

Wolfgang Dworschak, Tobias Fitzek,
Lisa Marie Lüders (Hrsg.)

Pool-Modelle in der Schulbegleitung

Empirische Befunde zweier Modellprojekte

Pool-Modelle in der Schulbegleitung

Empirische Befunde zweier Modellprojekte

Wolfgang Dworschak, Tobias Fitzek, Lisa Marie Lüders (Hrsg.)

Das Forschungsprojekt



wurde finanziell gefördert von



Das Forschungsprojekt



wurde finanziell gefördert von



LANDRATSAMT
ERLANGEN-HÖCHSTADT



Pool-Modelle in der Schulbegleitung

Empirische Befunde zweier Modellprojekte

Wolfgang Dworschak, Tobias Fitzek, Lisa Marie Lüders (Hrsg.)

Reihe: bentheim:pädagogik bei geistiger behinderung

Band 2

Reihenherausgeber: Prof. Dr. Wolfgang Dworschak und Prof. Dr. Christoph Ratz

edition bentheim

Würzburg 2024



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

1. Auflage, Erscheinungsjahr: 2024

Print: ISBN 978-3-94883-722-8

E-Book: ISBN 978-3-948837-23-5

DOI: 10.36195/978-3-948837-23-5

Barrierefreier Satz: blista e.V.

Coverdesign: Ulrike Pichl (Werbeagentur wildweiss GmbH)

Das vorliegende Werk oder Teile davon dürfen weder fotomechanisch, elektronisch oder in irgendeiner anderen Form ohne schriftliche Genehmigung der edition bentheim wiedergegeben, vervielfältigt oder abgespeichert werden.

© edition bentheim der Johann Wilhelm Klein-Akademie GmbH

Ohmstraße 7, D-97076 Würzburg

www.edition-bentheim.de

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir allen an den Modellprojekten Beteiligten unseren Dank aussprechen. Die wissenschaftliche Begleitung eines solch komplexen und politisch kontrovers diskutierten Themas kann nur durch das Zusammenwirken aller Akteure*Akteurinnen und im gegenseitigen Vertrauen gelingen. Im Laufe der Vorbereitungen und während der Projektdurchführung ist es insgesamt gelungen, trotz eines politisch sensiblen Themas, die Sachebene – die individuelle Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen durch eine Schulbegleitung und die Arbeitssituation der Schulbegleitungen – in den Mittelpunkt zu stellen und die politischen sowie fiskalischen Fragen nicht dominieren zu lassen. Unser besonderer Dank gilt unseren Kooperationspartnern*Kooperationspartnerinnen an den Schulen, die uns während des gesamten Forschungsprozesses mit Offenheit begegnet sind, uns Vertrauen geschenkt und unsere Arbeit unterstützt haben. Nun liegen zahlreiche Befunde zum Pool-Modell Schulbegleitung vor und es besteht die Hoffnung, dass diese bei der anstehenden politischen Diskussion Berücksichtigung finden.

Die Umsetzung der Barrierefreiheit erfolgte mit freundlicher Unterstützung der blista Marburg.

Inhaltsverzeichnis

<i>Wolfgang Dworschak, Tobias Fitzek & Lisa Marie Lüders</i> <i>Grundlagen der Schulbegleitung</i>	13
1 Hinführung	14
2 Formale und theoretische Grundlagen der Schulbegleitung.....	16
3 Forschungsstand zur Schulbegleitung	26
Literaturverzeichnis.....	39
Tabellenverzeichnis.....	47
 <i>Tobias Fitzek, Lisa Marie Lüders & Wolfgang Dworschak</i> <i>Pool-Modell an der Förderschule mit dem</i> <i>Förderschwerpunkt geistige Entwicklung</i>	49
1 Rahmenbedingungen des Modellprojektes	50
2 Struktur der Schulen und des Pools	58
2.1 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	59
2.2 Die Schülerschaft	62
2.2.1 Zusammensetzung der gesamten Schülerschaft.....	63
2.2.2 Charakterisierung der leistungsberechtigten Schüler*innen.....	65
2.3 Das Personal	69
2.3.1 Zusammensetzung und Einsatz schulisches Personal.....	70
2.3.2 Zusammensetzung Pool-Personal.....	74

2.3.3 Einsatz Pool-Personal.....	83
2.4 Diskussion.....	87
3 Tätigkeiten der Schulbegleitungen im Pool-Modell	90
3.1 Quantitative Querschnitterhebung.....	91
3.1.1 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	91
3.1.2 Stichprobenbeschreibung.....	93
3.1.3 Ergebnisse.....	93
3.1.4 Diskussion.....	100
3.2 Qualitative Einzelfallstudien.....	104
3.2.1 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	105
3.2.2 Stichprobenbeschreibung.....	112
3.2.3 Analyse 1: Tätigkeitsprofile der Schulbegleitungen.....	117
3.2.4 Analyse 2: Bedingungen der Tätigkeiten von Schulbegleitung.....	121
3.2.5 Theoretische Grundlagen und Operationalisierung der Kategorien.....	127
3.2.6 Analyse 3: Kategorisierung der Tätigkeiten.....	133
3.2.7 Diskussion der Ergebnisse.....	141
4 Organisation des Pool-Modells.....	146
4.1 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	147
4.2 Rahmenbedingungen – Stichprobe.....	150
4.3 Aufgaben und Zuständigkeiten im Poolmanagement	153
4.4 Probleme und erleichternde Faktoren im Poolmanagement	161
4.5 Diskussion.....	184
5 Erfahrungen der Akteure*Akteurinnen.....	187
5.1 Qualitative Akteursbefragung.....	188
5.1.1 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	189
5.1.2 Stichprobenbeschreibung.....	191
5.1.3 Ergebnisse.....	192
5.1.4 Zusammenfassung und Diskussion.....	205

5.2 Quantitative Akteursbefragung.....	209
5.2.1 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	210
5.2.2 Stichprobenbeschreibung.....	212
5.2.3 Ergebnisse.....	213
5.2.4 Diskussion.....	260
6 Zusammenfassung und Diskussion	266
Literaturverzeichnis.....	273
Abbildungsverzeichnis.....	277
Tabellenverzeichnis.....	281
 <i>Lisa Marie Lüders, Tobias Fitzek & Wolfgang Dworschak</i>	
<i>Pool-Modell an (Montessori-)Regelschulen.....</i>	<i>283</i>
1 Rahmenbedingungen des Modellprojektes	284
1.1 Die Kooperationspartner	284
1.2 Charakterisierung der Projektschulen.....	284
1.3 Zeitlicher Projektverlauf	285
1.4 Rechtlicher Rahmen.....	286
1.5 Problemaufriss	288
1.6 Ziele und Potentiale des Modellprojektes	291
1.7 Rahmenbedingungen des Pool-Modells Schulbegleitung	295
1.8 Fragestellungen und Studiendesign der wissenschaftlichen Begleitung	300
2 Struktur der Schulen und des Pools	303
2.1 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	304
2.2 Die Schülerschaft	308

2.2.1 Zusammensetzung der gesamten Schülerschaft.....	308
2.2.2 Charakterisierung der begleiteten Schüler*innen.....	309
2.3 Das Personal	312
2.3.1 Zusammensetzung und Einsatz des schulischen Personals.....	313
2.3.2 Zusammensetzung Pool-Personal.....	314
2.3.3 Einsatz Pool-Personal.....	320
2.4 Diskussion.....	328
3 Tätigkeiten der Schulbegleitungen im Pool-Modell	332
3.1 Quantitative Querschnitterhebung.....	333
3.1.1 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	333
3.1.2 Stichprobenbeschreibung.....	335
3.1.3 Ergebnisse.....	336
3.1.4 Diskussion.....	344
3.2 Qualitative Einzelfallstudien.....	347
3.2.1 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	350
3.2.2 Stichprobenbeschreibung.....	356
3.2.3 Analyse 1: Tätigkeitsprofile der Schulbegleitungen.....	361
3.2.4 Analyse 2: Bedingungen der Tätigkeiten von Schulbegleitungen.....	365
3.2.5 Theoretische Grundlagen und Operationalisierung der Kategorien....	371
3.2.6 Analyse 3: Kategorisierung der Tätigkeiten.....	377
3.2.7 Diskussion.....	386
4 Organisation des Pools.....	391
4.1 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	392
4.2 Rahmenbedingungen der Pool-Koordination.....	395
4.3 Aufgaben und Zuständigkeiten im Poolmanagement.....	398
4.4 Herausforderungen im Poolmanagement	409
4.5 Mehrwert durch das Pool-Management	441
4.5.1 Analyse 1: Quantitative Beschreibung des Mehrwerts.....	442
4.5.2 Analyse 2: Qualitative Beschreibung des Mehrwerts.....	452

4.6 Diskussion.....	463
5 Erfahrungen der Akteure*Akteurinnen.....	467
5.1 Qualitative Akteursbefragung.....	468
5.1.1 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	469
5.1.2 Stichprobenbeschreibung.....	471
5.1.3 Ergebnisse der qualitativen Akteursbefragung.....	473
5.1.4 Zusammenfassung und Diskussion.....	503
5.2 Quantitative Akteursbefragung.....	506
5.2.1 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	507
5.2.2 Stichprobenbeschreibung.....	510
5.2.3 Ergebnisse der quantitativen Akteursbefragung.....	511
5.2.4 Diskussion.....	565
6 Zusammenfassung und Diskussion	568
6.1 Kontext zur Einordnung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung	569
6.2 Zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung	572
6.3 Erreichen der Ziele und Potentiale des Modellprojektes	585
6.4 Ausgewählte weiterführende Aspekte.....	593
6.5 Fazit.....	599
Literaturverzeichnis.....	601
Abbildungsverzeichnis.....	605
Tabellenverzeichnis.....	610

Wolfgang Dworschak, Tobias Fitzek & Lisa Marie Lüders

Grundlagen der Schulbegleitung

1 Hinführung

Die Maßnahme der Schulbegleitung ist noch ein recht junges Phänomen im Zusammenhang mit der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung im Bereich der Bildung. Während es vor rund 20 Jahren nur vereinzelt Schulbegleitungen gab, nahm ihre Zahl bis 2010 vor allem an Förderschulen und nach 2010 zudem an allgemeinen Schulen im Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion erheblich zu (Dworschak, 2015b, S. 57; Lübeck & Demmer, 2022, S. 13). Aktuelle Daten zur Zahl der Schulbegleitungen in Deutschland liegen auf Grund mangelnder statistischer Erfassung auf Ebene der Bundesländer nicht vor. Es kann aber mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass die Schulbegleitung mittlerweile kein randständiges Phänomen mehr ist, sondern sie sich als feste Größe im Schulbetrieb etabliert hat (auch Lübeck & Demmer, 2022; Schmidt, 2016). Für das Schuljahr 2011/12 liegen Zahlen aus Baden-Württemberg vor, wo der Hauptteil (70 %) der Maßnahmen im Elementarbereich zum Einsatz kam (Tabelle 1).

