso eine „vorübergehende Unterstützung der schulischen Struktur mit Mitteln der Kinder- und Jugendhilfe“ (a.a.O., )

Es war bemerkenswert, wie dezidiert die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich zu diesem Thema äußerten, und ihre Forderungen sind zu einem großen Teil in die am Schluss skizzierten Modelle 2 und 3 eingegangen.

#### 4.2.2 Weiterentwicklung zum Poolmodell

Ein wesentlicher Vorteil des Poolmodells wird in der besseren Möglichkeit gesehen, Teambildung und Kooperation zwischen den in den Klassen tätigen Lehrkräften und sonstigen Fachkräften sinnvoll zu gestalten. Im derzeitigen Zusammenspiel der beiden Leistungssysteme und Organisationsformen steht dem Wunsch nach einer langfristigen Arbeitsbeziehung und der pädagogisch sinnvollen Aufgabenteilung Folgendes entgegen: Die Befristung der Arbeitsverträge, die einzelfallbezogene Zuordnung zu einem Kind, der Ausschluss bestimmter Tätigkeiten aus dem Aufgabenprofil und die organisatorische Zugehörigkeit zu einem anderen Arbeitgeber.

„Was so die Erfahrungen zeigen, was Sie berichtet haben, was auch unsere Erfahrungen (...) sind, ist Schulassistenz ganz eng an ein Team gekoppelt und nicht nur an ein Klassenteam, sondern auch an ein Schulteam und muss eigentlich zur gleichen Institution gehören, nur dann kann auch eine Verantwortung als Schulassistenz übernommen werden und kann als Team an einem Strang gezogen werden. Wir wollen, dass Kinder zusammenwachsen, eine Gruppe sind, dann müssen wir es vorleben einfach im Team“ (Pro Poolmodell, Conrad 1, 18).

Daher ist es sinnvoll, dass man der „Schule Verantwortung gibt, damit man dann auch die Stellung des Schul-, des Inklusionshelfers wirklich als Mitglied des Teams der Schule auch herausstellt, der sich da auch wirklich auch angegliedert fühlt“ (Pro Poolmodell, Conrad 1, 45).

Eine inklusive Schule wird in diesem Zusammenhang als eine Schule angesehen, die ohne eine formale Etikettierung den individuellen Bedarfen jedes Kindes entsprechen kann, die auch bei Kindern mit demselben Förderschwerpunkt als sehr unterschiedlich wahrgenommen werden: „Es gibt sicherlich Kinder, da ist es notwendig, dass während der gesamten Schulzeit eine Person zugeordnet ist, das gibt es. Aber es gibt genau so gut Kinder, die sich eine Schulassistenz teilen können, und es gibt sogar Kinder, für die ist es gut, dass sich nicht rund um die Uhr jemand um sie kümmert, wir wollen ja zur Inklusion kommen“ (Pro Poolmodell, Conrad 2, 28).

Als steuernde Instanz wird die Schulleitung benannt: „Der Schulleiter kann dann aber flexibel, ähm, im Laufe des Schuljahres auch mal Leistungen umsteuern, wenn er merkt, der eine Schüler entwickelt sich sehr gut, da sind zwar 10 Stunden die Woche festgelegt, da brauchen wir aber vielleicht nur 8 und die anderen 2 Stunden legen wir dann in eine andere Klasse äh um, wo vielleicht ein Schüler ist der, der einen höheren Bedarf hat, den wir vorher nicht so gesehen haben“ (Pro Poolmodell; Gapski 1, 97).

Sehr deutlich äußerten sich Lehrkräfte und Schulleitungen dazu, dass es nicht erstrebenswert sei, vier Erwachsene in der Klasse zu haben, und dass auch die Kinder nicht in die Lage gebracht werden sollten, ununterbrochen einen erwachsenen Aufpasser neben sich zu haben (vgl. Pro Poolmodell, Conrad 2, 28). Die Lösung könnte darin bestehen, zuvor mit den betroffenen Eltern zu verhandeln und zu vereinbaren, dass alle in derselben Klasse beschulten Kinder Anteile an einem Schulbegleiter beantragen sollten, so dass dann eine gemeinsam ausgesuchte Person die Schulbegleitung übernehmen könne. Dies wurde in vielen Fällen bereits praktiziert – mit zwei bis vier Schülerinnen und Schüler: „Wenn Schulen oder wenn Klassen eben ein, zwei Schulbegleiter zur Verfügung haben, und das wäre auch eine Entlastung für unsere Kinder“ (Pro Poolmodell; Conrad 4, 34).

Allerdings ist der Koordinationsaufwand für die Erarbeitung klassenbezogener Lösungen, die eine solche ‚freiwillige‘, interne Poolbildung ermöglichen, sehr hoch. Eine weitergehende Lösung bestünde darin, ein Gesamtbudget an die Schulen zu geben, „dass man nicht mehr am einzelnen Kind, so zu sagen, die Leistungen fest macht, sondern dass man sagt, der Leistungsträger gibt das Geld an die Schule und die kauft für einen bestimmten Umfang, den man vorher festlegt, Leistungen ein. Der Schulleiter kann dann aber flexibel, im Laufe des Schuljahres auch mal Leistungen umsteuern.“(Pro Poolmodell, Gapski 1, 97). Der individuelle Anspruch muss allerdings aus leistungsrechtlichen Gründen zumindest auf der Ebene der Antragstellung und Bewilligung Aufrecht erhalten werden. Zudem wird es noch schwieriger, im Schulalltag Aufgaben der Schulassistentinnen und -assistenten und der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Lehrkräfte voneinander abzugrenzen.

Allerdings müssen die Bedenken von Eltern zerstreut werden, dass sie dann zu wenig Mitspracherechte in der Auswahl der Person und ihr Kind möglicherweise zu wenig Unterstützung haben könnte, denn verschiedentlich wurde deutlich, dass Eltern ebenso wie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die ja mit unter ebenfalls in den Schulen hospitieren, deutliche unterrichtliche Mängel sehen, wie das Zitat einer Mutter zeigt:

„Ich befürworte das auch, dann ist aber, und das hat jetzt nicht direkt mit dem Thema zu tun, unabdingbar, dass Förderplanung zum Beispiel ernsthaft mit Eltern besprochen wird. Weil sonst ist es für mich so, dass an Eltern und auch zu Recht von Kindern, die nicht sprechen, die wenig Kommunikationsmöglichkeiten haben, wo die Eltern sich natürlich verantwortlicher fühlen für ihre Kinder, glaube ich, ganz große Schwierigkeiten haben werden, wenn man das den Schulen überlässt und ich sage das jetzt auch mal, weil, jetzt arbeite ich in einer Beratungsstelle, wo natürlich viele Negativbeispiele ankommen, ich möchte aber mal wirklich behaupten auch, in Stadt und Region Hannover arbeiten mindestens zwei Drittel der Schulen wirklich schlecht.

Unser gesamtes Schulsystem ist kein gutes und der Großteil der Schulen und ein großer Teil der Lehrkräfte arbeitet wirklich schlecht. Das sind keine Pädagogen, die können auf Kinder nicht eingehen, die sind wenig empathisch und machen Lernen im Gleichschritt, die haben Kinder als Trichter, es geht um Leistung, Leistung, Leistung und das ist die Realität“ (Bedenken Poolmodell, Conrad 3, 7).

Der Anspruch auf eine Schulassistenz bedeutet in dieser Situation, wenigstens eine Basisversorgung des Kindes, auch bezüglich seiner Teilhabe an Bildung, sicherstellen zu können. Nicht nur Eltern, sondern auch andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Fachtages äußerten die Befürchtung, durch ein Poolmodell den Einstieg in eine nicht mehr bedarfsgerechte anteilige Finanzierung zu vollziehen, und legten großen Wert auf den Erhalt der einzelfallorientierten Bedarfsfeststellung.

#### *4.2.3 ‚Entbürokratisierung‘*

Sehr deutlich wurde, dass viele Lehrkräfte, die Logik der Systeme Eingliederungshilfe und Jugendhilfe nicht verstehen und als bürokratisch erleben. Dementsprechend zieht sich die Forderung nach „Entbürokratisierung“ durch viele Arbeitsgruppen: „Das richtige Stichwort für mich ist dabei immer nochmal die Entbürokratisierung des ganzen Systems“ (Pro Poolmodell, Conrad 3, 106).

Als sehr aufwendig werden die folgenden Regelungen empfunden:

- Die relativ kurze Geltungsdauer der Leistungsbescheide, die in der Region Hannover in der Regel für ein Schuljahr ausgesprochen werden, in anderen Landkreisen Niedersachsens zum Teil noch kürzer.
- Die alphabetisch geordnete Zuständigkeit der Sachbearbeiter, d.h. ihre Zuständigkeit für Antragstellende mit bestimmten Anfangsbuchstaben des Nachnamens der, führt dazu, dass u.U. mehrere Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter für die Kinder in einer Klasse zuständig sind, und auf Schulebene steigt die Zahl im Extremfall so, dass es für Schulleitungen nicht mehr möglich ist, den nötigen Gesprächskontakt zu entwickeln und zu halten „Und wir haben auch, jeder Schulbegleiter hat ne einzelne Sachbearbeiterin, also wir haben 11 Stück, und ich hab 11 verschiedene Ansprechpartner, das wär schön, wenn man einen Ansprechpartner (hätte), weil die nach Anfangsbuchstaben sortiert werden“ (Verwaltung & Koordination; Gapski 2, 82). Dies ist eine Regelung, die u. E. zugunsten einer schulbezogenen Zuständigkeit verändert werden könnte.
- Die Geltung zweier Sozialgesetzbücher mit unterschiedlichen Regelungen bezüglich der Antragstellung, Diagnostik und Leistungserbringung, die zudem ebenfalls mit ver-

schiedenen Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeitern verbunden ist: „Ich präferiere total so eine große Lösung<sup>14</sup>, für mich ist das immer ganz schwierig, ich bin für beide Ämter zuständig und das ist irgendwie völliger Quatsch (lacht). So, wenn es da eine Zusammenfindung gäbe, wäre das toll, ja.“(Bürokratieabbau, Conrad 1, 15). Auch ein anderer Teilnehmer sagt, „was man noch hoffen kann, ist, dass irgendwann wenigstens diese beiden Zuständigkeiten zwischen Jugendamt und Sozialamt aufgelöst werden. Das ist aber auch die einzige Hoffnung bei einer Gesetzesänderung...“ (Bürokratieabbau, Gapski 1, 121).

Umfassende Bedenken hinsichtlich der Umsetzbarkeit des Poolmodells richten sich daher zu Recht auf den Verwaltungsaufwand: Schulen und Schulleitungen können den mit der Anstellung der Schulassistenten nach dem jetzigen System verbundenen Verwaltungsaufwand nicht leisten, sondern müssten sich in der einleitend skizzierten Form weiterentwickeln können.

#### *4.2.4 Qualifikation von Schulassistentinnen und -assistenten*

Auch bezüglich der Qualifikation von Schulassistentinnen und -assistenten herrschte weitgehend Einigkeit. In der Region Hannover werden bereits weit überwiegend qualifizierte Schulassistentinnen und -assistenten eingesetzt. Diese Entwicklung wird für richtig gehalten, wie die folgenden Äußerungen deutlich zeigen: „Es muss eine Grundbildung da sein, also eine Ausbildung, das ist ja im Moment auch nicht wirklich gesichert“ (pädagogische Qualifikation; Gapski 3, 86) Darüber hinaus werden Qualitätsstandards gefordert: Und ich denke, es muss auch Qualitätsstandards geben, für die Qualifikation von Schulassistenten für alle Anbieter. Diese Standards müssen für alle gelten“(Pädagogische Qualifikation, Dyszack 4, 113).

An dieser Stelle ist auf das Modellprojekt „QuaSi“ aus Thüringen zu verweisen, bei dem ein Qualifizierungscurriculum für den Einsatz von Schulassistenten entwickelt wurde, das in der Praxis bereits Anwendung findet (vgl. Keil et al. 2012). Auch in Österreich wurde ein Qualifizierungsmodell entwickelt (vgl. Prammer/Prammer-Semmler 2014).