Tabelle 1. Anzahl der Integrationsmaßnahmen (Elementarbereich) und Schulbegleitungsmaßnahmen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2011/12 (Deger et al., 2015, S. 72)

Schulbegleitungen (SB) im Schuljahr 2011/12	Elementarbereich	Allgemeine Schule	Förderschule	gesamt
SB – SGB VIII	3 550	675	225	4 450
SB – SGB IX	500	746	83	1 329
gesamt	4 050	1 421	308	5 779

Während sich die Maßnahmen auf Grundlage des Sozialgesetzbuches VIII (SGB VIII; Jugendhilfe; Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung) und Sozialgesetzbuches IX (SGB IX; Eingliederungshilfe; Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche mit körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesbeein-

trächtigungen) im Schulbereich in etwa die Waage hielten, dominierte im Elementarbereich klar die Maßnahme im Bereich der Jugendhilfe (über 85 %). Im Hinblick auf die Bildungsorte dominierte die Schulbegleitung an der allgemeinen Schule (über 80 %) klar (Deger, Puhr & Jerg, 2015, S. 72).

Für Bayern liegen Zahlen für das Schuljahr 2017/18 vor (Tabelle 2). Hier lag die Zahl der Schulbegleitungen insgesamt bei knapp 7 000, wobei knapp 40 % auf Grundlage des SGB VIII und gut 60 % auf Grundlage des SGB IX bereitgestellt wurden. Während knapp 60 % der Maßnahmen auf Grundlage des SGB IX an der Förderschule realisiert wurden, lag der Fokus bei den Maßnahmen im SGB VIII klar auf der allgemeinen Schule (über 70 %) (Bayerischer Landtag, 2019, S. 3).

Tabelle 2. Anzahl der Schulbegleitungsmaßnahmen in Bayern im Schuljahr 2017/18 (Bayerischer Landtag, 2019, S. 3)

Schulbegleitungen (SB) im Schuljahr 2017/18	Allgemeine Schule	Förderschule	gesamt
SB – SGB VIII	1 898	733	2 631
SB – SGB IX	1 721	2 542	4 263
gesamt	3 619	3 275	6 894

Differenzierte Daten nach Art der Behinderung der leistungsberechtigten Kinder und Jugendlichen bzw. des sonderpädagogischen Schwerpunktes finden sich leider nicht. Es sind allerdings erhebliche Unterschiede in der Inanspruchnahme vor diesem Hintergrund anzunehmen. Für Bayern ist beispielhaft für den sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung davon auszugehen, dass nahezu alle Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung, die inklusiv beschult werden, von einer Schulbegleitung unterstützt werden (Dworschak, 2015b, S. 57). Im Bereich der Förderschulen liegen Zahlen für Bayern aus den Schuljahren 2013/14 und 2018/19 vor, wonach 17 bzw. 20 % der Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine Schulbegleitung erhielten (Dworschak, 2015a, S. 20; Dworschak & Selmayr, 2021, S. 67).

2 Formale und theoretische Grundlagen der Schulbegleitung

Begriffsklärung

Weder im SGB VIII noch im SGB IX wird die Maßnahme der Schulbegleitung explizit begrifflich gefasst. So überrascht es nicht, dass sich im Laufe der Zeit eine Vielzahl an Begriffen entwickelt hat. So finden sich neben dem Begriff der Schulbegleitung beispielsweise die Bezeichnungen Schulhilfe, Individualbegleitung, Integrationshilfe oder Schulassistent (Dworschak, 2010a). Obgleich die Bezeichnung Integrationshilfe im Zusammenhang mit der Unterstützung in inklusiven Settings evident erscheint und der Begriff Schulassistent eine Anschlussmöglichkeit an die Unterstützungskonzepte anderer Lebensbereiche wie Wohnen (Wohnassistent) oder Arbeit (Arbeitsassistent) bietet und somit auf den ersten Blick besser in das Gesamtkonzept der lebensbegleitenden Unterstützung von Menschen mit Behinderung passt, scheint sich der Begriff der Schulbegleitung als übergeordneter Begriff mittlerweile durchgesetzt zu haben (Dworschak, 2018). Ohne hier eine differenzierte Begriffsdiskussion eröffnen zu können, soll kurz darauf hingewiesen werden, dass der Begriff Schulassistent unseres Erachtens keine bessere Lösung darstellt. Im Zentrum der Kritik steht die fragwürdige Übertragung eines zentralen Definitionskriteriums von Assistenz, nämlich dem Moment der Selbstbestimmung. Wie sich im Rahmen dieser Maßnahme Selbstbestimmung und selbstgesteckte Ziele von Kindern und Jugendlichen einerseits und von der Lehrkraft formulierte Lernziele und Förderpläne andererseits zueinander verhalten, ist bislang unzureichend geklärt. Dieser Aspekt wird in aktuellen Konzeptionen von Schulassistent kaum thematisiert. Zumeist wird dort Assistenz im Sinne von Hilfe und Unterstützung für die Lehrkraft bedeutsam (Dworschak, 2018). So findet hier der Begriff Schulbegleitung weiterhin als Oberbegriff Verwendung. Schulbegleitung bezeichnet dabei eine Maßnahme, bei der „Kinder und Jugendliche überwiegend im schulischen Alltag

begleitet werden, die auf Grund besonderer Bedürfnisse im Kontext Lernen, Verhalten, Kommunikation, medizinischer Versorgung und/ oder Alltagsbewältigung der besonderen und individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen“ (Dworschak, 2010a, S. 133-134).

Gründe für eine Schulbegleitung

Die Gründe für eine Schulbegleitung können nach dieser Definition sehr unterschiedlich und vielfältig sein. Hier rückt der individuelle Hilfebedarf der Kinder und Jugendlichen in den Fokus, der den Eingliederungshilfebedarf und damit die rechtliche Grundlage für die Maßnahme begründet. Dabei ist der Hilfe- und Unterstützungsbedarf von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigungen (SGB IX) bzw. seelischer Behinderung (SGB VIII) äußerst heterogen, was dazu führt, dass die Schulbegleitung eine Maßnahme „mit vielen Gesichtern“ ist. Es erscheint evident, dass beispielsweise eine Schülerin mit körperlicher Behinderung, die lernzielgleich an der allgemeinen Schule unterrichtet wird und sich auf das Abitur vorbereitet, andere Unterstützungsleistungen benötigt als ein Schüler mit geistiger Behinderung, der im Rahmen lernziendifferenzierter Unterrichtung eine Förderschule besucht. Dementsprechend liegt es nahe, dass es keine allgemeingültigen und pauschalen Gründe für die Beantragung einer Schulbegleitung gibt, sondern dass dies je im Einzelfall entschieden werden muss. Die rechtlichen Grundlagen dazu finden sich für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung im § 35a SGB VIII i. V. m. §§ 102, 112 und für Kinder und Jugendliche mit körperlichen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigungen im § 75 i. V. m. §§ 102, 112 SGB IX. Schulbegleitung wird dort als Leistung zur Teilhabe gefasst, die in Betracht kommt, wenn sie „erforderlich und geeignet ... [ist], der leistungsberechtigten Person den Schulbesuch zu ermöglichen oder zu erleichtern“ (§ 112 (1) SGB IX). Der offensichtliche Fokus auf den individuellen Hilfe- und Unterstützungsbedarf der Kinder und Jugendlichen verdeckt dabei leicht den Blick auf die Rahmenbedingungen von Schule und deren Einfluss auf die Notwendigkeit einer Schulbegleitung. Dabei wird – allgemein formuliert – eine Schulbegleitung dann nötig, wenn die Schule dem individuellen Hilfe- und Unterstützungsbedarf des Kindes oder der*des

Jugendlichen im Rahmen ihrer Möglichkeiten nicht nachkommen kann und damit den Eingliederungshilfebedarf begründet (Rumpler, 2004, S. 140). An dieser Stelle wird deutlich, dass die Eingliederungshilfe im Sinne des Nachrangigkeitsprinzips (§ 91 SGB IX) immer zum Tragen kommt, wenn die individuellen Gegebenheiten von Schule für eine adäquate Begleitung und Unterrichtung der Kinder und Jugendlichen nicht ausreichen (Schönecker, 2021, S. 30). Der Einfluss von Rahmenbedingungen schulischer Settings auf die Notwendigkeit einer Schulbegleitung ist auch empirisch belegt (Dworschak, 2012b), worauf im Forschungsstand (3. Forschungsstand zur Schulbegleitung) näher eingegangen wird.

Rechtsgrundlagen

In den bisherigen Ausführungen ist über die Bezugnahme zum SGB VIII und SGB IX bereits implizit deutlich geworden, dass die Schulbegleitung keine Maßnahme des Schulrechts, sondern des Sozialrechts, genauer der Eingliederungshilfe, darstellt. Sie ist eine Einzelfallmaßnahme, die sich über den individuellen Hilfe- und Unterstützungsbedarf des Kindes oder des*der Jugendlichen begründet. Damit ist – im Unterschied zum Anspruch im Kontext Schule – ein individueller Leistungsanspruch verbunden, der ggf. rechtlich eingefordert werden kann. Demnach kommt die Maßnahme Schulbegleitung additiv zum System Schule hinzu, mit dem Ziel den Schulbesuch zu ermöglichen bzw. zu erleichtern (§ 112 (1) SGB IX). Die Schulbegleitungen sind dabei zumeist bei externen Trägern bzw. bei privaten Schulträgern angestellt und sind damit im engeren Sinn nicht Teil des Systems Schule (Dworschak, 2022). Diese Konstruktion bringt eine Reihe von Problemen im Hinblick auf die Zusammenarbeit aller Beteiligten im Kontext Arbeitsteilung, Koordination, Hierarchie und Delegation mit sich (Dworschak & Lindmeier, 2022). Dieser Konstruktion ist auch der starke Anstieg an Schulbegleitungen geschuldet, da jedes leistungsberechtigte Kind bzw. jede*jeder Jugendliche ihre*seine eigene Schulbegleitung erhält, die als erwachsene Person zur Lehrkraft bzw. dem (multiprofessionellen) Team der Klasse hinzukommt. Daraus ergibt sich – im klassischen Modell der Schulbegleitung (bis 31.12.2019 auf Grundlage des § 54 SGB XII) – i. d. R. eine starre 1:1-Zuordnung zwischen Schulbegleitung und leistungsberechtigtem Kind, die die Deckung des individuellen Hilfe- und Unterstützungsbedarfs des Kindes sicherstellen

soll. „Auf Grund der Konstruktion der Schulbegleitung als Einzelfallmaßnahme dürfen sich Schulbegleiter in den Zeiten, in denen sie nicht für ‚ihren‘ Schüler im Rahmen der Eingliederungshilfe tätig sind – streng genommen – nicht anderen Schülern oder Tätigkeiten zuwenden“ (Steuerungsgruppe des Pool-Modells Schulbegleitung an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, 2019, S. 4). Mit der Einführung des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) wurde die Möglichkeit einer gemeinsamen Inanspruchnahme von Leistungen, also eine Öffnung der bis dahin starren 1:1-Zuordnung, explizit verankert und gestärkt (§ 112 (4) SGB IX).