Mit dem Wunsch nach qualifizierten Schulassistentinnen und -assistenten wurde in den Arbeitsgruppen häufig auf die Vergütung aufmerksam gemacht, die als unangemessen empfunden wird: „Das ist noch ganz wichtig, wenn ich den Schulbegleiter vernünftig bezahlen kann als Anbieter, dann kann ich auch topqualifizierte Leute einstellen. Ich bekomme aber keine topqualifizierten Leute, wenn jede Stelle draußen besser bezahlt wird als die Stelle, die ich ausschreiben kann“ (Gehalt, Weigel 3, 78). Wenig Transparenz scheint auch hinsichtlich der Kosten des Anbieters, beispielsweise für die Koordination, die Fortbildung der Schulas-

---

<sup>14</sup> Als große Lösung wird die Übernahme der Zuständigkeit für alle Kinder mit Behinderung in das Kinder- und Jugendgesetz bezeichnet, die seit den 1990er Jahren diskutiert wird, aber auch in der laufenden Legislaturperiode zugunsten der Reform der Eingliederungshilfe zurückgestellt wurde.

sistentinnen und -assistenten und anderes zu herrschen:

„Ich hab mich lange gewundert und hab gedacht, der Stundenlohn ist doch gar nicht so schlecht, bis ich dann irgendwann feststellte, dass natürlich ein ganz großer Teil einfach beim Assistenten nicht ankommt. Das finde ich, weil da finde ich, also mir wurde sowas gesagt von der Hälfte, die nicht ankommt und da finde ich, wenn ich das jetzt vergleiche, was ist da an Aufgaben bei dem Träger und was ist an Aufgaben bei dem Assistenten, war ich da erstaunt über diese Aufteilung.“ (Gehalt, Dyszack 1, 34)

Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer äußerten zudem, dass die geringe Vergütung auch eine Hemmschwelle für die Kooperation bzw. die Einbindung in den Unterricht darstellt, wie eine Lehrerin berichtet: „Und dann ist es noch so, dass die Bezahlung so gering ist, dass man sich da auch gar nicht traut zu sagen: jetzt mach doch mal, könntest du nicht mal das (machen)“ (Gehalt, Dyszack 1, 31). Die Region Hannover hält dagegen die Vergütungen, die für die Leistungen einer qualifizierten Schulassistenz vom Leistungsträger finanziert werden, für durchaus angemessen, womit allerdings keine Aussage darüber getroffen wird, wie hoch die Stundensätze sind, die die Träger an die praktisch tätigen Personen weitergeben. Vor allem die Lehrkräfte forderten daher eine bessere Kostentransparenz seitens der Anbieter und „wertschätzende Bezahlung der Schulassistenz“ (Gehalt, Weigel 3. 97), was auch zu einer geringeren Personalfuktuation beitragen könnte. Dies ist auch im Sinne der Region Hannover.

Weiterqualifikation wurde v.a. unter den Gesichtspunkten der Kontinuität ihrer Anstellung bei einem Träger, der Refinanzierung von Freistellung und Kosten der Maßnahme und der Abstimmung der Fortbildungsinhalte mit den Schulen diskutiert.

In der Praxis gehen die Anbieter von Schulassistenz anscheinend unterschiedlich mit diesem Thema um, allerdings wurden hierzu keine ausreichend genauen Angaben gemacht. Freistellung für die Fortbildungen und Übernahme der Kosten durch den Arbeitgeber werden als notwendig erachtet. Eine Abstimmung bzw. zunächst Information der Schule, welche Fortbildungen besucht werden, und welche Fortbildungen umgekehrt auch den Lehrkräften im Klassenteam angeboten werden, erfolgt bislang nicht, was als veränderungsbedürftig angesehen wurde. Gemeinsame Fortbildungen, wie sie für Teambildungsprozesse günstig wären, wurden nur in Einzelfällen benannt. Sie sind möglicherweise auch schwierig zu organisieren, weil Lehrerfortbildungen bisher nur dieser Berufsgruppe offen stehen:

„Was natürlich eigentlich noch ein höheres Ziel wär, wenn man zusammen fortbilden würde als Team. Eine Supervision nur für Schulassistenten, die vielleicht da ähnlich Probleme haben ist gut. Aber für ein Team, das jeden Tag zusammen ist, hätte es mindestens den gleichen Stellenwert. Das ist nach wie vor sehr schwierig und wenn

es einen Pool gäbe und Schulassistenten oder pädagogische Mitarbeiter für den inklusiven Unterricht zur Verfügung ständen, dann wäre das einfacher. Man würde ganz normal an den Fortbildungen der Schule teilnehmen können“ (Pro Poolmodell, Dyzack 3, 40).

#### **4.3 Zusammenfassung und Weiterführung**

Bei den Aussagen zu diesem Thema ist es wichtig zu berücksichtigen, dass Schulen und Anbieter von Schulassistenten mit viel Erfahrung eingeladen wurden. Die Schulen verstehen sich bereits seit längerem als integrative bzw. inklusive Schulen und verfügen dementsprechend über viele Erfahrungen. Die Lehrkräfte und Schulleitungen haben sich mit der Frage, wie sich Schulstrukturen verändern müssen, bereits beschäftigt und im Rahmen des Möglichen Konzepte entwickelt und umgesetzt. Trotzdem ist auch bei ihnen viel Frustration, an einigen Stellen auch Wut und Resignation darüber zu spüren, dass eine Organisation und Umsetzung der Aufgaben einer inklusiven Schule sehr schwierig zu gestalten ist, dass man an vielen Stellen sinnvolle Regelungen nur im gegenseitigen ‚goodwill‘ verabreden kann, was dann manchmal klappt, manchmal trotz hohen Engagements aber auch nur zu unbefriedigenden Lösungen führt. Aus der Sicht dieser Teilnehmerinnen und Teilnehmer muss sich etwas ändern. Anbieter von Schulassistenten können mit ins Boot geholt werden, wenn ihre Bedenken aufgegriffen werden, dass sie in diesem Prozess nicht mehr gebraucht würden oder unerwünscht seien. Da die Schulen mit der Übernahme der Schulassistenten in das eigene Management zum jetzigen Zeitpunkt deutlich überfordert wären, sollten u.E. die Anbieter von Schulassistenten diese weiterhin leisten:

„Und da ist es einfach kleinen Schulen gar nicht zuzumuten, dass die Inklusionshelfer oder Schulassistenten organisieren und dann noch eine fachliche kompetente Aufsicht vornehmen und eine Arbeitgeberfunktion wahrnehmen. Das muss entweder durch die Region, durch eine Zwischenstelle gemacht werden, wenn man das in öffentlicher Hand haben will durch die Schulverwaltung oder durch die Regionsschulverwaltung, oder man muss es tatsächlich über einen privaten Bildungsträger machen“ (Bedenken Poolmodell, Conrad 1, 40).

Gleiche Bedenken teilen auch einige Vertreterinnen und Vertreter der Elternverbände. So äußert ein Teilnehmer, es bestehe „grundsätzlich (...) die Notwendigkeit, dass das eigentlich bei den Schulen angegliedert ist, allerdings sind die Schulen nicht in der Lage derzeit diese Aufgaben wahrzunehmen und (...) da müssten die Schulen erst hingebacht werden“ (Pool vs. Einzelfall; Conrad 1, 38).



Eine Entwicklung, die Teambildung stärker in den Mittelpunkt rückt und Schulassistentinnen und -assistenten die Verantwortung für mehrere Schülerinnen und Schüler mit überträgt, erfordert Personal mit einer pädagogischen Grundqualifikation, beispielsweise einer HEP-Ausbildung oder einem BA Sonderpädagogik, und dessen Bezahlung entsprechend der Vergütung pädagogischer Fachkräfte.

Studien zu diesem Themenkomplex, die die Ergebnisse bestätigen, erweitern oder widerlegen würde, liegen nicht vor. Es gibt allerdings eine Reihe von Veröffentlichungen, die ähnliche Forderungen aufstellen, v.a. aus der Elternbewegung für Inklusion (vgl. exemplarisch Hausmanns 2014), und einzelne Veröffentlichungen, die Vergleiche mit dem (deutschsprachigen) Ausland ziehen. So vergleicht Rosa Ferdigg (2014) die Einbindung der Schulassistenten in Südtirol und beschreibt die Vorteile einer festen Einbindung in ein Team und die höhere berufliche Sicherheit, die die Organisationsform dort den Schulassistentinnen und -assistenten bietet. Ähnlich beurteilen Prammer und Prammer-Semmler (2014) die Situation in Österreich.

In der Umsetzung von Veränderungen ist allerdings die spezifisch deutsche Ausgangslage zu beachten, die durch die Zuständigkeit der Länder für den Schulbereich nochmals länderspezifisch unterschiedlich ist. Die im Folgenden entwickelten Modelle basieren auf den zur Zeit gültigen Gesetzen und Verwaltungsvorschriften und versuchen mithin, innerhalb der gültigen organisationalen Rahmenbedingungen unterschiedliche Entwicklungspfade zu beschreiben.

## **5. Drei Modelle zur Weiterentwicklung der Schulassistenz in der Region Hannover**

Auf der Grundlage der dargestellten Ergebnisse und der in der Fachliteratur benannten Fragestellungen lassen sich verschiedene Wege vorstellen, wie Schulassistenz weiterentwickelt werden kann. Aus diesem Grund stellen wir drei Modelle vor und bewerten sie. Derzeit ist es möglicherweise ratsam, sie auch parallel zu verfolgen. So ist das erste Modell, das keine Veränderungen vorsieht und von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Fachtages als stark veränderungsbedürftig bezeichnet wurde, dennoch für Schulen geeignet, die noch überhaupt keine oder nur geringe Erfahrungen mit Schulassistenz besitzen. Die Darstellung der Entwicklung in der Region Hannover zeigt, dass dies nicht wenige Schulen betrifft. Für andere Schulen ist derzeit das Modell 2 interessant, und das dritte Modell sollte parallel verfolgt werden. Es benötigt den größten zeitlichen Vorlauf, da es eine intensive Kooperation von Kultusministerium und Landesschulbehörde mit den Sozialbehörden erfordert, und kann daher nur mittelfristig umgesetzt werden.

### **5.1 Modell 1:**

Es finden keine wesentlichen Veränderungen in Bezug auf die Bewilligung und Erbringung von Schulassistenz statt: Der Träger der Eingliederungshilfe bewilligt Schulassistenz weiterhin einzelfallbezogen und ohne Berücksichtigung der Frage, welche Basisleistungen Schulen für die bedarfsgerechte inklusive Beschulung von Kindern mit Behinderungen zu erbringen haben.

*Folgen:*

- *Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen* erhalten einzelfallorientiert und bedarfsdeckend die Unterstützung, die in einer nicht ausreichend auf ihre Lernvoraussetzungen und Assistenzbedarfe vorbereiteten Regelschule anders nicht erbracht werden kann. Sie können erst dadurch eine Regelschule besuchen. Zugleich wird die Sonderrolle der betroffenen Schülerinnen und Schüler gefestigt, ihre (unkontrollierten, nicht pädagogisch gestalteten) Peerkontakte werden erschwert und Abhängigkeit, Unselbständigkeit und u. U. auch Bequemlichkeit werden gefördert. Durch Schulassistenz kann eine Herausnahme aus der Klasse erfolgen, was häufig geschieht und oft einhergeht mit völlig anderen Aufgaben und Themen, als sie die übrige Klasse bearbeitet. Beides, räumliche Separation und andere Aufgaben, verstärkt die soziale Distanz der Mitschülerinnen und –schüler, zudem werden u. U. Lernchancen geschmälert.

- Die *Eltern* haben eine größere Möglichkeit der Einflussnahme auf die schulische Förderung ihres Kindes als bei einer Beschulung ohne Schulassistenz, da sie die Assistenzkraft selbst auswählen, in der Regel auch maßgeblich anleiten und häusliche Förderung, UK-Systeme o. ä. abstimmen. Sie können die Schulassistenz als Vermittlung nutzen, um die Wünsche und Sorgen in die Schule zu überbringen – entweder an die Lehrkräfte oder als Auftrag zur direkten Umsetzung durch die Assistenzkraft während der Schulzeit.

Die Kehrseite sind eine hohe Verantwortung und der zeitliche Aufwand bei der Antragstellung, Auswahl und Anleitung sowie die Unsicherheit, die aus der jeweils auf ein Schuljahr bezogenen Antragstellung und Bewilligung resultiert.

- Die *Klassenlehrkraft und Fachlehrkräfte im Regelschulbereich* werden entlastet, weil jemand da ist, der für Alltagsprobleme des betreffenden Kindes die ‚Erstzuständigkeit‘ übernimmt. Angesichts vieler anderer Kinder, die besonderes Eingehen auf ihre Lernvoraussetzungen benötigen, aber keine Schulassistenz bekommen können, ist dies für die Lehrkräfte ein gewichtiges Argument.

Zugleich benötigen die Klassenlehrkraft und Fachlehrkräfte im Regelschulbereich eine erhöhte Aufmerksamkeit, um die Lernprozesse dieses Kindes im Blick zu behalten, um es überhaupt besser kennenzulernen, da die Schulassistenz einen direkten Kontakt nicht nur unnötig macht, sondern erschwert. Es besteht die Gefahr, dass das Kind als ‚immerhin versorgt‘ der Aufmerksamkeit der Lehrkräfte entgleitet.

- Auch für die *Förderschullehrkraft* wird der Arbeitsauftrag komplexer: Es ist häufig wenig geklärt, in welcher Weise die Zusammenarbeit zwischen Regel- und Förderschullehrkräften erfolgt. Vielerorts herrscht eine Form der Einzel- oder Kleingruppenförderung vor, die Reiser (1998) als additive, individuelle sonderpädagogische Serviceleistung bezeichnet. Die Sonderpädagogen arbeiten sehr ähnlich wie die Schulassistenzkraft mit einzelnen Kindern, oft an anderen Themen und Aufgaben als der Rest der Klasse, oft auch in anderen Räumen. Wenn ein Kind Schulassistenz erhält, geben auch sie die ‚Zuständigkeit‘ für das Kind mit Schulassistenz häufig weitgehend an die Schulassistenz ab, da sie darüber hinausgehende Aufgaben nicht ausreichend wahrnehmen: Eine koordinierende Rolle bei der Förderplanung, die die Perspektiven verschiedener Beteiligter mit eigenen Beobachtungen und spezifischem Wissen zu Curriculum, besonderen Methoden der Diagnostik, Beobachtung und Förderung (z.B. unterstützter Kommunikation) verbindet, wird dann meist nicht übernommen. Dies ist auch kaum möglich, weil die Lehrkräfte zum einen das Kind, seine Interessen, Lernausgangslagen und Beeinträchtigungen nicht ausreichend kennen, zum anderen diese Koordinationsfunktion nicht als Kern ihrer professionellen Rolle wahrnehmen.

Andere sonderpädagogische Lehrkräfte arbeiten so, dass sie in Abstimmung mit der Klassenlehrkraft und Fachlehrkräften gemeinsam entscheiden, wie eine Anpassung von Lernsituationen, Aufgaben und Materialien geschehen kann. Ziel ist es, eine Einbeziehung des Kindes in die Lerngruppe durch die Regelschullehrkräfte zu ermöglichen. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die auf der Grundlage von eigenen Beobachtungen und Einzelarbeit mit dem Kind sowie den Aussagen anderer Personen einschließlich der Schulassistenz die nötigen Koordinations-, Anpassungs- und Beratungsaufgaben übernehmen, leisten nach Reiser (1998) eine systembezogene Serviceleistung. Sie können dabei auch Schulassistenz sinnvoll einbeziehen, allerdings wird die Koordinationsaufgabe zunehmend komplex, je mehr Personen zu berücksichtigen sind. Dann kann ebenfalls der oben benannte Effekt eintreten – die unzureichende Berücksichtigung des Kindes mit Schulassistenz und die Übertragung von zu viel Verantwortung für pädagogische Kernaufgaben auf die Schulassistenz.

- *Schulassistentinnen und -assistenten* haben in dieser einzelfallbezogenen Arbeitsform eine klare Zuständigkeit für ein Kind, was einen eindeutigen Auftrag darstellt. Sie haben zugleich Schwierigkeiten, ihre Rolle in Abgrenzung zu den Lehrkräften zu definieren, sich den Wünschen und Anfragen anderer Kinder zu entziehen und zu entscheiden, wann sie zu viel für ‚ihr Kind‘ übernehmen und so seiner Unselbständigkeit Vorschub leisten. Die dyadische Beziehung kann als bereichernd erfahren werden, stellt aber auch eine Gefahr dar, da sie eine Überidentifikation mit dem Kind und seiner Situation hervorrufen kann. Die finanzielle Situation ist ebenso unbefriedigend wie die Befristung der Verträge.
- Die *Schulleitung* genießt in diesem Modell wenige Vorteile. Es befinden sich Personen in der Schule, die dienstrechtlich nicht dem System Schule zugeordnet sind, und die zwar einerseits die Arbeit erleichtern, aber auch Probleme verursachen können. Insbesondere bei Problemen wird die Schulleitung hinzugezogen, erlebt sich aber als wenig handlungsfähig. Zudem nehmen Schulleitungen, die intensiv an der Entwicklung einer inklusiven Schule arbeiten, die Schulassistenz in der einzelfallbezogenen Form als Beitrag zur Verfestigung einer ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ bei den Lehrkräften ihres Kollegiums wahr. Eine dauerhafte Unterscheidung zwischen dem Kind mit besonderen Bedürfnissen (dem Kind mit Schulassistenz) und den anderen Kindern wird so aufrechterhalten, wodurch die Entwicklung einer inklusiven Haltung und von inklusiven Praktiken, von denen die ganze Klasse profitiert, verhindert wird. Der Organisationsentwicklungsprozess, die Bildung von Klassenteams und der Aufbau schulinterner Kooperationsstrukturen werden eher behindert als gefördert.
- Die *Anbieter von Schulassistenz* haben die Schulassistenz als ein ‚Standbein‘ zur finanziellen Sicherung der ‚offenen Hilfen‘ aufgebaut und dazu in Koordinationsstruktu-

ren und Fortbildungskonzepte investiert. Sie haben ein Interesse an der Fortführung von Schulassistenz in ihrer Trägerschaft, dem dies Modell entspricht.

- Für die beteiligten *Leistungsträger* setzen sich die momentanen jährlichen Kostensteigerungen voraussichtlich fort. Dieser Anstieg der Kosten geht einher mit deutlichen Zweifeln an der Sinnhaftigkeit der Leistungen in vielen Fällen, in den zwei und mehr Schulassistentinnen und –assistenten in einer Klasse sind.
- Über die Entwicklung im *Förderschulbereich* und im *Sekundarbereich* kann auf der Grundlage unserer Beschränkung auf inklusive Grundschulen im Primarbereich keine Aussage getroffen werden. Es kann aber unter Rückgriff auf die Daten von Dworschak vermutet werden, dass hier ebenfalls die Zahl der Schulassistentinnen und –assistenten steigen wird: im Förderschulbereich deshalb, weil dort zunehmend die schwierigen und schwer behinderten Schülerinnen und Schüler „übrig bleiben“ werden; diese Entwicklung wird die Primarstufe ebenso wie die Sekundarstufe betreffen. Im Sekundarbereich der Regelschulen wird eine ähnliche Entwicklung einsetzen wie in der Primarstufe.

Wir halten dies Modell nicht für zukunftsfähig, da mit relativ hohen Kosten ein Zustand aufrechterhalten wird, der fachlichen Anforderungen nicht entspricht und für die Mehrzahl der Beteiligten nicht befriedigend ist. Allerdings ist es innerhalb einer begrenzten Übergangszeit geeignet, sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler zu Leidtragenden eines unzureichenden Ausbaus inklusiver Strukturen an Schulen werden. Es ist das einzige Modell, das unabhängig von Vorleistungen der Schule oder des Schulträgers umsetzbar ist, und sollte daher zum Einsatz kommen, wenn andernfalls keine inklusive Beschulung des Kindes möglich ist. Dies betrifft zur Zeit die Schulen, in denen noch keine oder nur vereinzelt Schulassistenz tätig ist, also Schulen des Grundschultyps 1 und zum Teil 2 (vgl. Kapitel 3).

## **5.2 Modell 2:**

Mit den Schulen wird ein Kooperationsvertrag geschlossen. In diesem Vertrag wird spezifiziert, welche *Ressourcen der Schule* derzeit zur Verfügung stehen. Er umfasst zudem ein *Konzept zum Einsatz der Schulassistenz* und spezifiziert die *Möglichkeiten zur Poolbildung*. Unter Umständen kann auf diese Weise auch der Einzelantrag der Eltern überflüssig werden, wenn Eltern die konsensuell vereinbarten Ansprüche ihres Kindes durch die Schule geltend machen lassen.

Die Einstellung der Schulassistentinnen und –assistenten kann sowohl durch außerschulische Träger als auch durch die Schulen bzw. schulische Fördervereine erfolgen. Der Träger

der Schulassistenz sollte in das Konzept aber vertraglich eingebunden werden, weshalb je Schule nicht zu viele verschiedene Träger beteiligt werden sollten.

Dazu muss geklärt werden, wie dem einzelfallbezogenen Anspruch jedes Kindes bei gleichzeitiger Erbringung der Leistung im Rahmen eines Poolmodells Rechnung getragen werden kann.<sup>15</sup> Dies kann durch differenzierte Förderplanung geschehen, die den Assistenzbedarf genauer inhaltlich und zeitlich ausweist und zu einem Gesamtplan für die Schule zusammenfasst. Dies könnte auch im Rahmen eines Modellprojekts erprobt werden.

Es muss geklärt werden, wie dem Anspruch auf inklusive Beschulung eines Kindes entsprochen werden kann, beispielsweise weil nur ein einziges Kind mit Bedarf an Schulassistenz an der Schule ist. In diesem Fall sollte das erste Modell weiterhin Anwendung finden. Gleiches gilt, wenn mit einer Schule (noch) kein Kooperationsvertrag abgeschlossen wurde.

Zudem muss gesichert sein, dass alle Schülerinnen und Schüler bedarfsgerecht unterstützt werden. Es muss daher möglich sein, im Einzelfall weiterhin eine 1:1-Betreuung zu gewährleisten, wenn diese gut begründet ist. Eltern benötigen die Zusicherung, dass ihr Kind angemessene Unterstützung erhalten wird und nicht Opfer von Sparzwängen wird. Bei der Einführung eines solchen Modells sollte daher die Elternbewegung für eine inklusive Schule beteiligt werden, beispielsweise durch einen Projektbeirat.

Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit erfordert einen Vertrag zwischen Schule, Leistungsträger und Schulassistanzanbieter. Festzulegen sind hier u. a.:

Regelungen zum Verhältnis der beteiligten Partner

- Der Träger der Eingliederungshilfe sollte sich verpflichten, durch die Leistungsentgelte die Einstellung qualifizierter Kräfte und Zeitkontingente für indirekte Leistungen zu ermöglichen.<sup>16</sup>
- Die Anbieter von Schulassistenz sollten sich verpflichten, nur noch qualifiziertes Personal einzusetzen und eine Bezahlung analog zu den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Schulen zu leisten.
- Es sollte sichergestellt werden, dass die Fachvorgesetztenfunktion innerhalb der Schule durch die Schulleitung, vertreten durch die Leitung des Klassenteams, wahrgenommen werden kann, und dass in Konfliktfällen Schule und Anbieter von Schulassistenz zu gemeinsamen Lösungen finden.

---

<sup>15</sup> Dies wurde von mehreren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Region Hannover als schwierig oder sogar unmöglich betrachtet, da eine einzelfallbezogene Leistung dann nicht mehr klar ausweisbar sei. Ein solches Procedere ist allerdings in den meisten Bereichen der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderungen üblich, z.B. in der beruflichen Rehabilitation in Werkstätten, in stationären Wohneinrichtungen und ebenso in heilpädagogischen Tagesgruppen für Kinder. In diesen Feldern wird dem Anspruch auf eine Einzelleistung durch ein Angebot entsprochen, das für eine Gruppe von Leistungsberechtigten erbracht wird, wobei der individuelle Anspruch durch einen Hilfeplan sichergestellt wird.

<sup>16</sup> Nach Angaben der Region Hannover ist diese Forderung dort bereits umgesetzt, und es werden fast ausschließlich qualifizierte Kräfte eingesetzt. Da diese Veröffentlichung auch außerhalb der Region Hannover Verbreitung finden wird, nennen wir diesen Punkt dennoch – auch im Modell 3.

- Es müssen Regelungen entwickelt werden, die für Schulen, Lehrerkollegien, Anbieter von Schülerversistenz, Schülerversistentinnen und –assistenten sowie Eltern Planungsicherheit ermöglichen.