Pool-Modelle

Diese Regelung stellt die Grundlage für so genannte Pool-Modelle dar, die eine Flexibilisierung des Einsatzes der Schulbegleitung intendieren. Derzeit lassen sich im Grundsatz drei verschiedene Pool-Modell-Konstruktionen unterscheiden (Dworschak & Lindmeier, 2022; Schönecker, 2021):

1. Zusammenlegung von Einzelbedarfen: Die dem klassischen Modell der Schulbegleitung am nächsten kommende Konstruktion besteht aus der Zusammenlegung von Einzelbedarfen. Hierbei werden mehrere Bedarfe von Leistungsberechtigten zusammengefasst und die sich daraus ergebenden Ressourcen der Schule bzw. dem Anstellungsträger als Pool-Budget zur Verfügung gestellt. Dabei bleibt der Prozess der Beantragung, Anspruchsprüfung, Bedarfsfest- und Bescheiderstellung unangetastet; der Anstellungsträger bzw. die Schule erhält jedoch eine größere Flexibilität bei der Akquise und dem Einsatz der Schulbegleitungen. Die Forschungsberichte dieses Bandes fußen auf diesem Modell (Fitzek, Lüders & Dworschak, in diesem Band; Lüders, Fitzek & Dworschak, in diesem Band).
2. Schulisches Infrastrukturangebot: Des Weiteren können Schulen ein Unterstützungssystem aufbauen, das in Form einer sonderpädagogischen Serviceleistung die Beantragung von Schulbegleitung weitgehend überflüssig macht. Der vom Bildungsministerium in Schleswig-Holstein finanzierte Modellversuch, der schulische Assistenzkräfte für übergeordnete Aufgaben und die Begleitung von Schülern*Schülerinnen mit sonderpädagogischem

Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung und im Lernen vorsieht, stellt ein Beispiel für ein solches Konzept dar (Durdel et al., 2020; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein, 2019).

3. Infrastrukturangebot von Jugend- und/ oder Eingliederungshilfeträger: Wenngleich nach der Gesetzeslogik hierfür keine Verpflichtung besteht, können auch Träger der Sozial- und Jugendhilfe ein Infrastrukturangebot entwickeln und an Schulen verankern, „im Rahmen dessen regelmäßig auf formale Antragstellung, aufwendige Bedarfsprüfungen und individuelle Leistungsbedarfsprüfungen und individuelle Leistungsgewährungen durch Bescheiderteilung verzichtet und dadurch für die betroffenen jungen Menschen weniger Stigmatisierungseffekte erzielt werden können“ (Schönecker, 2021, S. 100).

Die Modelle zwei und drei, also die Infrastrukturangebote, finden sich bis dato selten, wenngleich sie im Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion als angemessene Vorkehrungen im Sinne von Art. 24 (2) in Verbindung mit Art. 5 der UN-Behinderertenrechtskonvention (UN-BRK) verstanden werden können und somit langfristig die wünschenswertere Alternative zur Zusammenlegung von Einzelbedarfen darstellen. Mit dem Modell eins werden die strukturellen Probleme zwischen Schule und Jugendhilfe bzw. Eingliederungshilfe nicht aufgehoben, sondern nur gemildert, indem eine höhere Flexibilität beim Einsatz der Schulbegleitung und insgesamt eine höhere Verbindlichkeit erreicht wird.

Tätigkeitsprofil der Schulbegleitung

Ein bis heute umstrittenes Thema ist das Arbeits- und Tätigkeitsprofil der Schulbegleitungen, da dieses nicht gesetzlich definiert ist. Vielmehr ergibt es sich aus dem individuellen Hilfebedarf, der von der Schule nicht gedeckt ist (Schönecker, 2021, S. 50). Da das Sozialrecht dem Schulrecht grundsätzlich nachgeordnet ist (§ 91 SGB IX), ist es in der Logik der Eingliederungshilfe jedoch bedeutsam, Aufgaben von Schule und Aufgaben von Eingliederungshilfe voneinander abzugrenzen. Im Kern geht es um die Frage, inwieweit eine Schulbegleitung pädagogisch-unterrichtlich

tätig werden darf (Dworschak, 2012a). Vor rund zehn Jahren wurden dementsprechend zwischen den Kostenträgern und dem Kultusministerium in Bayern erstmals Empfehlungen erarbeitet, die diese nötige Abgrenzung leisten sollen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Verband der Bayerischen Bezirke, 2012a, 2012b; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Bayerischer Landkreistag & Bayerischer Städtetag, 2013). Darin wird hervorgehoben, dass Schulbegleitungen „keine Zweitlehrkräfte, Nachhilfelehrkräfte, Hausaufgabenbetreuer oder Assistenten der Lehrkräfte bei der Vermittlung der Unterrichtsinhalte“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Verband der Bayerischen Bezirke, 2012b, S. 3) sind. Dementsprechend gehören „pädagogische Aufgaben ... nicht zu den Aufgaben der Schulbegleiter, auch wenn sie die dazu notwendige fachliche Qualifikation haben sollten“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Verband der Bayerischen Bezirke, 2012b, S. 3). Schulbegleitungen sollen dahingegen dazu beitragen, „Defizite im pflegerischen, motorischen, sozialen, emotionalen und kommunikativen Bereich auszugleichen, die den Sozialhilfebedarf begründen“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Verband der Bayerischen Bezirke, 2012b, S. 4). Obwohl damit theoretisch und leistungsrechtlich eine trennscharfe Abgrenzung gelungen zu sein scheint, hält diese in der Praxis nicht stand. So ist es aus fachlicher Sicht nicht sinnvoll und zum Teil auch nicht möglich, eine Unterstützungstätigkeit bis ins Detail in nicht-pädagogische und pädagogische Anteile zu zerlegen und die Schulbegleitungen aufzufordern, nur die nicht-pädagogischen Anteile zu übernehmen. Sobald der Unterstützungsbedarf der Kinder und Jugendlichen sich nicht nur singulär auf den physiologischen Bereich bezieht, sondern sich auch auf den psychologischen und/ oder sozial-emotionalen Bereich erstreckt, wird die Schulbegleitung zwangsläufig pädagogisch tätig (Dworschak, 2012a; Kremer, 2015). Mittlerweile liegen zur Frage dieser Abgrenzung mehrere Entscheidungen von Landessozialgerichten und dem Bundessozialgericht vor, die dieser fachlichen Einschätzung folgend den Schulbegleitungen auch pädagogische Unterstützungstätigkeiten zubilligen (Schönecker, 2021). Nach Auffassung des Bundessozialgerichts unterfallen der Leistungspflicht der Schulbegleitung sowohl „unterrichtsbegleitende als auch sonstige pädagogi-

sche Maßnahmen, die nur unterstützenden Charakter haben, sowie nichtpädagogische Maßnahmen“ (BSG - B 8 SO 2/18 R, S. 6). Im so genannten „Kernbereich pädagogischer Arbeit“ (BSG - B 8 SO 2/18 R, S. 3) werden dahingegen die Leistungen beschrieben, die einzig der Schule vorbehalten sind. Diese beschränken „sich eng auf die Unterrichtsgestaltung selbst, d.h. die Vorgabe und Vermittlung der Lerninhalte, die Bestimmung der Unterrichtsinhalte, das pädagogische Konzept der Wissensvermittlung und die Bewertung der Schülerleistungen“ (BSG - B 8 SO 2/18 R, S. 6). Tätigkeiten einer Schulbegleitung werden also selbst dann nicht im Kernbereich pädagogischer Arbeit verortet, „wenn auch pädagogische Aufgaben mit übernommen werden, solange die Vorgabe der Lerninhalte sowie das pädagogische Konzept der Wissensvermittlung in der Hand der Lehrkräfte bleibt und sich die Leistungen der Schulbegleitungen lediglich auf unterstützende Tätigkeiten bei der Umsetzung der Arbeitsaufträge beschränken“ (Schönecker, 2021, S. 52-53). Möchte man das Tätigkeitsprofil der Schulbegleitung charakterisieren und im o. g. Sinne abgrenzen, erscheint folgende Unterteilung sinnvoll:

- Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts, die eine Eingliederungshilfeleistung darstellen,
- pädagogische Tätigkeiten, die von der Lehrkraft angeleitet werden und unterstützenden Charakter haben, wodurch sie nicht im Kernbereich pädagogischer Arbeit liegen,
- Tätigkeiten im Kernbereich pädagogischer Arbeit, die im Verantwortungsbereich von Schule liegen.

Anforderungsprofil und Qualifizierung

Vor dem Hintergrund der Tätigkeiten von Schulbegleitungen werden die Aspekte Anforderungsprofil bzw. Qualifikationsanforderung sowie Qualifizierung relevant. Das Arbeitsfeld der Schulbegleitung kann dabei als weitgehend unreguliert gelten, so bestehen bisher kaum regionale und keine bundesweiten Standards (Billerbeck, 2022). In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass ungeachtet berechtigter Bemühungen zur Bildung von berufsständischen Interessensvertretungen (z. B. Fach-

verband Schulbegleitung, <https://www.fachverband-schulbegleitung.de>) Schulbegleitung bis dato kein anerkanntes Berufsbild darstellt (Dworschak & Markowetz, 2019). Die Kostenträger unterscheiden in der Regel zwischen nicht qualifizierten Hilfskräften, qualifizierten Hilfskräften und Fachkräften. Wie kommt es, dass im Feld der Schulbegleitung Personen mit ganz unterschiedlichen oder gar keiner Qualifikation tätig werden dürfen? Hierfür ist entscheidend, dass Schulbegleitungen nicht dem Fachkräftegebot der Jugendhilfe (§ 72 SGB VIII) bzw. der Eingliederungshilfe (§ 97 SGB IX) unterliegen, wenn sie nicht direkt beim Jugendamt bzw. beim Träger der Eingliederungshilfe angestellt sind (Schönecker, 2021, S. 76). Da die Schulbegleitungen i. d. R. bei einem externen Träger oder einem privaten Schulträger angestellt sind, ist genau dies der Fall. Auch wenn das Fachkräftegebot im Falle der Schulbegleitung nicht gilt, so richtet sich die Qualifikationsanforderung jedoch nach dem individuellen Hilfe- und Unterstützungsbedarf des leistungsberechtigten Kindes oder der*des Jugendlichen, der neben den schulischen Rahmenbedingungen die Notwendigkeit und damit die Tätigkeiten einer Schulbegleitung begründet. Diese Tätigkeiten können im alltagspraktischen, im pflegerischen, im medizinischen und/ oder auch im pädagogisch-unterrichtlichen Bereich liegen (Dworschak, 2010b). Dementsprechend lässt sich die Frage nach der notwendigen Qualifikation nicht pauschal, sondern nur in Bezug auf den individuellen Hilfe- und Unterstützungsbedarf sowie das schulische Setting beantworten. So ist einerseits denkbar, dass eine Schulbegleitung, die sich überwiegend auf Hilfe und Unterstützung in der Alltagsbewältigung und der Mobilität bezieht, keiner einschlägigen Qualifikation im pädagogischen oder pflegerischen Bereich bedarf. Dementsprechend ist andererseits denkbar, dass eine Schulbegleitung, die sich durch einen komplexen Hilfebedarf im Kontext Verhalten(-sauffälligkeit) begründet, einer einschlägigen fachlichen Qualifikation bedarf. Dies kommt in den gemeinsamen Empfehlungen der Kostenträger und des Kultusministeriums in Bayern nicht zum Ausdruck, wenn davon ausgegangen wird, dass eine berufliche Ausbildung im erzieherischen oder pflegerischen Bereich im Grundsatz nicht erforderlich ist (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Verband der Bayerischen Bezirke, 2012a, S. 3). Diese vor dem Hintergrund einer strikten Trennung von pädagogischer und nicht-pädagogischer Tätigkeit von Schulbegleitungen getroffene