#### Regelungen zur Arbeit mit dem Kind und seinen Eltern

- Schulen und Anbieter von Schülerversistenz sollten gemeinsam sicherstellen, dass die Inhalte der pädagogischen Arbeit und der Begleitung jedes Kindes für Leistungsträger und Eltern nachvollziehbar sind. Individuelle Förderplanungen für jedes Kind sollten daher regelmäßig überprüft und fortgeschrieben werden.
- Die Beteiligung der Eltern im Rahmen einer Erziehungspartnerschaft ist sicherzustellen. Eltern sind als Experten für Alltagsfragen anzusehen und sollten in der Abstimmung von Erziehungszielen, die diesen betreffen, gehört werden. Auch ein Beschwerdemanagement ist einzuführen.

#### Weiterreichende Aufgaben der Schulverwaltung

- Mittelfristig muss es Schulen durch andere Verwaltungsstrukturen und eine andere Form der Arbeitsorganisation ermöglicht werden, die Einbindung von Schülerversistenz in pädagogisch sinnvoller Weise zu leisten. So sollten Stellenbeschreibungen für Lehrkräfte indirekte Tätigkeiten enthalten (Unterrichtsvorbereitung, Elterngespräche, Teamtreffen). Teamtreffen sollten verpflichtend sein und ebenso wie Unterricht im Stundenplan ausgewiesen werden, und die außerunterrichtliche Zusammenarbeit für bestimmte Aufgaben in der Schule sollte als Dienstverpflichtung ausgewiesen werden.

#### *Folgen:*

Das Modell überwindet mehrere Nachteile des ersten Modells.

- *Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen* erhalten einzelfallorientiert und bedarfsdeckend die Unterstützung, die in einer nicht ausreichend auf ihre Lernvoraussetzungen und Assistenzbedarfe vorbereiteten Regelschule anders nicht erbracht werden kann, und können erst dadurch eine Regelschule besuchen. Zugleich wird die oben beschriebene Sonderrolle etwas abgeschwächt. Gruppenpädagogische Konzepte und themenbezogene Überlegungen können die Grundlage für Kleingruppenbildungen und Partnerarbeiten sein, wobei die Zuständigkeit einer Schülerversistenz für mehrere Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden kann. Selbstständigkeit wird eher gefördert, weil die dyadische Beziehungsform aufgelöst wird.

Die Herausnahme der gesamten Kleingruppe, für die Schulassistenz bewilligt wurde, aus der Klasse und eine Beschäftigung mit völlig anderen Themen und Aufgaben, als sie die übrige Klasse bearbeitet, wird allerdings nicht per se verhindert. Allenfalls können das Konzept für den Einsatz der Schulassistenz und die differenzierte Förderplanung für einen anderen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern mit Schulassistenz sorgen.

- Die *Eltern* können ihr Wissen über ihr Kind, sein Verhalten, seine Kommunikation und seine Fähigkeiten weiterhin einbringen und stehen in direktem Kontakt zu den beteiligten Lehrkräften. Das Beschwerdemanagement erlaubt es ihnen, auf Lösungen zu drängen, wenn beispielsweise keine Förderplanung oder Förderung stattfindet oder sie aus anderen Gründen unzufrieden sind.
- Die *Klassenlehrkraft und Fachlehrkräfte im Regelschulbereich* haben zusätzliche Aufgaben in der Erarbeitung eines Konzepts für das Klassenteam und dessen Umsetzung. Dies verbessert allerdings die Qualität des Unterrichts für alle Kinder. Sie haben weniger Erwachsene in der Klasse, die sie einbinden müssen.
- Die *Förderschullehrkraft* muss in der zweiten oben beschriebenen Arbeitsform (systembezogen) agieren: Sie übernimmt eine Koordinierungs- und Beratungsfunktion und Anleitungsaufgaben für die Schulassistenz sowohl in Bezug auf die einzelnen Kinder als auch für Kleingruppen. Sie übernimmt zudem wesentliche Aufgaben in der Erstellung der Förderplanung und ihrer Fortschreibung und den Elternkontakten, gemeinsam mit der Regelschullehrkraft.
- Schulassistentinnen und –assistenten haben in dieser Arbeitsform eine komplexere Aufgabe. Eine Zuständigkeit für individuelle Bedarfe der einzelnen Kinder bleibt bestehen. Anders als in der einzelfallbezogenen Assistenz müssen sie aber vielfach Entscheidungen treffen, wessen Bedarf zu einem bestimmten Zeitpunkt entsprochen wird, und wer deswegen zu warten hat. Außerdem sind Aufgaben in der Unterstützung von Kleingruppen bei unterrichtlichen Themen zu leisten, die ebenfalls schwieriger sind als in der Einzelförderung. Die weniger ausschließliche Orientierung auf die Beziehung zu einem Kind ist förderlich für die Entwicklung pädagogischer Professionalität. Die längeren Vertragslaufzeiten und – bei Vorhandensein einer Qualifikation – Bezahlung entsprechend einer pädagogischen Fachkraft wertet die Berufsrolle auf.
- Die *Schulleitung* kann in diesem Modell Schulassistentinnen und –assistenten stärker in die allgemeinen Überlegungen zur Organisations- und Personalentwicklung einbeziehen. Die Bildung von Klassenteams und der Aufbau schulinterner Kooperationsstrukturen, die Arbeit an einer gemeinsamen Vision einer inklusiven Schule und ihre Realisierung werden besser gefördert. Die Schulen müssen in einen Schulentwicklungsprozess mit dem Ziel der Entwicklung einer inklusiven Schule einsteigen. Schu-



len, die dies bereits anstreben, werden die Entwicklung daher begrüßen, andere Schulen werden sie ablehnen.

- Die *Anbieter von Schulassistenz* können weiter als Anbieter agieren. Die vertragliche Bindung an bestimmte Formen der Zusammenarbeit schränkt einerseits Freiräume ein, andererseits schafft sie mehr Verbindlichkeit. Eine Fortführung von Schulassistenz in ihrer Trägerschaft ist in diesem Modell gut möglich.
- Für die beteiligten *Leistungsträger* setzen sich die momentanen jährlichen Kostensteigerungen voraussichtlich fort. Allerdings wird die Umsetzung der Leistungserbringung durch differenzierte Förderplanung besser nachvollziehbar. Die Möglichkeit, auf die Umsetzung der Leistungserbringung Einfluss zu nehmen und zu verhindern, dass sehr viele Schulassistentinnen und -assistenten in einer Klasse sind, wird verbessert.
- Über die Entwicklung im *Förderschulbereich* und im *Sekundarbereich* kann ebenfalls keine Aussage getroffen werden.

Das Modell 2 ist u. E. auch im Rahmen der momentanen gesetzlichen Lage umsetzbar und führt zu einer erhebliche Verbesserung gegenüber der momentanen Situation. Es muss allerdings ein hoher Verwaltungsaufwand betrieben werden, um die Poolbildung bei Aufrechterhaltung des Einzelfallanspruches zu realisieren, und es sind erhebliche Schwierigkeiten zu erwarten, bis ‚das System läuft‘. Dies lässt sich nicht zuletzt aus den Versuchen einzelner Leistungsträger im Land Niedersachsen schließen, ein solches Modell zu etablieren.

Es könnte aber durch einen Modellversuch erprobt werden. Damit könnte zugleich dem etwaigen Misstrauen von Seiten der Eltern(verbände), Lehrkräfte und Anbieter von Schulassistenz entgegengewirkt werden, die primäre Intention der Region Hannover sei die Einsparung von Kosten.

Zur Zeit ist dies Modell nur für diejenigen Schulen denkbar, für die überhaupt eine Poolbildung möglich ist, nämlich Schulen, in denen mehrere Kinder mit Bedarf an Schulassistenz in einer Klasse oder Klassenstufe sind. Hier sind Schulen des Grundschultyps 3 zu nennen, und möglicherweise können auch Schulen des Typs 2 sich entsprechend weiterentwickeln.

### **5.3 Modell 3:**

Der Träger der Eingliederungshilfe wirkt im politischen Diskurs darauf hin, dass Schulassistenz nur dann beantragt werden kann, wenn zuvor die Schule ihre Leistungen ausgewiesen hat. Zu diesen Leistungen gehören die Sicherstellung der für den Förderschwerpunkt des jeweiligen Kindes vorgesehenen Stundenzahl pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und sonderpädagogischer Lehrkraftstunden sowie eine aussagekräftige Darstellung, wel-

che Bedarfe des Kindes dadurch gedeckt werden können und wofür die Schulassistenten benötigt wird. Die Weiterbewilligung erfolgt wie bisher auf der Grundlage der Förderplanung der Schule, Entwicklungsberichten des Anbieters der Schulassistenten sowie gemeinsamen Hilfestellungsgesprächen von Schule, Schulassistenten, Eltern und Sozialleistungsträger, im Geltungsbereich des SGB VIII ergänzt durch die dortigen Vorschriften.

Mit jeder Schule wird ein Kooperationsvertrag geschlossen, der ein Konzept zum Einsatz der Schulassistenten umfasst. Die Möglichkeiten zur Poolbildung muss nur bei Bedarf ausgearbeitet werden, da Schulassistenten nur für Kinder gewährt werden muss, die unter den Bedingungen einer inklusiven Schule einen Unterstützungsbedarf haben. Dies sind voraussichtlich nur einzelne Kinder.

Die Einstellung der Schulassistentinnen und –assistenten sollte durch außerschulische Träger erfolgen, da es eine besondere Leistung ist, die spezialisierte Kenntnisse erfordert.

Eltern benötigen die Zusicherung, dass ihr Kind angemessene Unterstützung erhalten wird und nicht Opfer von Sparzwängen wird. Bei der Einführung eines solchen Modells sollte daher die Elternbewegung für eine inklusive Schule beteiligt werden, beispielsweise in einem Beirat. Es muss gesichert sein, dass alle Schülerinnen und Schüler bedarfsgerecht unterstützt werden. Es muss daher jederzeit möglich sein, eine Schulassistenten auch in 1:1-Betreuung zu beantragen.

Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit erfordert einen Vertrag zwischen Schule, Leistungsträger und Schulassistentenanbieter. Festzulegen sind hier u. a., weitgehend in Übereinstimmung mit dem 2. Modell:

Regelungen zum Verhältnis der beteiligten Partner

- Der Träger der Eingliederungshilfe sollte sich verpflichten, durch die Leistungsentgelte die Einstellung qualifizierter Kräfte und Zeitkontingente für indirekte Leistungen zu ermöglichen.
- Die Anbieter von Schulassistenten sollten sich verpflichten, nur noch qualifiziertes Personal einzusetzen und eine Bezahlung analog zu den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Schulen zu leisten.
- Es sollte sichergestellt werden, dass die Fachvorgesetztenfunktion innerhalb der Schule durch die Schulleitung, vertreten durch die Leitung des Klassenteams, wahrgenommen werden kann und, dass in Konfliktfällen Schule und Anbieter von Schulassistenten zu gemeinsamen Lösungen finden.
- Es müssen Regelungen entwickelt werden, die für Schulen, Lehrerkollegien, Anbieter von Schulassistenten, Schulassistentinnen und –assistenten sowie Eltern Planungssi-

cherheit ermöglichen. Die Weiterbewilligung muss daher transparent und rechtzeitig erfolgen.

#### Regelungen zur Arbeit mit dem Kind und seinen Eltern

- Schulen und Anbieter von Schulassistenz sollten gemeinsam sicherstellen, dass die Inhalte der pädagogischen Arbeit und der Begleitung jedes Kindes für Leistungsträger und Eltern nachvollziehbar sind. Individuelle Förderplanungen für jedes Kind sollten daher regelmäßig überprüft und fortgeschrieben werden. Auch für Kinder, die in diesem Modell Schulassistenz erhalten, sind die Lehrkräfte die zuständigen Personen für Bildung, Erziehung und besondere Förderung einschließlich der Förderplanung.
- Die Beteiligung der Eltern im Rahmen einer Erziehungspartnerschaft ist sicherzustellen. Eltern sind als Experten für Alltagsfragen anzusehen und sollten in der Abstimmung von Erziehungszielen, die diesen betreffen, gehört werden. Auch ein Beschwerdemanagement ist einzuführen.

#### Weiterreichende Aufgaben der Schulverwaltung

- Mittelfristig muss es Schulen durch andere Verwaltungsstrukturen und eine andere Form der Arbeitsorganisation ermöglicht werden, die Einbindung von Schulassistenz in pädagogisch sinnvoller Weise zu leisten. So sollten Stellenbeschreibungen für Lehrkräfte indirekte Tätigkeiten enthalten (Unterrichtsvorbereitung, Elterngespräche, Teamtreffen genauer ausweisen und die Verpflichtung), für diese im Stundenplan Zeitschienen ausweisen und die außerunterrichtliche Zusammenarbeit für bestimmte Aufgaben in der Schule zur Dienstverpflichtung machen.

#### *Folgen:*

Das Modell überwindet mehrere Nachteile des ersten Modells. Gegenüber dem 2. Modell ist bedeutsam, dass die ‚Grundausstattung‘ mit Förderschullehrkräften und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Grundlage für die Bewilligung zusätzlicher Schulassistenz bietet. Schulassistenz ist hier nicht mehr Ersatzleistung für die Defizite eines unzureichend ausgestatteten Schulsystems, sondern eine zusätzliche Hilfe in (wenigen) Einzelfällen.

- *Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen* erhalten einzelfallorientiert und bedarfsdeckend die Unterstützung, wenn diese in einer personell entsprechend den geltenden Erlassen ausgestatteten Regelschule nicht erbracht werden kann, und können erst dadurch eine Regelschule besuchen.  
Sie erhalten dadurch eine Sonderrolle unter ihren Mitschülerinnen und -schülern. Gruppenpädagogische Konzepte und themenbezogene Überlegungen können allerdings, wie im 2. Modell, diesen Sonderstatus etwas abschwächen.

Die beschriebenen Probleme einer Überbehütung sind im Blick zu behalten. Sie treten allerdings voraussichtlich seltener ein, denn es ist zu erwarten, dass überwiegend dann Schulassistenten bewilligt werden wird, wenn ein umfangreicher, auch zeitlich häufig wiederkehrender Bedarf besteht.

- Die *Eltern* können ihr Wissen über ihr Kind, sein Verhalten, seine Kommunikation und seine Fähigkeiten, weiterhin einbringen und stehen in direktem Kontakt zu den beteiligten Lehrkräften und der Schulassistenten. Das Beschwerdemanagement erlaubt es ihnen, auf Lösungen zu drängen, wenn beispielsweise keine Förderplanung oder Förderung stattfindet oder sie aus anderen Gründen unzufrieden sind.
- Die *Klassenlehrkraft und Fachlehrkräfte im Regelschulbereich* haben zusätzliche Aufgaben in der Erarbeitung eines Konzepts für das Klassenteam und dessen Umsetzung. Dies verbessert allerdings die Qualität des Unterrichts für alle Kinder. Sie haben weniger Erwachsene in der Klasse und ‚an den Kindern‘.
- Die *Förderschullehrkraft* muss in der zweiten oben beschriebenen Arbeitsform agieren: Sie übernimmt eine Koordinierungs- und Beratungsfunktion und Anleitungsaufgaben für die Schulassistenten sowohl in Bezug auf die einzelnen Kinder als auch für Kleingruppen. Sie übernimmt zudem wesentliche Aufgaben in der Erstellung der Förderplanung und ihrer Fortschreibung und den Elternkontakten.
- *Schulassistentinnen und –assistenten* haben in dieser Arbeitsform eine einzelfallbezogene Aufgabe. Sie benötigen eine Spezialisierung, beispielsweise auf Assistenz im Förderschwerpunkt wie Sehen oder bei Förderbedarf im Bereich unterstützter Kommunikation oder bei Autismus und schwierigem Verhalten. Die Eingliederung des betroffenen Kindes in den Klassenverband, und damit komplexere Aufgaben in der Unterstützung von Kleingruppen bei unterrichtlichen Themen, sind zudem zu leisten. Auch diese Entwicklung fördert pädagogische Professionalität der Assistenzkräfte und wertet die Berufsrolle auf, und auch diese Assistenzkräfte sollten analog zu pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bezahlt werden.
- Die Schulen müssen in einen Schulentwicklungsprozess mit dem Ziel der Entwicklung einer inklusiven Schule bereits in Teilen umgesetzt haben. Die *Schulleitung* kann dann einzelne Schulassistentinnen und –assistenten einbeziehen, da Klassenteams und schulinterne Kooperationsstrukturen, bereits etabliert sind.
- Die *Anbieter von Schulassistenten* können weiter als Anbieter agieren. Sie müssen sich stärker spezialisieren. Eine Fortführung von Schulassistenten in ihrer Trägerschaft ist in diesem Modell gut möglich.
- Für die beteiligten *Leistungsträger* setzen sich die momentanen jährlichen Kostensteigerungen voraussichtlich fort, allerdings in geringerem Umfang.

- Über die Entwicklung im *Förderschulbereich* und im *Sekundarbereich* kann ebenfalls keine Aussage getroffen werden.
- Die Kosten für die *Schulträger* werden deutlich steigen. Es sind allerdings originäre schulische Aufgaben, die im Rahmen inklusiver Schule zu leisten sind. Dennoch ist der Widerstand aus dem Kultusministerium, der Landesschulbehörde und vom Schulträger als erheblich einzuschätzen.

Das Modell 3 entspricht der Logik des Niedersächsischen Schulgesetzes und der Sozialgesetzbücher am Besten. Es stellt hohe Anforderungen an die Schulen, es ist allerdings daran zu erinnern, dass diese Anforderungen nicht so überraschend auf die Schulen zugekommen sind, wie es im Erleben vieler Lehrkräfte anscheinend wirkt. Schulische Integration hatte bereits vor der Einführung einer inklusiven Schule grundsätzlich Vorrang vor der Beschulung an Förderschulen, wurde aber nur schleppend umgesetzt, so dass Niedersachsen bereits seit Jahren zu den Bundesländern mit den niedrigsten Integrationsquoten gehörte – hinzu kommt, dass die Aussage, dass Integration nur schleppend umgesetzt wird, auf die gesamte Bundesrepublik zutrifft. Eltern wurden nicht zugehend von dieser Möglichkeit informiert, bei der Antragstellung unterstützt und ermutigt, diesen Weg mit ihrem Kind zu beschreiten, und nur wenige Schulen begriffen die Forderung nach Integration als Anfrage an ihre Bereitschaft zur Weiterentwicklung zu einer Schule für alle Kinder. Seit 2006 wurde die UN-BRK bereits diskutiert, und die wurde im März des Jahres 2009 von Deutschland ratifiziert. Spätestens zu diesem Zeitpunkt war erkennbar, dass die Aufgabe der Umsetzung inklusiver Bildung auf die Schulen zukommen würde.

Dieses Modell kann voraussichtlich noch nicht realisiert werden, da die Eingangsbedingung, im politischen Diskurs darauf hinzuwirken, dass Schulen entsprechend der Erlasslage ausgestattet sind, nur mittelfristig umsetzbar ist. Angesichts der momentanen Rechtsprechung und unter Berücksichtigung der Situation an den Schulen ist davon auszugehen, dass der Sozialleistungsträger in der Pflicht ist, in der Übergangszeit die inklusive Beschulung zu gewährleisten. Nachdem lange Zeit Konsens dahingehend bestand, dass die Leistungen der Eingliederungshilfe unabhängig von den Leistungen der Schule zu gewähren sind, wurde dies Prinzip zwar durch eine gerichtliche Entscheidung in Schleswig-Holstein in Frage gestellt (vgl. Axmann 2014). Es ist aber davon auszugehen, dass die Region Hannover keine Entscheidungen treffen wird, die „auf dem Rücken der Betroffenen“ ausgetragen werden müssen. Das bedeutet, dass im Zweifel das Interesse des betroffenen Kindes an einer angemessenen Unterstützung für seine Teilhabe am Unterricht vorrangig vor der Frage behandelt wird, wer die finanzielle Last dieser Unterstützung zu tragen hat. Es müssen allerdings Wege gefunden werden, Schulträger an diesen Lasten finanziell zu beteiligen, da andernfalls die Motivation zur Schaffung inklusiver Strukturen geschwächt wird. In diesem Zusammen-

hang ist auch zu überdenken, ob die Aufrechterhaltung eines ‚Doppelsystems‘ von Förderschulen und inklusiven Schulen pädagogisch und ökonomisch sinnvoll ist. Es gibt Hinweise darauf, dass die Förderschulen bei der Stundenversorgung derzeit bevorzugt werden, was dem Vorrang der inklusiven Schule zuwiderläuft und Eltern dazu zwingen kann, in nur scheinbarer Freiwilligkeit die Förderschule als Beschulungsort zu wählen. Dies ist allerdings nur schwer nachweisbar und durch Studien nicht zu belegen.

Wenn für eine Übergangszeit von einigen Jahren die ersten 2 Modelle verfolgt werden, ist zudem ein klarer Zeitplan nötig, damit diese Zeitspanne tatsächlich genutzt wird, Veränderungen in Gang zu setzen.

Zudem ist in der gesamten Debatte die Ganztagsbetreuung behinderter Kinder und Jugendlicher nicht mitbedacht. Sie benötigen qualifizierte inklusive Ganztagsangebote, für die ebenfalls in einer Übergangszeit Schulassistenz oder Assistenz im Freizeitbereich eingesetzt werden könnte. Diese Maßnahmen sollten so gestaltet sein, dass die Familien in ihrer Erziehungskompetenz und ihrer Fähigkeit, ein behindertes Kind in der Familie zu erziehen, unterstützt werden: neben Ganztagsangeboten sind heilpädagogische Tagesgruppen für seelisch behinderte und verhaltensauffällige Kinder, Freizeitangebote für behinderte Kinder, außerschulische Sozialtrainings und Angebote der offenen Jugendarbeit nicht in wünschenswertem Umfang vorhanden. Sie können möglicherweise in Kooperation mit Ganztagsangeboten ausgebaut werden. In der Stadt Hannover ist der Ausbau der Ganztagschule bereits relativ weit fortgeschritten, aber bereits in den Umlandgemeinden ist die Situation wesentlich schlechter.

Auch inklusive Angebote der Familienbildung sollten ausgebaut werden, zudem familienunterstützende Dienste und Angebote der Kurzzeitpflege. Familienunterstützende Dienste sind in Niedersachsen in geringem Umfang vorhanden und erfordern überwiegend Zuzahlungen der Familien.

## 6. Interview

Im folgenden äußert sich die Mutter eines mehrfach behinderten Kindes zum Thema Schulassistenz. Die Interviewpartnern ist engagiert in einem Elternverein, der Mitglied im Dachverband 'Gemeinsam leben, gemeinsam Lernen' ist. Sie ist zudem als Sonderpädagogin im gemeinsamen Unterricht tätig. Ihr Sohn besucht mit Schulassistenz eine inklusive Grundschule.

F: Ich würde Sie bitten, einfach einzuleiten mit Ihren Erfahrungen mit Schulassistenz. .

A: Für meinen Sohn haben wir die Schulassistenz eigentlich ja schon nach einer Vorläufererfahrung im Kindergarten installiert, wir hatten schon Vorerfahrungen im Kindergarten mit zwölf Stunden Einzelfallhilfe gemacht. Wir haben vorher im Grunde schon gewusst, welchen Assistenzbedarf er konkret hat und konnten das sehr gut beschreiben, also im Grunde habe ich die Stelle selber ausgeschrieben und jemanden ausgewählt. Ich weiß als Fachfrau, ich bin selber Sonderpädagogin, zwar schon, dass der Umkehrweg vielleicht schlauer wäre, dass die Schule ihren Mitarbeiter auswählt und den mit reinnimmt. Wir wussten aber in Bezug auf unseren Sohn einfach, dass die Bedürfnisse so spezifisch sind, dass wir einfach eine Person brauchten, die ihn wirklich im Vorfeld, bevor er in die Schule ging, schon so gut kannte, dass er überhaupt da „händelbar“ war. Also unser Sohn hat einen Schlaganfall im Mutterleib gehabt und hat infolgedessen eine geistige Behinderung und Autismus und spricht nicht und es wäre für uns überhaupt nicht möglich gewesen, sozusagen den in die Schule reinzugeben ohne eine Person, die ihn so gut schon kennt, dass mit ihm eben einfach auch ganze Tage verbringen kann, weil er sich selber ja gar nicht äußern kann. Wir haben uns eben sowohl das Personal selber mit angeguckt als auch den Anbieter selber ausgewählt und dann im Grunde die Schule natürlich gefragt, ob sie das so mittragen möchte. Wir haben mittlerweile jetzt einmal die Schulbegleitung gewechselt und jedes Mal kann man eigentlich sagen, dass wir diejenigen waren, die die Schulbegleitung haben sehr gut einarbeiten müssen. Aus meiner Erfahrung ist es so, dass gerade bei Kindern mit schweren Beeinträchtigungen es einfach unerlässlich ist, dass es eine gute Zusammenarbeit zwischen der Familie und der Schulbegleitung gibt, weil da der Ursprung aller Informationen herkommt, die über das Kind notwendig sind, um es tatsächlich außerhalb des Elternhauses einen ganzen Tag betreuen, begleiten zu können. Und eben auch das, was von der Schule vorbereitet wird, dann auch zum Teil nochmal runterbrechen zu können auf das, was das Kind eben leisten kann oder eben eine besondere Ansprache eben auch zu kennen.