Positionierung ist im Hinblick auf die empirische Befundlage (3. Forschungsstand zur Schulbegleitung) und die aktuelle Rechtslage, wonach Schulbegleitungen durchaus pädagogisch tätig werden dürfen, zu hinterfragen. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass die Kostenträger hinsichtlich der von ihnen als notwendig erachteten Qualifikation durchaus unterschiedlich agieren. So ist von einer deutlich höheren Zahl an Fachkräften im Bereich der Jugendhilfe auszugehen. Regionale Zahlen aus der Eingliederungshilfe machen deutlich, dass im Jahr 2012 lediglich 5 % der Schulbegleitungen als Fachkräfte, 16 % als qualifizierte Hilfskräfte und 79 % als nicht qualifizierte Hilfskräfte genehmigt wurden (Bezirk Oberbayern, 2012, S. 49). Angesichts eines beträchtlichen Anteils der Schulbegleitungen, die von nicht qualifizierten Personen erbracht werden, stellt sich abschließend die Frage nach deren Qualifizierung. Wenngleich sich in der Rechtsprechung mittlerweile durchgesetzt hat, dass Schulbegleitungen auch im pädagogischen Bereich unterstützend tätig werden dürfen, muss konstatiert werden, dass die Rolle der Schulbegleitung sowohl an den Förderschulen als auch an den allgemeinen Schulen bislang zu wenig geklärt ist. So steht dem formalen Anforderungsprofil, das den Logiken der Kostenträger und der Schulverwaltung folgt, ein äußerst heterogenes Tätigkeitsprofil in der Praxis gegenüber (3. Forschungsstand zur Schulbegleitung), so dass auf der formalen Ausführungsebene bis heute als ungeklärt gelten muss, welche Aufgaben Schulbegleitungen im System Schule erfüllen sollen. Das über den individuellen Hilfe- und Unterstützungsbedarf des leistungsberechtigten Kindes und die schulischen Rahmenbedingungen begründete und damit extrem heterogene Tätigkeitsprofil erschwert eine solche Abstimmung erheblich. Im Grunde müssten die Rollen der Schulbegleitung differenziert nach Bildungsort und Förderschwerpunkt bzw. individuellem Hilfe- und Unterstützungsbedarf diskutiert und festgelegt werden. So verwundert es nicht, dass die Bemühungen um Qualifizierung bislang zumeist regional und personengruppenspezifisch erfolgen. Überregionale Qualifizierungscurricula liegen bisher kaum vor. Ausnahmen stellen dabei ein Qualifizierungscurriculum für den Einsatz von Schulbegleitungen an der inklusiven Schule (Baier, Friedemann & Keil, 2012) sowie ein Fortbildungsprogramm mit dem Schwerpunkt im Bereich der Jugendhilfe (Henn, Himmel, Ziegenhain & Fegert, 2017) dar. Wenngleich sich auf Grund der Erfahrungen der letzten 15 Jahre ein

tragfähiges Rahmenkonzept für die Qualifizierung von Schulbegleitung entwerfen ließe, setzt ein solches Konzept unseres Erachtens eine Einigung im Hinblick auf die Rolle der Schulbegleitung im System Schule voraus, die bis heute von den verantwortlichen Akteuren*Akteurinnen immer noch zu kontrovers diskutiert wird (Dworschak & Markowetz, 2019).

3 Forschungsstand zur Schulbegleitung

Obwohl die Forschungsbemühungen im Feld der Schulbegleitung in den letzten Jahren deutlich zugenommen haben, zeigt sich bis heute keine systematisch erarbeitete Befundlage und insgesamt stellen sich noch viele offene Fragen. Mittlerweile überwiegen die Arbeiten im Hinblick auf den Einsatz von Schulbegleitung in der Inklusion (z. B. Arndt, Blasse, Budde, Heinrich, Lübeck & Rohrmann, 2017; Laubner, Lindmeier & Lübeck, 2022; Lübeck, 2019). Die spezifische Situation an Förderschulen wird weniger häufig (mit) berücksichtigt (z. B. Dworschak, 2014, 2015b; Kißgen, Franke, Ladinig, Mays & Carlitscheck, 2013; Kißgen, Carlitscheck, Fehrmann, Limburg & Franke, 2016; Lindemann & Schlarmann, 2016). Nicht zuletzt auf Grund unterschiedlicher Rahmenbedingungen und Regelungen in den Bundesländern gibt es bis heute keine deutschlandweite Erhebung zu Inanspruchnahme und weiteren Merkmalen der Maßnahme Schulbegleitung. Ein Blick in die internationale Literatur ist nur bedingt hilfreich, da die Sozialhilfe- und Bildungssysteme sowie die Definitionen der leistungsberechtigten Personenkreise zum Teil sehr unterschiedlich sind (Lübeck & Demmer, 2022, S. 12). Daher wird im Folgenden der deutsche Forschungsstand fokussiert. Hier liegen sowohl quantitative als auch qualitative Arbeiten vor, die sich auf die Schulbegleitung auf Grundlage des SGB VIII sowie des SGB IX und des Weiteren auf die allgemeine Schule ebenso wie auf die Förderschule beziehen. Der Forschungsstand wird im Folgenden thematisch vorgestellt.

Rahmenbedingungen und Personenkreis

Wie eingangs bereits beschrieben, hat sich das Feld in den letzten 20 Jahren dynamisch entwickelt. Die Schulbegleitung stellt mittlerweile eine feste Größe bei der Umsetzung des Rechts auf Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung dar. Wenngleich die Schulbegleitung in vielen Feldern bis heute durch das Merkmal der „Unbestimmtheit“ (Arndt et al., 2017, S. 227) gekennzeichnet ist, so zeigen sich in der Praxis doch gewisse Tendenzen im Hinblick auf die Rahmenbedingungen dieser Maßnahme.

Die überwiegende Anzahl der Anstellungsverhältnisse wird über private Träger der freien Wohlfahrtspflege realisiert; zudem stellen private Schulen zum Teil Schulbegleitungen selbst an. Ebenso haben sich einige gewerbliche Träger etabliert. Eine Anstellung bei den Eltern selbst, die zu Beginn der Maßnahme eine gewisse Konjunktur hatte, kommt heute – nicht zuletzt auf Grund der komplexen Pflichten als Arbeitgeber*innen – nur noch selten vor (Schmidt, 2016).

Auf Grund der immer noch steigenden Fallzahlen herrschen bislang häufig kurze Tätigkeitszeiten vor. Die Logik der Eingliederungshilfe begründet überwiegend kurze Vertragslaufzeiten, da Genehmigungen im klassischen Schulbegleitungsmodell i. d. R. auf ein Schuljahr beschränkt sind. Da bei vielen Maßnahmen, vor allem im Bereich des SGB IX, keine fachliche Qualifikation vorausgesetzt wird bzw. keine qualifizierten Kräfte finanziert werden, ist das Einkommen häufig dementsprechend gering, so dass man insgesamt von überwiegend prekären Arbeitsverhältnissen sprechen kann (Arndt et al., 2017). Dementsprechend arbeiten viele Personen erst bzw. nur für kurze Zeit als Schulbegleitung (Lübeck & Demmer, 2022).

Der Personenkreis der Schulbegleitungen zeigt sich hinsichtlich soziodemografischer Variablen in etwa so: „Die Altersspanne reicht vom jungen bis ins späte Erwachsenenalter und liegt im Mittel bei 30 bis 40 Jahren; etwa drei Viertel der Beschäftigten sind weiblich“ (Schindler, 2020, S. 3). Die Beschäftigung als Schulbegleitung nimmt in der (Erwerbs-)Biographie der Personen ganz unterschiedliche Funktionen ein. Während es junge Personen gibt, die die Tätigkeit im Rahmen des Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ) absolvieren und Studierende damit ihr Studium finanzieren, stellt es für immer mehr Personen die zentrale Erwerbsarbeit dar. Weiterhin finden sich auch Personen, die bereits im Ruhestand sind, womit Schulbegleitung eine Nebenbeschäftigung darstellt (Schmidt, 2016).

Der Logik der Eingliederungshilfe ist es geschuldet, dass die Maßnahme im Rahmen des individuellen Leistungsanspruchs eine klare Zentrierung auf den Klienten bzw. die Klientin aufweist, die sich in einer starren 1:1-Zuordnung manifestiert, d.h. die Schulbegleitung ist ausschließlich für das leistungsberechtigte Kind verantwort-

lich und auf dieses fokussiert. Diese Rahmenbedingung birgt häufig negative Implikationen, die mit der Maßnahme gerade nicht intendiert werden. So können Schulbegleitungen in den Augen der Mitschüler*innen und Lehrkräfte als sichtbares Devianzmerkmal manifest werden und so zur Stigmatisierung der leistungsberechtigten Schüler*innen beitragen, obwohl sie deren soziale Integration in die Klasse unterstützen sollen (z. B. Böing & Köpfer, 2022; Lindmeier & Ehrenberg, 2022; Lübeck & Demmer, 2022). Zudem erscheint es evident, dass die Lehrkräfte in der Gefahr stehen, das begleitete Kind aus der Wahrnehmung zu verlieren und im Extremfall nur über die Schulbegleitung mit dem Kind zu kommunizieren, wozu sich in der internationalen Literatur bereits ausreichend Belege finden (Giangreco et al., 1997, zitiert nach Lübeck & Demmer, 2022, S. 23). Des Weiteren steht die Schulbegleitung in der Gefahr, die Selbstständigkeit des leistungsberechtigten Kindes zu hemmen, wenn sie mehr Unterstützung gibt als notwendig, und somit das Gegenteil zu bewirken, eine erhöhte Abhängigkeit zu erzeugen und zu erlernter Hilflosigkeit beizutragen (z. B. Heinrich, 2016; Schmidt, 2016).