- F: Wie gelingt es denn der Schule, für Philipp den Stoff anzupassen und vielleicht gleichzeitig aber auch dafür zu sorgen, dass er zum allgemeinen Curriculum passt.
- A: Der große Nachteil einer Schulbegleitung ist ja im Grunde, dass immer jemand zwischen dem Kind und der Institution Schule steht. Das lässt sich nicht vermeiden, bei einer schweren Beeinträchtigung ist es einfach so, dass der Assistenzbedarf ja nicht wegzudiskutieren ist und man im Prinzip diese Person zwischen Schule und Kind nicht wegdenken kann. Um jetzt dieses Hindernis zu überwinden, das man gleichzeitig damit in die Schule reinbringt, müsste man meiner Meinung nach dafür sorgen, dass man diese Personalressource an manchen Stellen anders einsetzt. Wenn der Förderschullehrer das Kind überhaupt angemessen kennenlernen möchte - und das geht ja nur im Eins-zu-Eins-Kontakt - dann müsste zeitweilig die Schulbegleitung anders eingesetzt werden oder sich eben zurückziehen, weil durch diese „Wand Schulbegleiter“ hindurch ja gar nicht der Kontakt zwischen Förderschullehrer und Kind so intensiv genug sein kann, um das Kind überhaupt angemessen einschätzen zu können. Und gerade bei Kindern, die nicht sprechen, ist es ja häufig so, dass man erst mal gar nicht ausreichend hinter die Fassade schauen kann. Das bedeutet, dass die Schule häufig Schwierigkeiten hat, das Niveau von Philipp genau zu treffen, sowohl in Bezug auf Überforderung als auch auf Unterforderung. Also Überforderung vielleicht dahingehend, dass es ganz schwer ist, wenn man nicht mit ihm direkt zusammenarbeitet, zu verstehen, welche motivationalen Probleme er immer hat. Da hilft, glaube ich, auch nicht zuzuschauen, wie jemand anderes das „händelt“. Sondern da hilft nur Eigenes auszuprobieren. Das muss man jeden Tag oder in jeder Lernsituation aufs Neue machen und je weniger man eben direkt mit ihm zusammenarbeitet, umso weniger gelingt einem selbst, dann überlässt man es immer ein Stück weit der Schulbegleitung. Die Gefahr der Unterforderung ist sicherlich immer bei einem nicht sprechenden Kind gegeben, da man ja nicht weiß, was in seinem Kopf abgeht, dass man schnell Gefahr läuft, zu denken: Ah ja, der muss jetzt mal die Farben rot, grün, blau irgendwie auseinanderhalten. Es ist offensichtlich ganz schwierig, herauszufinden, welches kognitive Niveau tatsächlich diese Kinder haben. Und auch das findet man meiner Meinung nach nur im Eins-zu-Eins-Kontakt heraus, also Förderschullehrer-Kind, weil die Schulbegleitung dazwischen steht, die man andererseits aber auch braucht. Also es ist eine große Bredouille, so empfinde ich das, weil diese Assistenz eben notwendig ist und man sich innerhalb dieses Systems mit dieser Person gemeinsam Strukturen schaffen muss, in der man selbst als, als Förderschullehrer zum Beispiel zum Zuge kommt, um das Kind ausreichend kennenzulernen, um sein Niveau wirklich definieren zu können.



- F: Das könnte man aber ja auch versuchen, zu machen, indem man den Schulassistenten gut anleitet, indem man zum Beispiel einen Beobachtungsbogen entwickelt, ich bleibe mal beim Bilderbuch, der einem hilft einzuschätzen, ob Philipp Situationen wiedererkennt beispielsweise, was ja in Form einer erweiterten Lese-/Schreibkonzepts möglich wäre, dass man weiß, kann er Situationen einschätzen, kann er bestimmte Hinweise richtig deuten und kann man das auch immer in der gleichen Weise erkennen.
- A: Ja, das könnte man schon. Eine inklusive Schulsituation ist ja immer auch eine Situation mit sehr vielen Kindern im Vergleich zum Beispiel zu einer Situation in der Förderschule und ich würde mal sagen, auch, wenn bei vielen Kindern viel Personal herumläuft, erfordert es eben eine total gute Koordination aller Kräfte, die da eingesetzt sind, von mir aus auch aller Fachkräfte. Und das bedeutet, dass man zum Beispiel, um etwas zu beobachten, sich dann freischaufeln müsste, um zu sagen, gut, einer nimmt jetzt hier eben die Beobachterrolle ein und das auch als Arbeit zu verstehen. Aber mir ist nicht bekannt, dass die Schule das so nutzt. Es erfordert ja eben auch, sage ich mal, eine Haltung, in der man sich drei Schritte weg begibt von der Situation und eben eine andere Perspektive einnimmt. Und ich glaube, dass das unabhängig von einer inklusiven Situation einfach allen Lehrkräften schwerfällt, aus ihrer eigentlichen Unterrichtssituation und der direkten Arbeit mit den Kindern wegzugehen und sich bewusst in eine Beobachterrolle zu geben. Das habe ich jetzt so noch nicht wahrgenommen.
- F: Was wären Punkte, die Ihnen einfallen, die man, auf die man mehr achten müsste? Vielleicht auch die Übergangsgestaltung, das Verhältnis zu den Eltern in der Teambildung.
- A: Ich glaube, man müsste immer wieder, wenn sich Gruppen neu zusammensetzen, eine Analyse machen der Bedarfe. Ich habe beispielsweise ein Kind aus dem Autismusspektrum in einer solchen Gruppe, dann muss ich ja gucken, welcher von den Mitarbeitern bringt Fähigkeiten und Kompetenzen mit in diesem Bereich. Das Problem in einer inklusiven Schule ist ja sicherlich, dass einfach die Heterogenität im Laufe der Jahre immer größer wird, weil es kommen immer andere Kinder, die andere Bedarfe und mehr Verschiedenheit mit sich bringen und das heißt, es wird immer unterschiedlichere Professionalität benötigt. Das erfordert aus meiner Sicht eine stetige Fortbildung und eine fortwährende Analyse: Welche Kompetenzen haben wir im Team, welche benötigen wird, woher holen wir sie uns. Das ist sicherlich etwas, was in Schule ganz neu ist, dass man sozusagen wandelbar sein muss. Früher konnten sich Lehrkräfte eine Schulform aussuchen, die Förderschullehrer hatten sechs, sieben, acht Schulformen, je nach Bundesland, zu Auswahl, haben sich darauf speziali-

siert, und im Rahmen dessen gab es natürlich auch eine Vielfalt, aber dabei sind die dann geblieben. Jetzt gehen die an inklusive Schulen und finden mannigfaltige Behinderungsbilder plus die vermeintlich normalen Kinder, die ja auch ihre Besonderheiten mit sich bringen, und müssen sich auf diese ganze Vielfalt einstellen das ist etwas, was wir in Deutschland im Allgemeinen überhaupt gar nicht gewohnt sind und wo wir einen Perspektivwechsel machen müssen und immer lernend bleiben und uns fortwährend fortbilden müssen. Das machen wir Eltern ja auch: Die Eltern spezialisieren sich ja total auf ihre Kinder mit Unterstützungsbedarf und sind da Experten über diese Kinder. Und im Grunde müssen die Schulen ihnen das ein Stück weit nachtun. Die Schulbegleiter, um da mal wieder drauf zurückzukommen, die tun genau das: Die spezialisieren sich ja auf dieses eine Kind, deshalb können sie fachlich auch so zielgenau arbeiten und sind an den Bedürfnissen und den Fähigkeiten dieses einen Kindes oft sehr nah dran. Das führt aber an manchen Stellen dann eben zu einer übermäßigen Entlastung vielleicht der anderen: Dann wird eben diese Verantwortung häufig auch dahin verschoben.

F: Wie könnte man denn das dahingehend weiterentwickeln, dass man die Ressourcen von Eltern und Schulbegleitern besser nutzt für das System Schule?

A: Im Grunde sind die Eltern oft die Experten für ihr Kind und eigentlich müsste man sich regelmäßig zusammensetzen, wie so an einer Art rundem Tisch. Ich habe einen spannenden Artikel gelesen über Modelle der Zusammenarbeit und über Fallmanagement in der unterstützten Kommunikation. Und die neuesten Studien oder die neuesten Ideen aus dem Bereich der UK empfehlen im Grunde transdisziplinäre Zusammenarbeit: Wenn der Mensch mit Behinderung selbst fit genug ist, sollte er immer sein eigener Fallmanager sein und versuchen sozusagen alle Kräfte, alle Therapeuten, alle Lehrkräfte, alle Assistenten, also jeden, der am Prozess beteiligt ist, an einen Tisch holen, um da gemeinsam zu überlegen, was sind die nächsten Schritte. Und so lange es der Mensch mit Behinderung nicht selber tun kann, sollten es stellvertretend, so wird es in der Literatur empfohlen, die Eltern tun, weil die dann am nächsten dran sind und einfach am meisten wissen. Es geht darum, miteinander zu planen und miteinander zu handeln. Ich habe es nie so deutlich gesagt, weil ich das Gefühl hatte, es ist übergriffig der Schule gegenüber. Und genau das wird in der Literatur auch beschrieben, dass die Schulen es häufig als übergriffig empfinden, weil das jahrzehntelang ja nicht üblich war, dass die Eltern eine zentrale Rolle gespielt haben. Die wurden zwar, wenn es gut lief, einbezogen, aber eben nur als Gäste und nicht als Mittelpunkt. Und das ist sicherlich etwas, also was heute von Lehrkräften noch als eine große Gefahr betrachtet wird und damit also geht aus meiner Sicht Potential verloren, aber da müsste die Reise hingehen, dass die Eltern eine Art Fallmanager werden, so-

lange sie es leisten können und alle Kräfte zusammenholen. Im Grunde läuft ja alles über den Tisch der Eltern, da laufen die Fäden zusammen, mindestens solange die Kinder minderjährig sind.

F: Würden Sie dem zustimmen, was die Frühförderung schon seit den neunziger Jahren sagt, es sollte möglich sein, eine Partnerschaft auf der Grundlage zu entwickeln, dass die Eltern als Experten für den Alltag mit dem Kind angesehen werden und die Fachkräfte als die Experten für fachliche Fragen bestimmter Art?

A: Absolut. Ich suche ja immer wieder neue Experten, die mir zu dem, was ich an Wissen jetzt schon erworben habe, neues Wissen hinzutun. Ich transferiere als Mutter das alles in den Alltag rein. Wenn es gut läuft, dann versuche ich vieles von dem, was die Fachleute mir sagen, umzusetzen. Und genauso könnte das ja umgekehrt sein: Wenn ich als Fachfrau des Alltags eben sage, in der Spielsituation verhält er sich immer so, da möchte er sprechen, dann wäre es ja toll, wenn alle anderen diese Situation nutzen, um da mit dem Kind gemeinsam zu lernen und etwas zu produzieren.

F: Sehr viele Eltern legen sehr viel Wert darauf, dass ein Schulbegleiter in der Klasse ist, für ihr Kind zuständig ist. Könnten Sie zu der Motivationslage von diesen Eltern noch etwas sagen?