Pool-Modelle

Diesen möglichen negativen Konsequenzen soll im Rahmen von Pool-Modellen begegnet werden, die eine Öffnung der starren 1:1-Zuordnung und damit eine Flexibilisierung des Einsatzes der Schulbegleitungen, Synergieeffekte im Sinne des effektiven Einsatzes von Ressourcen, bessere Vertretungsmöglichkeiten und bessere Rahmenbedingungen für Inklusion intendieren (Fitzek et al., in diesem Band; Kißgen, Limburg, Hübner & Carlitscheck, 2019; Limburg, Hübner, Carlitscheck, Willmanns & Kißgen, 2019; Lüders et al., in diesem Band; Mertesacker, 2018). Obgleich in der Praxis mittlerweile vermehrt Pool-Modelle eingesetzt und erprobt werden, liegen bisher wenige Forschungsbefunde hierzu vor. Eine Ausnahme im Bereich der Förderschulen stellt die Evaluation eines Pool-Modells an einer Förderschule für den sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung dar (Kißgen et al., 2019). Hier zeigte sich, dass im Rahmen des Pools eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Schulbegleitungen erreicht und sowohl der Schulbesuch als auch die Betreuung des leistungsberechtigten Kindes gewährleistet werden können. Im

Hinblick auf die Flexibilisierung hat sich eine geringere Fokussierung auf die „eigene“ Schulbegleitung gezeigt, wenngleich die Beteiligten hier weiteren Entwicklungsbedarf sahen. Insgesamt zeigte sich der Großteil der Schulbegleitungen (über 80 %) mit dem Pool-Modell zufrieden (Kißgen et al., 2019). Daneben liegen Erfahrungen zu einem Pool-Modell an inklusiven Schulen im Raum Hannover vor (Lindmeier, 2016). Zusammenfassend wird das Pool-Modell von „Schulbegleitungen befürwortet, weil Prozesse der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung erleichtert werden und die Entwicklung einer inklusiven Schule nur so möglich erscheint“ (Lindmeier, 2016, S. 350). Weiter wird sowohl von positiven als auch von negativen Erfahrungen berichtet. Zum einen wird hervorgehoben, dass die Schulbegleitungen besser in das Schul- und Klassenteam integriert sind und die Kooperation mit den Eltern an Bedeutung verliert, da die Schulbegleitung Teil des Klassenteams ist. Zum anderen wird deutlich, dass Schulbegleitungen zum Teil als Experten*Expertinnen für Sonderpädagogik für alle Belange der leistungsberechtigten Kinder exklusiv zuständig sind und Unterstützung im Team erst auf eine explizite Problemanzeige hin erhalten. Im Hinblick auf das Tätigkeitsprofil der Schulbegleitungen zeigen sich wenig Unterschiede im Vergleich zum klassischen Schulbegleitungsmodell (Lindmeier, 2016). In einem Modellprojekt in Köln, bei dem sowohl inklusive Schulen als auch Förderschulen berücksichtigt sind, hat sich gezeigt, dass die Schulbegleitung im Rahmen eines Pool-Modells qualitativ verbessert und gleichzeitig eine Kostenersparnis durch Synergieeffekte erreicht werden konnte (Mertesacker, 2018). In diesem Band werden Studienergebnisse von Pool-Modellen an der Förderschule und der allgemeinen Schule (Montessori-Schulen) vorgestellt. Dabei werden sowohl strukturelle und organisatorische Aspekte sowie die Rückmeldungen der Akteursgruppen als auch pädagogische und inhaltliche Fragen in den Blick genommen (Fitzek et al., in diesem Band; Lüders et al., in diesem Band).

Einarbeitung und Qualifikation

Die Einarbeitung von Schulbegleitungen wird zumeist von den Anstellungsträgern organisiert, die jedoch nicht systematisch erfolgt. Überregionale Konzepte zur Einarbeitung fehlen bislang. Die Einarbeitung erfolgt zumeist über Anleitung im Alltag, über Gespräche mit der Lehrkraft oder dem Team; so überrascht es nicht, dass sich

viele Schulbegleitungen nicht ausreichend vorbereitet fühlen und häufig den Wunsch nach Fort- und Weiterbildung formulieren (Schmidt, 2016). Dies erscheint umso wichtiger, wenn man bedenkt, dass nur rund die Hälfte der Schulbegleitungen eine pädagogische Qualifikation im weitesten Sinne aufweist (Lübeck & Demmer, 2022). Die Gründe hierfür liegen in der bereits beschriebenen Differenzierung der Kostenträger in Maßnahmen, die eine Fachkraft, eine qualifizierte Hilfskraft oder lediglich eine Hilfskraft erfordern (z. B. Bezirk Mittelfranken, 2020). Zudem wird die Situation durch den seit Jahren steigenden Fachkräftemangel begünstigt. Zum Teil arbeiten Personen ohne jegliche pädagogische Qualifikation im Bereich der Schulbegleitung. Diese unüberschaubare Grundsituation und die damit verbundene Problematik wird in folgendem Zitat aus einer Gruppendiskussion mit Lehrkräften für Sonderpädagogik deutlich: „Paul, 60 Jahre, arbeitsloser Grafiker, Schamane, hat sich spontan entschieden als Schulbegleiter zu arbeiten“ [GE_4_5]“ (Weiß, Kiel & Markowetz, 2017, S. 265). Erhebungen aus Baden-Württemberg zeigen, dass der Anteil der Fachkräfte im Bereich der Schulbegleitung auf Grundlage des SGB VIII um ein Vielfaches höher liegt als bei den Maßnahmen auf Grundlage des SGB IX (Deger et al., 2015), was sich im Grundsatz in allen Bundesländern mehr oder weniger so darstellen dürfte.

Leistungsberechtigte

Kinder und Jugendliche mit Behinderungen können eine Schulbegleitung erhalten, wenn ihr individueller Hilfe- und Unterstützungsbedarf im Rahmen der schulischen Möglichkeiten nicht ausreichend gedeckt werden kann. Bei dieser recht allgemeinen Begründung rückt primär der individuelle Unterstützungsbedarf der Kinder und Jugendlichen in den Fokus. Erst auf den zweiten Blick wird ersichtlich, dass auch die Möglichkeiten des Bildungsortes die Notwendigkeit einer Schulbegleitung mitbegründen. So erscheint es evident, dass eine allgemeine Schule, die bislang wenig Erfahrung mit der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen hat, sehr viel schneller an ihre Grenzen kommt als eine Förderschule, die auf die individuelle Betreuung und Förderung von Schüler*innen mit Behinderungen spezialisiert ist. Diese Annahme konnte für Schulbegleitungen im sonder-

pädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern belegt werden. Während Schüler*innen, die inklusiv beschult wurden, bereits mit einem relativ geringen Unterstützungsbedarf im Kontext Intelligenzminderung, zusätzlicher körperlicher Behinderung bzw. Sinnesbeeinträchtigung und Pflegebedarf eine Schulbegleitung erhielten, wiesen die Schüler*innen mit Schulbegleitung an der Förderschule diesbezüglich einen deutlich höheren Unterstützungsbedarf auf (Dworschak, 2012b).

Daneben erscheint es, angesichts der Begründung der Maßnahme im Rahmen einer Einzelfallentscheidung, interessant, ob sich individuelle und kontextbezogene Aspekte nachweisen lassen, die den Erhalt einer Schulbegleitung begünstigen. Im Hinblick auf Schüler*innen, die an Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern eine Schulbegleitung erhielten, konnten solche Prädiktoren identifiziert werden. So zeigte sich, dass neben Verhaltensstörungen besonders ein hoher Pflegebedarf und eine ausgeprägte Problematik im Bereich der Sprache die Wahrscheinlichkeit für den Erhalt einer Schulbegleitung stark erhöhen (Dworschak, 2014). Hinsichtlich kontextbezogener Aspekte konnte der sozioökonomische Status als aussagekräftiger Prädiktor nachgewiesen werden (Dworschak, 2015b).

Tätigkeitsprofil der Schulbegleitungen

Zahlreiche Studien haben sich mit dem (strittigen) Tätigkeitsprofil von Schulbegleitungen auseinandergesetzt und durchgängig ein breites und heterogenes Tätigkeitsfeld belegt (z. B. Dworschak, 2012c; Henn et al., 2014; Lindemann & Schlarman, 2016; Lübeck & Demmer, 2022; Schmidt, 2016), das in der Regel vor dem Hintergrund des individuellen Hilfe- und Unterstützungsbedarfs der leistungsberechtigten Kinder und Jugendlichen diskutiert wird (Lübeck & Demmer, 2022). Differenzierte Tätigkeitsanalysen vor dem Hintergrund des jeweiligen Bildungsortes liegen unseres Wissens nicht vor. Je nach Studie sind die Tätigkeiten leicht unterschiedlich gruppiert und systematisiert. Sie können zu vier Aufgabenbereichen zusammengefasst werden: Unterstützung bei der Alltagsbewältigung, Unterstützung bei Lernvorhaben und Unterrichtsanforderungen (inklusive Einzelförderung), Unterstützung auf sozial-emotionaler Ebene und sonstige Aufgaben (Schindler, 2020).

Allen Studien zufolge haben Schulbegleitungen sowohl beim Einsatz in der Jugendhilfe (SGB VIII) als auch in der Eingliederungshilfe (SGB IX) ein breites Tätigkeitsprofil, das von alltagspraktisch-pflegerischen bis hin zu pädagogisch-unterrichtlichen Aufgaben reicht und der jahrelang proklamierten klaren Trennung zwischen diesen Bereichen widerspricht (z. B. Dworschak, 2012c; Henn et al., 2014; Lübeck & Demmer, 2022; Schmidt, 2016). Interessanterweise konnte gezeigt werden, dass sich die Tätigkeiten nicht signifikant hinsichtlich der unterschiedlichen Qualifikationen der Schulbegleitungspersonen unterscheiden, dass also sowohl pädagogisch qualifizierte als auch nicht qualifizierte Personen in etwa die gleichen Tätigkeiten ausführen (Czempiel & Kracke, 2019).

Qualifizierung

Auf der administrativen Ebene ist bisher die Frage ungeklärt, ob es eine grundständige Qualifizierung für Schulbegleitungen braucht. Hierbei gehen die Positionen stark auseinander. Während die einen dafür plädieren, nur Fachkräfte einzusetzen (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, 2013), weisen die anderen darauf hin, dass im Grundsatz keine (pädagogische) Qualifikation der Schulbegleitung nötig ist (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus et al., 2013). Wie der Forschungsstand zum Tätigkeitsprofil deutlich macht, werden Schulbegleitungen in der Regel auch pädagogisch tätig, so dass eine grundständige Qualifizierung notwendig erscheint. Allerdings steht hierfür eine breite sozial- und bildungspolitische Diskussion – auf Grundlage des aktuellen Forschungsstandes – zu Ziel und Zweck der Schulbegleitung noch aus (Dworschak & Markowetz, 2019). Das empirisch mittlerweile gut abgesicherte breite Tätigkeitsprofil wird von den Kostenträgern und der Schulverwaltung bislang nicht ausreichend anerkannt. Dementsprechend verhalten fallen größer angelegte Qualifizierungsmaßnahmen aus, da bis dato zu wenig klar ist, auf welches Tätigkeitsprofil hin qualifiziert werden sollte. Ausnahmen stellen ein Qualifizierungscurriculum für den Einsatz von Schulbegleitungen an der inklusiven Schule (Baier et al., 2012) sowie ein Fortbildungsprogramm mit dem Schwerpunkt im Bereich der Jugendhilfe (Henn et al., 2017) dar, die sich der Verantwortung in der ungeklärten politischen Situation stellen und ein Qualifizierungsangebot innerhalb der aktuellen Rahmenbedingungen eröffnen.