A: Eltern machen sich um ihre Kinder immer Sorgen, und gerade bei Kindern, die sich anders entwickeln als man das erwartet und Entwicklungserschwerisse im weiteren Sinne mitbringen, da machen Eltern sich eben noch mehr Sorgen. Da hat man sicherlich größere Schwierigkeiten loszulassen und sich vorzustellen, wie Situationen aussehen könnten, in denen das Kind vielleicht mal nicht beobachtet oder unter der unmittelbaren Aufsicht eines Erwachsenen ist. Das ist für manche Eltern unvorstellbar. Und da überwiegt, dieser Beschützerinstinkt der Eltern im Vergleich zu dem, was eben Schulassistenten für Nachteile hat. Ich kenne Schulbegleitungen eben auch aus meiner eigenen Berufstätigkeit und habe da die Erfahrung gemacht, dass es durchaus Sinn macht, Schulbegleitung einzusetzen, aber dass sie möglicherweise, je nachdem, wie hoch der Assistenzbedarf der Kinder ist, einfach auch zu verteilen ist auf mehrere Kinder. Das ist manchmal ein ganz guter Kompromiss, dass man die Kinder nicht überbehütet durch ein zu hohes Maß an Unterstützung. Schulbegleitung ist eine Leistung zur Teilhabe der Kinder und nicht eine Leistung zur, sage ich mal, Bemutterung oder Überbehütung. Es geht ja nur darum, wie sollen die Kinder gleichberechtigt, so wie die anderen auch, teilhaben können am Leben in der Gemeinschaft. Die Tatsache, dass eine Schulbegleitung im Raum anwesend ist, heißt ja nicht, dass sie permanent aktiv sein soll, sondern die muss eigentlich immer abwägen, ist gerade eine Unterstützung notwendig oder nicht. Und da habe ich eben die Erfahrung gemacht, dass es einfach sinnvoll ist, diese Personalressource aufzuteilen,

weil das eben verhindert, dass zum Einen überbehütet wird und zum Anderen die anderen Unterrichtsbeteiligten an die Kinder überhaupt rankommen können.

F: Da habe ich noch eine Nachfrage. Wir haben in unserer Untersuchung mehrmals gehört, dass es so genannte „heimliche Aufgaben“ gibt und zu denen gehört - die Aufgabe der Vermittlung zwischen den Eltern, die sich bestimmte Sachen nicht traugen selber einzubringen und den Lehrkräften beziehungsweise der Schule. Kennen Sie das auch?

A: Ja, das kenne ich aus dem ersten Schuljahr meines Kindes, weil uns klar war, dass wir die Mannigfaltigkeit der Bedürfnisse unsers Kindes gar nicht an einen Förderlehrer, der für mehrere Kinder zuständig ist, vermitteln können, sondern dass wir erst mal eine Person brauchen, die sich intensiv einarbeitet. Und das ist ja letztendlich schon eine Form von Übermittlung von Bedürfnissen der Eltern in die Schule in Form einer Schulbegleitung. Wenn man das zu intensiv betreibt oder aber über einen zu langen Zeitraum, führt das dazu, dass man verunmöglicht, dass die Schulbegleitung ihren Platz im Team findet. (...) Eine zu enge Beziehung der Schulbegleitung an die Eltern (ist) ein Verhinderungswerkzeug für die richtige Installation im Team, weil das als eine Form von Einmischung verstanden wird, weil es einfach faktisch auch nicht möglich ist, dass jemand, der ins Elternhaus eine ganz enge Beziehung hat, fest in der Schule verankert ist. Der wird letztendlich wie ein Fremdkörper betrachtet und behandelt. Zu Recht. Da muss man sehr genau gucken, wie viel man auch loslassen muss, und dass man genug Mut haben muss, seine Belange als Eltern selber anzusprechen, als sie sozusagen durch die Blume über den Stellvertreter, den man sich da installiert, anzubringen. Das mag eine Zeit lang funktionieren, aber das ist nicht sehr nachhaltig.

F: (Ich) stelle (...) mir für die Schulbegleitung sehr schwer vor nur mit einem Kind zu arbeiten, mit dem es so schwierig ist, auch, wenn man das Kind gut kennt, oder?

A: Ja, das ist in der Tat sehr schwierig und das erfordert zum Einen wirklich eine fachlich gute Vorbereitung, in unserem Fall also sind wir über verhaltenstherapeutische Ansätze, über ABA, Applied Behaviour Analysis, da recht weit gekommen, aber es hat sich auch herausgestellt, dass es zum Beispiel nicht möglich ist, Philipp den ganzen Tag zu begleiten. Also von viertel vor sieben bis sechzehn Uhr ein solches Kind zu betreuen, zu beaufsichtigen, zu motivieren, zum Lernen zu bringen, das ist nicht möglich. Das kann man nicht mit einer Person abdecken. Entweder müssen da zwei Personen tätig sein, die sich dann mittags ablösen, oder man muss - das ist die derzeitige Lösung - sagen: „Nee, mittags ist auch gut so“ und dann übernimmt die Schule den Rest, und man guckt, was da noch rauszuholen ist auch ohne Schulbegleitung.

F: Wir haben noch sehr wenig über den Kontakt mit den Mitschülern gesprochen. Der Schulbegleiter kann ja hilfreich, um Kontakt zu Mitschülern zu eröffnen, er kann aber auch hier wieder eine Barriere sein. Wie sehen Sie das in Bezug auf Philipp, in Bezug auf andere Kinder, die Sie kennen, auch aus Ihrer eigenen Tätigkeit, und wie sollten wir das in Zukunft weiterentwickeln?

A: In Bezug auf Philipp kann ich sagen, dass der Schulbegleiter immer hilfreich war für den Kontakt zu den anderen Kindern. Wir haben da vielleicht auch Glück gehabt mit den Menschen, die wir hatten für Philipp. Die haben so eine Art Dolmetscherfunktion eingenommen, also das heißt, sie haben immer, wenn der Bedarf da war, sozusagen übersetzt, was jetzt Philipp' Äußerungen, Gefühlsäußerungen, Handlungen, wie auch immer, zu bedeuten haben oder haben auch umgekehrt, wenn Kinder Kontakt aufgenommen haben, Philipp unterstützt, irgendwie darauf zu reagieren. Und ich glaube, dass das einen ganz großen Einfluss hatte auf seine soziale Stellung innerhalb der Schule, weil das den Kindern einfach auf die Weise möglich ist, ihn besser zu verstehen. Und weil er auch eine Anleitung oder eine Unterstützung gehabt hat, auf die Kinder zuzugehen. Er hat einen sehr guten sozialen Status an der Schule, also wird auch immer wieder mal eingeladen, verabredet, kriegt Postkarten aus dem Urlaub geschrieben, also ist ganz verrückt irgendwie, wie sozial er da wirklich eingebunden ist, gemessen am Grad seiner Behinderung und eben auch als Autist, und ich glaube, da tragen die Schulbegleiter großen Anteil zu bei. Beruflich kann ich sagen, dass es eben sehr personenabhängig ist. Man muss ja im Grunde jede Alltagssituation analysieren können, ob man jetzt da unterstützend reingeht oder nicht und das ist eine ganz anspruchsvolle Aufgabe und da gibt es schon viele Menschen, die das einfach nicht können. Da habe ich schon auch Fälle gehabt, wo das eher torpediert wurde durch Schulbegleitung.

F: Wie sieht das aus, wenn die Beziehungen der Kinder untereinander torpediert werden?

A: Wenn die Schulbegleiter selber zu stark im Vordergrund stehen, selber eine ungesunde Bindung zu den Kindern aufbauen, dass die Kinder gar nicht so ein starkes Interesse daran entwickeln, sich für die anderen Kinder zu interessieren, weil sie nämlich immer dem Schulbegleiter am Rockzipfel hängen und die Gruppe gar nicht wahrnehmen. Wenn ein Schulbegleiter vielleicht entweder für die Entwicklungsstufe des Kindes kein Gespür hat und nicht merkt an welcher Stelle die Barriere genau liegt und dann nicht schafft, sie mit den Kindern gemeinsam zu überwinden. Wenn ich zum Beispiel ein Kind habe, das noch keine Fähigkeiten hat, adäquat Kontakt zu anderen Kindern aufzunehmen und macht das immer durch Hauen, Kneifen, Treten, wenn jetzt der Schulbegleiter immer hingehht und Moralvorträge hält darüber, dann ist der

eben ständig mit den Moralvorträgen beschäftigt, statt den anderen Kindern zu sagen: „Ah, der Markus möchte auch gerne mitspielen. Der weiß noch nicht so genau, wie er das sagen möchte, aber das will er eigentlich.“ Also wenn ein Schulbegleiter sozusagen diese dahinterstehende Sprache der Kinder nicht versteht, dann ist das ja zum Scheitern verurteilt oder wird es noch schlimmer, als wenn er nicht dabei wäre.

F: Damit wären wir bei dem Thema, der Qualifikation zum einen der Schulbegleiter, zum anderen aber auch der Sonderpädagogen als einer Scharnier- oder Koordinationsstelle.

A: Da Schulbegleiter heute sehr gefragt sind und viel gesucht werden, ist es schon häufiger so, dass Menschen mit ganz unterschiedlichen Berufserfahrungen und ganz unterschiedlichen Ausbildungen eingesetzt werden. Es gibt ein paar Voraussetzungen von Seiten der Berufserfahrung oder von Seiten der Ausbildung, die erfüllt sein sollten. Ich habe gute Erfahrungen bisher gemacht, wenn die Menschen eine Erzieherausbildung hatten oder eine Heilerziehungspflegeausbildung. Wobei die Erzieher schon eine Affinität zum Themenfeld Behinderung haben müssen. Wenn die noch nie Lust hatten, mit Kindern mit Behinderung zu arbeiten und das jetzt nur aus der Not heraus machen, macht das wenig Sinn. Es gibt ja zum Teil auch Sonderpädagogen, die letztendlich dann doch nicht in den Lehrerberuf gehen und in der Schulbegleitung arbeiten. Das ist, glaube ich, auch oft eine tolle Sache, weil die sich sowohl im Themenfeld Schule eingearbeitet haben als auch in der Sonderpädagogik.

F: Das klingt nach einer so schwierigen Aufgabe, dass entweder die Eltern da ganz viel reinstecken müssen, damit das funktioniert, und die Schulbegleitung anleiten, oder die Schulbegleiter müssen eigentlich Übermenschen sein. Sie müssen dann ja auch bestens geeignet für eine solche Koordinationsfunktion, wie sie eigentlich der Sonderpädagoge haben könnte in diesen Teams. Und beides spricht dafür, dass man Schulassistenz doch vielleicht in die Richtung entwickelt, dass die Schulbegleitung Bestandteil des Teams ist, aber dann nicht die allerschwierigste Aufgabe hat, so scheint mir das im Moment fast zu sein.

A: Ja, das ist auch das, was man häufig von den Anbietern hört, die die Schulbegleitung stellen. Dass es im Grunde fast keine Arbeitsplatzbeschreibung für Schulbegleiter geben kann, weil ja der Arbeitsplatz in jedem Klassenraum anders ist, nämlich abhängig von den Unterrichtsstilen und von der Person, die da eben die Verantwortung hat. Und dann ist da eben noch der Unterstützungsbedarf und die Frage, wie die Teilhabe eines Kindes umzusetzen ist. Ist ja von Kind zu Kind wieder völlig unterschiedlich. Insofern ist es tatsächlich so, dass es eine Anforderung ist, auf die man auch schlecht vorbereiten kann. Das heißt, wenn man zum Beispiel den Schulbegleiter intensiv einarbeitet, dann funktioniert das System Philipp-Schulbegleiter ganz

wunderbar, aber die beiden müssen jetzt zusammen halt in ein System, nämlich in die Schule, rein. Und wie das dann wieder funktioniert, das ist die nächste Frage. Im Grunde müsste inklusive Schule bedeuten, zu analysieren, welchen Personalbedarf, sage ich mal, eine Klasse hat und der Bedarf müsste mit schuleigenen Mitteln gewährleistet werden. Würde er ja in Teilen auch mehr, wenn die Landesschulbehörde ausreichend pädagogische Mitarbeiter zur Verfügung stellen würde. Also da könnte man sich im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ja schon wahrscheinlich die Hälfte aller Schulbegleiter sparen, wenn das Land seiner Verantwortung nachkommen würde, die pädagogischen Mitarbeiter zu installieren. Und dann ist ja noch die Frage, wenn ich mir die Förderschulen angucke - also gerade geistige Entwicklung, körperlich-motorische Entwicklung - die haben alle Therapeuten. Wenn ich jetzt eine Grundschulklasse habe mit Kindern mit einem Unterstützungsbedarf geistige Entwicklung, habe ich auch manches Problem nicht, wenn ich eine unmittelbare therapeutische Beratung und Begleitung habe, die im Haus ist oder immer wieder mal ins Haus kommt. Aber das sind ja alles Dinge, die im Moment in inklusiver Schule noch überhaupt gar nicht installiert werden. Das heißt, man stützt die inklusive Schule jetzt durch ein Übermaß an Schulassistenz, weil es sonst gar nicht funktionieren würde. Wenn man Glück hat, funktioniert es oder die Schulen denken sich selber schon Modelle aus, dass sie zum Beispiel Mehrfachhelfer einsetzen, das heißt, die Schulassistenz aufteilen auf verschiedene Kinder und dann läuft es auch gut, aber das ist ja nichts anderes als ein pädagogischer Mitarbeiter, der von der Sozialhilfe finanziert wird.

F: Und noch viel Koordinationsbedarf hervorruft in der Absprache mit den Eltern und bei der Antragsstellung.

A: Wir haben bei uns an der Schule mittlerweile drei Klassen mit Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf geistige Entwicklung. Formal habe ich gar nicht den Auftrag, mich rechts und links um die anderen beiden Klassen zu kümmern. Wenn ich es aber nicht machen würde, dann macht es keiner. Das heißt, dann stehen nach den Sommerferien diese Kinder da, wenn wir Glück haben, eine Förderschullehrkraft und eine Grundschullehrkraft und sonst niemand, denn die Landesschulbehörde schickt keinen pädagogischen Mitarbeiter, das heißt, sie stehen da zu zweit mit Kindern mit einem sehr hohen Assistenzbedarf. Und dann wundern sich alle, dass es nicht funktioniert. Im Grunde braucht es eine koordinatorische Funktion an den Grundschulen, so was wie eine sonderpädagogische Schulleitung oder sonderpädagogische Schulleitungsanteile zumindest, um das, was jetzt da wächst, auch so zu koordinieren, dass es funktionieren kann. Ich muss ja abfragen, wann ist welches Gutachten fertig, was steht da drin über den Assistenzbedarf und so weiter und so

fort, um tatsächlich dann auch ein inklusives Setting überhaupt entwickeln zu können für die Kinder.

F: Eine sonderpädagogische Schulleitung oder Konrektorenstelle ist eine gute Idee, weil es dem entgegenkommt, dass Schulleitungsaufgaben sich ja grundsätzlich verändern, sehr viel stärker in Richtung Management und Koordination und gezielte Personalentwicklung. Wie sieht es denn damit aus, was Sonderpädagogen dann leisten müssen, die ja auch größtenteils mit einem anderen Berufsziel, nämlich Klassenlehrkraft in der Förderschule zu werden, angetreten sind. Wie kann man auch ein Berufsbild für die beschreiben?

A: Sie müssen im Grunde sämtliche Töpfe aus allen möglichen Systemen kennen. Inklusiv Schule heißt heute ja, sich ein System erst mal zusammenzubasteln, das so viel Unterstützung bietet, dass die Kinder eben da alle sein können. Und dazu gehört dann vielleicht eben für das eine oder andere Kind auch noch das Bildungs- und Teilhabepaket, dass ich einfach weiß, da gibt es keine häusliche Unterstützung, da braucht es jemand anderen, der mit dem Kind noch übt. Aber wer installiert das, wenn nicht der Klassenlehrer oder aber der Förderschullehrer? Der Sonderpädagoge sollte derjenige sein, der alle Puzzlestücke kennt, aus denen man dann eben ein vernünftiges Puzzle für das jeweilige Kind oder auch für eine Klasse zusammensetzen kann. Der muss die Beratungsstrukturen kennen, der muss wissen, wen er in der Landesschulbehörde anzusprechen hat, um sich diese, jene oder folgende Beratung zu holen, der muss wissen, wen er vor Ort im Jugendamt anzusprechen hat, wann er überhaupt das Jugendamt und wann er das Sozialamt ansprechen muss, SGB VIII §35 Jugendamt, SGB XII §§ 53, 54 Sozialamt und so weiter und so fort.

F: Die Familien sind das Angstthema ja vieler Kollegen in den Schulen und als Lehrkraft kennen Sie das ja auch, dass Elternarbeit nicht immer nur Spaß macht. Haben Sie da noch irgendeine Idee, wie man die Kooperation mit den Eltern verbessern könnte, auch auf Schulebene? Wäre es da auch günstig, wenn man ein Gesamtkonzept hätte, wenn man andere Ansprechpartner hätte, welche Rolle sollen die Sonderpädagogen, welche die Regelschullehrer haben?

A: Ich gehe davon aus, dass eine größtmögliche Transparenz gegenüber den Eltern das A und O ist. Das kann ich nur aus meiner Erfahrung heraus sagen, wenn Eltern wissen, was Schule macht und warum, kenne ich aus meiner beruflichen Erfahrung keine Eltern, die sich dem wirklich länger, längerfristig entgegenstellen. Was haben Eltern für ein Interesse? Sie wollen das Bestmögliche für ihr Kind. Es gibt nur ganz wenige Familien, die das nicht wollen. Und die Eltern kooperativ ins Boot zu holen, zu sagen, wir wollen doch eigentlich alle das Gleiche, nämlich das Beste für dein Kind, was ist deine Verantwortung, was ist meine Verantwortung, da habe ich schon bei



den schrägsten Familien die Erfahrung gemacht, dass man sie damit kriegt. Das ist ja völlig in Ordnung, wenn Eltern sich ärgern, aber grundsätzlich zu versuchen, alles, was man tut, transparent zu machen, das schürt die allerwenigsten Konflikte. Im Gegenteil, bei uns in der Klasse machen wir genau transparent, warum wir so und so arbeiten, wie das genau aussieht und wie wir das organisieren. Und wir machen die Türen auf, ganz wichtig. Die Eltern können immer in den Unterricht kommen und können sich das alles angucken. Damit macht man sich ja überhaupt nicht angreifbar oder wenig angreifbar zumindest.

F: Das klingt jetzt so leicht, fällt aber ganz vielen Kollegen ja sehr schwer. Haben Sie einen abschließenden Rat für die Kollegen oder auch für deren Schulleitungen, die versuchen, auch so ein Konzept zu installieren und wo Leute dichtmachen und sagen, in meinen Unterricht kommt keiner und mit den Eltern habe ich es probiert, das mache ich nicht mehr.

A: Für die Menschen, die sich unsicher fühlen ist es immer gut, sich zusammenzutun. Wenn ich beispielsweise in einem Jahrgang oder in einer Schule nach einem bestimmten Konzept arbeite, dann muss ich das ja nicht alleine vertreten vor allen anderen, dann kann ich das gemeinsam vertreten mit den Kollegen. Wenn eine Schule also sich dahin entwickelt gemeinsam ein Konzept für Vielfalt zu entwickeln, dann kann die Schule das auch den Eltern gegenüber gemeinsam vertreten. Und im besten Fall entwickelt sie es ja mit den Eltern, mit dem Index für Inklusion zum Beispiel setzen sich alle gemeinsam hin und entwickeln das.

F: Herzlichen Dank.

## Literaturliste

- Axmann, J. (2014). Schullassistenz – Gericht stellt Zuständigkeit der Eingliederungshilfe in Frage. *Gemeinsam leben*, 22, 239-242
- Bacher, J.; Pfaffenberger, M.; Pöschko, H. (2007). Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schullassistenz/innen. Kurzfassung des Endberichts. Zugriff am 15.05.2014  
[http://members.a1.net/poscher1/pundp/Kurzfassung\\_des\\_Endberichts.pdf](http://members.a1.net/poscher1/pundp/Kurzfassung_des_Endberichts.pdf)
- Beck, C.; Dworschak, W.; Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Ergebnisse einer explorativen Studie zur Arbeitssituation und zum Tätigkeitsfeld von Schulbegleitern an bayrischen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, 244-254.
- Blömer-Hausmanns, S. (2014). Integrationshilfe – eine Baustellenbesichtigung. *Gemeinsam leben*, 22. 226-229
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hrsg.) (2011). Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.
- Dworschak, W. (2012a). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayerischen Studie im Schuljahr 2010/11. In *Gemeinsam Leben*, 20, 80 – 94.
- Dworschak, W. (2012b). Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. In *Lernen Konkret*, 31, 2-7.
- Dworschak, W. (2012c). Schulbegleitung an Förder- und Allgemeinen Schulen. Divergente Charakteristika einer Einzelfallmaßnahme im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 414 – 421.
- Institut für Menschenrechte (2012). Stellungnahme und Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems. In S. Seitz, N.-K. Finnen, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 271-281). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keil, S.; Baier, D.; Friedemann, A. (2012). Empowerment macht Schule – Mit qualifizierten Schulbegleitern auf dem Weg zur gelingenden Integration. Zugriff am 16.05.2014  
[http://www.schulbegleiter-thuerin-gen.de/fileadmin/one4all/files/Quasi/Downloads\\_PDF/QuaSI\\_15032012\\_Empowerment\\_macht\\_Schule.pdf](http://www.schulbegleiter-thuerin-gen.de/fileadmin/one4all/files/Quasi/Downloads_PDF/QuaSI_15032012_Empowerment_macht_Schule.pdf)
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland. Eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Lindmeier, B.; Lindmeier, Ch. (Hrsg.) (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, B.; Beyer, T. (2011a). „Es hat ja nicht nur sein Positives, dass er in der Mathestunde bei uns ist, denn er stört uns.“ Evaluation eines Kooperationsprojektes einer Förderschule mit dem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und einer Grundschule. *Sonderpädagogik in Niedersachsen*, 2011 (3), 10 – 25.
- Lindmeier, B.; Beyer, T. (2011b). Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56, 396 – 413.
- Lindmeier, B.; Polleschner, S. (2014). *Schullassistenz: Baustein zu einer inklusiven Schule*

oder zur Verfestigung derzeitiger Schulstrukturen? *Gemeinsam leben*, 22, 195-205.

Mayring, Ph. (1990). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 2. Aufl. Weinheim: Dt. Studien Verlag.

Moser, V. (Hrsg.) (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Munoz, V. (2007). Implementation of General Assembly Resolution 60/251 OF 15 March 2006 entitled "Human Rights Council" The right to education of persons with disabilities Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz. Genf. Zugriff am 17.06.2014 [http://www.ub.fuberlin.de/service\\_neu/ubpubl/mitarbeiter/dbe/UDHR60/Munoz-report.pdf](http://www.ub.fuberlin.de/service_neu/ubpubl/mitarbeiter/dbe/UDHR60/Munoz-report.pdf)

Prammer-Semmler, E.; Prammer, W. (2014). Pädagogische Assistenz ist keine billige Lehrerarbeit! *Gemeinsam leben*, 22, 205-214

Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49, 46 – 54.

Schöler, J. (2002). „Neben ihr sitzt immer ein Erwachsener“ – Die Tätigkeiten von pädagogischen Hilfskräften im gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern. *Gemeinsam leben*, 10, 161 – 165.

Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. München: Juventa.

Sliwka, A. (2014). Von „Heterogenität als Problem“ zu „Diversität als Gewinn“:

Alberta/Kanada als Vorbild für den Weg zu inklusiver Bildung und Didaktik In S. Schuppen-er, N. Bernhardt, M. Hauser; F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit* (S. 168 – 186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

UN (United Nations) (Hrsg.) (2006). *Convention on the Rights of Person with Disability*. Zugriff am 19.06.2014 <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

UNESCO (Hrsg.) (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Zugriff am 19.06.2014 [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

Villa, J. S.; Thousand, A. I. & Nevin, R. A. (2007). Collaborative Teaching: Critique of Scientific Evidence. In L. Florian (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Special Education* (S. 417 – 428) London.

Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.) (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wocken, H. (2014). *Das Haus der Inklusiven Schule*. Feldhaus.

Zugriff am 16.05.2014

<http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/163/189>

Wohlgemuth, K. (2009). *Schulbegleitung in Thüringen – Rahmenbedingungen, Aufgaben und Belastungen*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität. *unveröffentlichtes Manuskript*