Auf Forschungsseite ist die Professionalisierungsbedürftigkeit von Schulbegleitung mittlerweile differenziert herausgearbeitet worden (Lübeck & Demmer, 2022), wobei die systematische Professionalisierbarkeit auf Grund der Breite des Feldes und der damit verbundenen heterogenen Anforderungen in Verbindung mit der Personalknappheit in Frage gestellt wird (Lübeck, 2019). Daher wird zum Teil vorgeschlagen, den Fokus auf die Lehrkräfte zu richten, die die Schulbegleitungen anleiten, und diese für die Zusammenarbeit zu qualifizieren (Lübeck & Demmer, 2022; Zumwald, 2015). Insgesamt zeigt sich im Hinblick auf die Qualifizierung von Schulbegleitungen einerseits ein dringender Bedarf und andererseits die Notwendigkeit auf politischer und administrativer Ebene zuvor gründlich das Profil zu klären, da weder die Rolle der Lehrkräfte verwässert noch eine der Empirie nicht standhaltende praktische Assistenz konzeptualisiert werden sollte (Dworschak, Lüders & Fitzek, 2023; Dworschak, Fitzek & Lüders, 2023).

Rollenverständnis

Vor dem Hintergrund der häufig diffusen Rahmenbedingungen und des breiten Tätigkeitsprofils von Schulbegleitung widmen sich Studien in letzter Zeit, zumeist im Rahmen qualitativer Forschungsmethodik, der Frage nach einem spezifischen Rollenverständnis. Dabei ist nach Arndt et al. (2017) das konstitutive Merkmal dieser Gruppe ihre spezifische Unbestimmtheit, die sich durch die diffusen Rahmenbedingungen, die divergenten Anforderungen und wenig transparenten und zum Teil widersprüchlichen Zielstellungen begründen. In mehreren Studien konnten Rollen identifiziert werden, die die Tätigkeit der Schulbegleitungen prägen. So fanden Broer et al. (2005) die Rollen Mutter, Freund, Schutz vor Mobbing sowie Hauptlehrkraft (zitiert nach Lübeck & Demmer, 2022, S. 24). Arndt et al. sehen die Schulbegleitungen „eingespannt zwischen der Lehrer*in- und Schüler*inposition“ (2017, S. 236) und kommen zu folgenden Positionierungen: die Unsichtbare, die ausführende Kraft, die fachliche Lehrkraft, die sonderpädagogische Expertin und das Scharnier (Arndt et al., 2017). Die Autor*innen sehen als Grundlage für die Rollenunklarheit und die damit verbundenen Antinomien vor allem die Unsicherheiten im Hinblick auf die (pädagogische) Tätigkeit, den Fokus auf das zu begleitende Kind und insgesamt die diffuse Zielbeschreibung von Schulbegleitung. Sie kommen zu

dem Urteil, dass „Schulbegleitungen Teil der heterogenen Lerngruppe sind, ihre faktische Anwesenheit allerdings ... noch nicht regelt, in welcher Form sie involviert sind und welche pädagogischen Praktiken in situ passieren. In den untersuchten Schulen changieren sie a) zwischen aktiver Verantwortung für alle und passivem Ausführen von Anweisungen, b) Vermittlung zwischen den anderen Akteur*innen und den ihnen zugewiesenen Schüler*innen sowie c) zwischen der Position der Lehrer*in und der Position der Schüler*in“ (Arndt et al., 2017, S. 235). Lübeck sieht Schulbegleitung in diesem Zusammenhang als „Irritation schulischer Grammatik“ (2019, S. 239), die der Etablierung eines stabilen Rollenbildes entgegensteht.

Kooperation von und mit Schulbegleitung

Einige Studien gehen der Frage nach, wie Schulbegleitungen mit Lehrkräften und anderen Teammitgliedern kooperieren. Hierbei zeigt sich übereinstimmend eine hohe Zufriedenheit der Schulbegleitungen hinsichtlich der Kooperation mit den anderen Teammitgliedern (Czempiel & Kracke, 2019; Meyer, 2017; Schindler, 2019; Zauner & Zwosta, 2014). In einer Studie zeigten sich dabei keine Unterschiede hinsichtlich der eigenen (pädagogischen) Qualifikation; vielmehr wurde die Tendenz sichtbar, dass die Bewertung der Zusammenarbeit vom konkreten Tätigkeitsprofil der Schulbegleitung beeinflusst wird (Czempiel, 2021). Hinsichtlich der Kooperationspraxis konnte in einer anderen Studie gezeigt werden, dass „Kooperation in einfacher Form (Koordination) gegenüber anspruchsvollerer Form (Kokonstruktion) überwiegt“ (Meyer, 2017, S. 84). Angesichts der unterschiedlichen Ziel- und Aufgabenstellungen von Schulbegleitung und Lehrkraft sowie dem „Professionalisierungsgefälle“ (Lübeck, 2019, S. 89) und den „Statusunterschieden“ (Czempiel & Kracke, 2019, S. 53) zwischen den beiden Personengruppen ist dieser Befund erwartungsgemäß.

Schulbegleitung aus Sicht der (Mit-)Schüler*innen

Die Sicht der begleiteten Schüler*innen und deren Mitschüler*innen auf die Maßnahme Schulbegleitung stellt bis dato ein kaum bearbeitetes Forschungsdesiderat dar. Im Rahmen einer explorativen qualitativen Studie konnte gezeigt werden, dass leistungsberechtigte Schüler*innen unterschiedlicher sonderpädagogischer

Schwerpunkte die Schulbegleitung im inklusiven Unterricht als Unterstützungsquelle zur Bewältigung der unterrichtlichen Leistungsanforderungen adressieren, wohingegen die Lehrkraft als Unterstützungsquelle nicht genannt wird (Böing & Köpfer, 2022). Des Weiteren wurde deutlich, dass die leistungsberechtigten Schüler*innen die Schulbegleitung „als personelles, willkommenes und einfach anzuwendendes ‚Schutzschild‘ gegenüber Bedrohungen“ (Böing & Köpfer, 2022, S. 135) einsetzen und damit zum Teil Peer-Support verhindern. Insgesamt zeigt sich in diesen Orientierungen das ambivalente Aufgabenfeld, in dem sich Schulbegleitung in der inklusiven Schule bewegt.

In der Studie von Lindmeier & Ehrenberg (2022) steht die Perspektive der Mitschüler*innen im Fokus, die im Rahmen von Gruppendiskussionen zu den Themen soziale Partizipation an Peer-Interaktionen und Handeln der Schulbegleitungen in einer inklusiven Grundschule erfasst wurde. Es konnte gezeigt werden, dass die exklusive Zuständigkeit der Schulbegleitung für das leistungsberechtigte Kind als mit „dem Gleichheitsanspruch des schulischen Systems nicht vereinbar erfahren (wird) und ... mit dem Erleben einer Ungerechtigkeit sowie Rollendiffusität der Schulassistentenrolle verbunden“ (Lindmeier & Ehrenberg, 2022, S. 151) ist.

Schulbegleitung und inklusive Schulentwicklung

Betrachtet man Schulbegleitung vor dem Hintergrund inklusiver Schulentwicklung, so zeigt sich eine deutliche Ambivalenz. Es steht wohl außer Frage, dass die Maßnahme der Schulbegleitung für viele allgemeine Schulen der entscheidende Impuls, quasi der „Türöffner“ (Dworschak, 2012b, S. 420), für eine inklusive Schulentwicklung war bzw. ist. Gleichzeitig stellt die Maßnahme sicher, dass sich die allgemeine Schule nur wenig verändern muss, da die Schulbegleitung die Defizite des leistungsberechtigten Kindes ausgleicht, um am mehr oder weniger (un-)veränderten Unterricht teilnehmen zu können (Dworschak, 2016). Dabei fordert Inklusion von der Schule eigentlich ein grundlegendes Umdenken. Im Mittelpunkt steht nicht mehr die Frage, wie sich ein Kind an das bestehende System, sondern das System an das Kind mit seinem individuellen Hilfe- und Unterstützungsbedarf anpassen

kann. Vor diesem Hintergrund ist zu beobachten, dass die Maßnahme der Schulbegleitung den Veränderungsdruck, der auf der Schule lastet, insofern abmildert, als dass die Schulbegleitung dem Kind hilft, die Anforderungen des bestehenden Systems zu erfüllen. „So stabilisiert Schulassistenten auf diese Weise ein wenig inklusives Bildungssystem. Sie fördert ein Denken, das weiterhin das Kind als Problem ansieht, statt den Fokus auf Schulentwicklung zu setzen“ (Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 203). Zum Teil gelingt es Schulen, diesem Entlastungsimpuls zu widerstehen und Schulbegleitung in die inklusive Schulentwicklung einzubinden. Arndt et al. (2017) haben in Gruppendiskussionen und Interviews mit (sonderpädagogischen) Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern die Maßnahme der Schulbegleitung als wesentliche Ressource bei der Umsetzung von Inklusion identifiziert. „Schulbegleitungen erscheinen hierbei nicht als Ersatz für eine Unterrichtsentwicklung, sondern vielmehr im Kontext dieser“ (Arndt et al., 2017, S. 232). Vor einem ähnlichen Hintergrund haben Lüders und Kollegen (im Druck) in den in diesem Band besprochenen Modellprojekten Pool-Modell Schulbegleitung die Koordinationskräfte des Pool-Modells in den Blick genommen. Dabei zeigten sich Potenziale der Koordinationskraft für die inklusive Schulentwicklung sowohl in der Unterstützung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schulbegleitungen und Eltern als auch in dem Auftrag, Wissen und Erfahrungen zu Inklusion zu sammeln und für die eigene Schule nutzbar zu machen.

Erfolg und Wirkung der Maßnahme

Bislang liegen keine umfassenden Evaluationsstudien von Schulbegleitung vor, was nicht zuletzt an der unzureichenden Operationalisierung der Ziele für Schulbegleitung liegt (Lübeck & Demmer, 2022). Bisher wurden v. a. die Aspekte soziale Integration bzw. Peer-Kontakte in den Blick genommen. In frühen Untersuchungen in der allgemeinen Schule und der Förderschule in Bayern zeigte sich, dass die leistungsberechtigten Schüler*innen im Durchschnitt drei Viertel der Unterrichtszeit in der Klassengemeinschaft integriert verbringen. Das bedeutet andererseits, dass die Schüler*innen ein Viertel der Unterrichtszeit – also mehr als einen Unterrichtsvormittag! – mit der Schulbegleitung in äußerer Differenzierung lernen. Weiter gab ein Großteil der Schulbegleitungen und Lehrkräfte (rund 80 bis 90 %) an, dass die

Schüler*innen durch die Schulbegleitung besser in die Klassengemeinschaft integriert sind (Dworschak, 2012c). Eine hohe Bedeutung von Schulbegleitung im Hinblick auf die Integration in die Klassengemeinschaft bestätigt auch die Studie zur Integrationshilfe an der inklusiven Schule im Landkreis München (Markowetz & Jerosenko, 2016). In mehreren qualitativen Studien wurde der Einfluss von Schulbegleitung auf die Peer-Kontakte in den Blick genommen. Dabei zeigte sich, dass Schulbegleitungen als manifestes Devianzmerkmal die Peer-Kontakte nachhaltig beeinträchtigen können (z. B. Böing & Köpfer, 2022; Heinrich & Lübeck, 2013; Lindmeier & Ehrenberg, 2022).

In einer etwas weiteren Perspektive auf Schulbegleitung erscheint auch die Frage der Unterstützung der Lehrkräfte als Erfolgs- bzw. Wirkfaktor bedeutsam. In einer Erhebung von Limburg et al. (2019) an Förderschulen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen stimmten rund drei Viertel der Lehrkräfte voll und nahezu alle Lehrkräfte voll bzw. eher zu, dass die Schulbegleitungen eine Entlastung für sie darstellen.

Betrachtet man die Gesamtzufriedenheit der unterschiedlichen Akteure*Akteurinnen mit der Schulbegleitung, dann zeigen sich im allgemeinen hohe globale Zufriedenheitswerte. Wenngleich Alternativen zur Maßnahme der Schulbegleitung gesehen werden, ist der Großteil der Schulbegleitungen, Klassenlehrkräfte und Schulleitungen in frühen bayerischen Untersuchungen zur Schulbegleitung mit der Maßnahme zufrieden (Dworschak, 2012c). Eine hohe Zufriedenheit mit der Schulbegleitung in Form eines Pool-Modells zeigt sich auch in den in diesem Band besprochenen Modellprojekten (Fitzek et al., in diesem Band; Lüders et al., in diesem Band).

Wie der Überblick zum Forschungsstand gezeigt hat, ist das Feld der Schulbegleitung überaus breit und die Themen vielfältig und komplex, so dass nicht zu erwarten ist, auf die Frage nach Erfolg und Wirkung in naher Zukunft eine einfache und eindimensionale Antwort zu erhalten. Erfolg und Wirkung können immer nur jeweils im Hinblick auf spezifische und wohl operationalisierte Fragestellungen ein-

geschätzt werden. Falls sich die Schulbegleitung an der Schnittstelle von Eingliederungshilfe und Schule weiterhin als Unterstützungsmaßnahme in Deutschland etabliert – und davon ist aktuell auszugehen – ist eine systematische Evaluation der Maßnahme dringend angeraten. Die im Folgenden berichteten Ergebnisse der Modellprojekte Pool-Modell Schulbegleitung an Förderschulen und (Montessori-)Regelschulen können diese Lücke nicht umfänglich schließen, aber wichtige Hinweise für eine Weiterentwicklung der Maßnahme geben (Fitzek et al., in diesem Band; Lüders et al., in diesem Band).

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. (2013). *Schulbegleitung allein kann kein inklusives Schulsystem gewährleisten. Diskussionspapier der AGJ*. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2012/Schulbegleitung.pdf>
- Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Rohrmann, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien - Handlungsfelder - Empirische Zugänge* (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Bd. 5, 1. Auflage, S. 225–240). Leverkusen: Budrich, Barbara.
- BSG - B 8 SO 2/18 R (18.07.2019). Verfügbar unter: https://www.bsg.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Entscheidungen/2019/2019_07_18_B_08_SO_02_18_R.pdf?jsessionid=8CEC659AED95AA12798F2DD8821468BD.internet992?__blob=publicationFile&v=2
- Baier, D., Friedemann, A. & Keil, S. (2012). *Qualitätsstandards im Handlungsfeld Schulbegleitung. Entwicklung und Erprobung eines praxisorientierten Qualifizierungscurriculums*. Erfurt.
- Bayerischer Landtag. (2019). *Drucksache 18/1988. Schriftliche Anfrage zur Situation der Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern in Bayern*. Verfügbar unter: https://www1.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP18/Drucksachen/Schriftliche%20Anfragen/18_0001988.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Bayerischer Landkreistag & Bayerischer Städtetag. (2013, Dezember). *Einsatz von Schulbegleitern an allgemeinen Schulen und Förderschulen bei* (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Bayerischer Landkreistag & Bayerischer Städtetag, Hrsg.). Verfügbar unter: https://www.km.bayern.de/download/13991_anlage_3_empfehlungen_einsatz_von_schulbegleitern_nach_sgb_viii_an_allg_schulen_u_frderschulen.pdf

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Verband der Bayerischen Bezirke. (2012a). *Einsatz von Schulbegleitern an allgemeinen Schulen (Regelschulen) bei der Beschulung von Schülern/innen mit Behinderung i.S.d. § 54 Abs. 1, Satz 1 Nr. 1 SGB XII*. München. Verfügbar unter: https://www.km.bayern.de/download/6393_180412_gemeinsame_empfehlungen_fr_den_einsatz_von_schulbegleitern_an_regelschulen.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Verband der Bayerischen Bezirke. (2012b). *Einsatz von Schulbegleitern/innen an Förderschulen bei der Beschulung von Schülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf i.S.d. § 54 Abs. 1, Satz 1 Nr. 1 SGB XII*. München. Verfügbar unter: https://www.km.bayern.de/download/13801_anlage_2_empfehlungen_einsatz_von_schulbegleitern_nach_sgb_xii_an_frderschulen.pdf
- Bezirk Mittelfranken. (2020). *Bezirksrahmenleistungsvereinbarung für Schulbegleitung nach § 75 SGB IX i.V.m. § 112 SGB IX*.
- Bezirk Oberbayern. (2012). *Zweiter Sozialbericht des Bezirks Oberbayern im Rahmen der Gesamtsozialplanung. Berichtszeitraum 2011/12, Planungszeitraum 2013 bis 2015*. München. Verfügbar unter: <https://www.bezirk-oberbayern.de/output/download.php?fid=2378.138.1.PDF>
- Billerbeck, E.-M. (2022). Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis. Mit Online-Materialien* (3. Auflage, S. 53–68). Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Böing, U. & Köpfer (2022). Schulassistenten aus Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Assistenzbedarf. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis. Mit Online-Materialien* (3. Auflage, S. 130–139). Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Czempiel, S. (2021). *Professionelle Zusammenarbeit von Schulbegleitung und Lehrkräften im Kontext inklusiver Schule*. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Czempiel, S. & Kracke, B. (2019). Kann das jeder? Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1), o.S. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20933/pdf/Czempiel_Kracke_2019_1_Qfl_Kann_das_jeder.pdf

- Deger, P., Puhr, K. & Jerg, J. (2015). *Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in allgemeinen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schulen*. Abschlussbericht, Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg. Verfügbar unter: https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Forschung/Praxis-Transfer-Phase/Inklusion_in_Kita_und_Schule/Abschlussbericht_Inklusion_Kita-Schule.pdf
- Durdel, A., Ahlrichs, J., Tölle, J., Riexneuwöhner, J., Mühleib, M. & Aschhoff, N. (2020). *Wissenschaftliche Evaluation - Schulische Assistenz. für das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein*. Hamburg. Verfügbar unter: <https://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl19/umdrucke/05500/umdruck-19-05548.pdf>
- Dworschak, W. (2010a). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe*, 49(3), 131–135.
- Dworschak, W. (Inklusion Lexikon, Hrsg.). (2010b). *Schulbegleitung/ Schulassistent*. Verfügbar unter: http://www.inklusion-lexikon.de/Schulbegleitung_Dworschak.pdf
- Dworschak, W. (2012a). Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. *Lernen konkret*, (4), 2–7.
- Dworschak, W. (2012b). Schulbegleitung an Förder- und Regelschulen - Divergente Charakteristika einer Einzelfallmaßnahme im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), 414–421.
- Dworschak, W. (2012c). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung - Zum Status Quo aus empirischer Sicht. *Lernen konkret*, 31(4), 8–10.
- Dworschak, W. (2014). Zur Bedeutung individueller Merkmale im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung. Eine empirische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an bayerischen Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 150–171.
- Dworschak, W. (2015a). *Kurzzeitwohnangebote für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. Eine Bedarfsanalyse in Bayern*, Lebenshilfe Landesverband Bayern e.V. Verfügbar unter: http://www.lebenshilfe-bayern.de/fileadmin/user_upload/09_publicationen/fachpublikationen/kinder_jugendliche/lhlv_leb_dworschak_studie_kurzzeitwohnen_260515.pdf

- Dworschak, W. (2015b). Zur Bedeutung von Kontextfaktoren im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung. Eine empirische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an bayerischen Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 56–72.
- Dworschak, W. (2016). Schulbegleitung. Individuelle Hilfe und Unterstützung beim Schulbesuch - Ein Beitrag zur Inklusion? *Leben mit Behinderung*, 1, 14–17.
- Dworschak, W. (2018). Assistenz in der Schule. Begriffliche Klärung und Fragen der Umsetzung. *Orientierung*, 26(1), 22–23.
- Dworschak, W. (2022). Zur Bedeutung von Multiprofessionalität im Rahmen der Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. ein Kommentar. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67(2), 151–160.
- Dworschak, W., Fitzek, T. & Lüders, L. M. (2023). *Schulbegleitung an Förderschulen weiterentwickeln. Pool-Modelle an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern*. Zentrale Ergebnisse des Modellprojektes. Regensburg: Universität Regensburg. Verfügbar unter: doi:10.5283/epub.54371
- Dworschak, W. & Lindmeier, B. (2022). Zur Notwendigkeit einer konzeptionellen Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis. Mit Online-Materialien* (3. Auflage, S. 153–163). Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Dworschak, W., Lüders, L. M. & Fitzek, T. (2023). *Schulbegleitung an allgemeinen Schulen weiterentwickeln. Pool-Modell an (Montessori-)Regelschulen in Bayern*. Zentrale Ergebnisse des Modellprojektes. Regensburg: Universität Regensburg. Verfügbar unter: doi:10.5283/epub.54488
- Dworschak, W. & Markowetz, R. (2019). Professionalisierung von Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Ausgangsbedingungen und Qualifizierungscurriculum. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 195–212). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dworschak, W. & Selmayr, A. (2021). Bildungsbiographische Aspekte. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II)* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Band 42, S. 57–77). Bielefeld: Athena bei wbv.

- Fitzek, T., Lüders, L. M. & Dworschak, W. (in diesem Band). Pool-Modell Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Dworschak, T. Fitzek & L. M. Lüders (Hrsg.), *Pool-Modelle in der Schulbegleitung*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Heinrich, M. (2016). Professionalisierbarkeit von Schulbegleitung? In A. Lübeck & M. Heinrich (Hrsg.), *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung* (Pädagogik im Widerspruch, Band 14, S. 5–32). Münster: MV-Wissenschaft.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilfloose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10(1), 91–110. Verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/>
- Henn, K., Himmel, R., Ziegenhain, U. & Fegert, J. (2017). *Curriculum Schulbegleiter - Fortbildungskonzept für die Qualifizierung von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern*. Stuttgart.
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A. K., Fegert, J. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 397–403.
- Kißgen, R., Carlitscheck, J., Fehrmann, S. E., Limburg, D. & Franke, S. (2016). Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen: Soziodemografie, Tätigkeitsspektrum und Qualifikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*.
- Kißgen, R., Franke, S., Ladinig, B., Mays, D. & Carlitscheck, J. (2013). Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse. *Empirische Sonderpädagogik*, 263–276. Verfügbar unter: http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/3-2013_20131210/ESP-3-2013_263-276.pdf
- Kißgen, R., Limburg, D., Hübner, C. & Carlitscheck, J. (2019). Implementierung eines Pool-Modells in der Schulbegleitung an einer Förderschule Geistige Entwicklung: Evaluationsergebnisse aus Sicht der Schulbegleitungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25–36.
- Kremer, G. (2015). Schulbegleitung als pädagogische Tätigkeit. Eine Analyse am Beispiel des Lobens. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 1–6. <https://doi.org/10.2378/vhn2016.art01d>

- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (Hrsg.). (2022). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis. Mit Online-Materialien* (3. Auflage). Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-2018842>
- Limburg, D., Hübner, C., Carlitscheck, J., Willmanns, K. & Kißgen, R. (2019). Schulbegleitung aus der Perspektive von Klassenleitungen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(1), 62–75.
- Lindemann, H. & Schlarmann, A. (2016). Schulbegleitung: Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. Eine Befragung von Lehrkräften und Schulbegleitungen an Oldenburger Schulen zu Tätigkeitsbereichen, Beschäftigungsdauer, Qualifikation, Einarbeitung, Information, Arbeitsaufträgen, Ansprechpartnern und Besprechungssystem von Schulbegleitung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(6), 264–279.
- Lindmeier, B. (2016). Schulassistenten - können Poolmodelle die Entwicklung inklusiver Schulstrukturen fördern? In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (S. 344–353). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindmeier, B. & Ehrenberg, K. (2022). „In manchen Momenten wünsch ich mir auch, dass sie gar nicht da sind.“ - Schulassistenten aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis. Mit Online-Materialien* (3. Auflage, S. 140–152). Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Lindmeier, B. & Polleschner, S. (2014). Schulassistenten - ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung nicht inklusiver Schulstrukturen? *Gemeinsam leben*, 22(4), 195–205.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5>
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2022). Unüberblickbares überblicken - Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis. Mit Online-Materialien* (3. Auflage, S. 12–29). Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Lüders, L. M., Fitzek, T. & Dworschak, W. (im Druck). Koordinationskräfte von Pool-Modellen in der Schulbegleitung und deren Potenzial im Kontext inklusiver

- Schulentwicklung. In C. Lindmeier, S. Sallat, V. Oelze & Kulig, Wolfram, Grummt, Marek (Hrsg.), *Partizipation - Wissen - Kommunikation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, L. M., Fitzek, T. & Dworschak, W. (in diesem Band). Pool-Modell Schulbegleitung an (Montessori-)Regelschulen. In W. Dworschak, T. Fitzek & L. M. Lüders (Hrsg.), *Pool-Modelle in der Schulbegleitung*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Markowetz, R. & Jerosenko, A. (2016). *Modellprojekt „Integrationshelfer in der inklusiven Schule“*. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. München: LMU. Verfügbar unter: https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2016/09/Abschlussbericht_wissenschaftliche_Begleitung.pdf
- Mertesacker, S. (2018). Schulbegleitung - wo geht die Reise hin? *Gemeinsam leben - Zeitschrift für Inklusion*, (3), 171–178.
- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS)*. Göttingen: Göttingen University Press. Verfügbar unter: https://publications.goettingen-research-online.de/bitstream/2/14511/1/GBeF37_Meyer.pdf
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein. (2019). *Bericht zur Umsetzung der Schulassistenten*. Kiel. Verfügbar unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/I/inklusive_schule/Downloads/Schulassis_LtBericht_Umsetzung.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Rumpler, F. (2004). Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55(3), 136–141.
- Schindler, F. (2019). Die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistenten: eine längsschnittliche Studie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1–25. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art38d>
- Schindler, F. (2020). Situative Bedingungen und personale Merkmale im Arbeitsfeld Schulassistenten. *VHN plus*, 89, 1–22.
- Schmidt, L. (2016). Schulische Assistenz. Der Forschungsstand in Deutschland mit Blick auf die internationale Ebene. *Inklusion Online*. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/372/312>

- Schönecker, L. (2021). *Schulbegleitung als Beitrag zur Inklusion. Rechtsexpertise*. Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung.
- Steuerungsgruppe des Pool-Modells Schulbegleitung an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. (2019). *Modellprojekt ‚Pool-Modell Schulbegleitung‘ an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FzgE) – Konzept*, Ansbach und München.
- Weiß, S., Kiel, E. & Markowetz, R. (2017). Herausforderungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus Sicht von Lehrenden: Eine Analyse mit der Methode kritischer Ereignisse. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/15164/pdf/ESP_2017_3_Weiss_Kiel_Markowetz_Herausforderungen_im_Foerderschwerpunkt.pdf
- Zauner, M. & Zwosta, M. (2014). *Effektestudie zu Schulbegleitungen*. Regensburg: OTH Regensburg. Verfügbar unter: <https://www1.kjf-regensburg.de/documents/10502/146634/Effektestudie+Schulbegleitungsmaßnahmen.pdf/2ea54aae-4221-41a2-b1a0-83016f48e49a>
- Zumwald, B. (2015). Professionalisierung von Lehrpersonen und Fachpersonen Sonderpädagogik für den Einsatz von Assistenzpersonal in inklusiven Schulmodellen. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung, S. 44–54). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Anzahl der Integrationsmaßnahmen (Elementarbereich) und Schulbegleitungsmaßnahmen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2011/12.	14
Tabelle 2. Anzahl der Schulbegleitungsmaßnahmen in Bayern im Schuljahr 2017/18	15

Tobias Fitzek, Lisa Marie Lüders & Wolfgang Dworschak

Pool-Modell an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

1 Rahmenbedingungen des Modellprojektes

Wie in den Grundlagen und dem Forschungsstand zum Thema Schulbegleitung dargestellt, gehen mit dem klassischen Schulbegleitungsmodell einige Schwierigkeiten und Probleme einher. Mit der Einführung des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen geschaffen, um Schulbegleitungen in sogenannten Pool-Modellen zu organisieren (Dworschak, Fitzek & Lüders, in diesem Band).

Kooperationspartner*innen

Auf dieser rechtlichen Grundlage basiert das Pool-Modell Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (PoMoS-F). Die Planung und Konzeption des Modellprojektes erfolgte in Kooperation durch die zentralen Akteure*Akteurinnen, die mit Schulbegleitung assoziiert sind. Die Träger des Modellprojektes waren der Bezirk Mittelfranken, als Kostenträger von Schulbegleitungen nach SGB IX, die Regierung von Mittelfranken, als Schulaufsicht und die Universität als wissenschaftliche Beratung und Begleitung des Projektes. Das Projekt wurde zunächst von der Ludwig-Maximilians-Universität München betreut und wechselte im Herbst 2020 an die Universität Regensburg. Erprobt wurde das Modell an drei Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, der Merianschule in Nürnberg, der Georg-Zahn Schule in Erlangen sowie der Clara und Dr. Isaak Hallemann Schule in Fürth. Die Schulen in Erlangen und Fürth arbeiteten mit der örtlichen Lebenshilfe als Anstellungsträger der Schulbegleitungen zusammen. Die örtliche Lebenshilfe ist bei beiden Schulen auch der Schulträger. In Nürnberg arbeitete das staatliche Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit der Lebenshilfe Nürnberg und dem Verein für Menschen mit Körperbehinderung e.V. als externe Anstellungsträger zusammen. Als weitere Kooperationspartner waren das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus sowie der Bayerische Bezirktag beteiligt.

Die Finanzierung der wissenschaftlichen Begleitung wurde in gleichen Teilen vom Bezirk Mittelfranken und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus geleistet.

Ein, im Vorfeld des Projektzeitraumes, gemeinsam mit allen Kooperationspartnern*Kooperationspartnerinnen erarbeitetes Konzept stellt die Grundlage für das Pool-Modell dar (Steuerungsgruppe des Pool-Modells Schulbegleitung an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, 2019).

Zeitlicher Projektverlauf

Die ersten Impulse für eine Weiterentwicklung der Schulbegleitung in Bayern gehen auf das Jahr 2013 zurück, in dem sich der Sozial- und Bildungsausschuss des Bayerischen Landtages im Rahmen einer Anhörung zu diesem Thema informiert hat (Bayerischer Landtag, 2013). Die Vorbereitungen für das konkrete Modellprojekt begannen im Jahr 2016. Im Jahr 2018 wurde die Ludwig-Maximilians-Universität mit der wissenschaftlichen Begleitung betraut, die im Jahr 2020 an die Universität Regensburg überging. Das Pool-Modell wurde zum Schuljahr 2019/20 an den Schulen implementiert und war für drei Jahre bis zum Ende des Schuljahres 2021/22 angelegt. Auf Grund der Corona-Pandemie, die massive Einschränkungen sowohl hinsichtlich der praktischen Durchführung des Projektes als auch der wissenschaftlichen Begleitung mit sich brachte, wurde das Modellprojekt bis zum Ende des Schuljahres 2022/23 verlängert.

Rahmenbedingungen des Pool-Modells Schulbegleitung

Das konzipierte Pool-Modell basiert auf der Zusammenlegung von Einzelbedarfen. Der Prozess der Beantragung, Anspruchsprüfung, Bedarfsfeststellung und Bescheiderstellung bleibt, wie im klassischen Schulbegleitungssystem, bestehen. Das Gesamtbudget, welches sich aus den Einzelbedarfen ergibt, kann jedoch von den Schulen und Anstellungsträgern flexibel eingesetzt werden. Die Schulen können darüber entscheiden, ob sie lieber weniger Schulbegleitungen mit hoher Qualifikation oder mehr Schulbegleitungen mit geringerer Qualifikation einstellen. Auch beim Einsatz der Schulbegleitungen sind die Schulen flexibel. Sie können den Ein-

satz der Schulbegleitungen in 1:1-, 1:2- oder 1:x-Zuordnung, mit flexibler Zuordnung, als Springerkraft oder als Koordinationskraft/Fachdienst Schulbegleitung planen (2.3.3 Einsatz des Pool-Personals; 4.3 Aufgaben und Zuständigkeiten im Poolmanagement; 4.4 Probleme und erleichternde Faktoren im Pool-Management). Weiter wurde im Konzept festgehalten, dass die Schulbegleitungen im Rahmen des Modellprojektes einen erweiterten Tätigkeitsbereich wahrnehmen dürfen. Die Schulbegleitungen dürfen, neben den Tätigkeiten für einen oder mehrere leistungsberechtigte Schüler*innen, auch Tätigkeiten innerhalb einer Gruppe/Klasse übernehmen, wobei immer mindestens ein*e Leistungsberechtigte*r in der Gruppe/Klasse sein muss (Steuerungsgruppe des Pool-Modells Schulbegleitung an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, 2019). Im Modellprojekt ist somit die 1:1-Zuordnung aufgehoben und die Grenzen der Eingliederungshilfe können überschritten werden. Damit ist das Ziel verbunden, dass die Schulen den nötigen Spielraum haben, um zu erproben, wie Schulbegleitungen am sinnvollsten eingesetzt werden können. Die Eltern und Elternvertreter*innen wurden von Beginn der Planungen an über den Stand und die Ziele des Projektes informiert. So konnten alle Eltern für das Modellprojekt gewonnen werden und von allen Eltern wurde der Verzicht auf das Recht auf eine feste Begleitung für ihr Kind erteilt.

Das Konzept für den Pool sieht vor, dass die Schulen jedes Schuljahr mit dem Budget aus dem Vorjahr starten. In den ersten zweieinhalb Monaten des Schuljahres war Zeit, um auf Veränderungen bei der Anzahl und den Bedarfen der leistungsberechtigten Schüler*innen zu reagieren und diese dem Kostenträger zu melden. Im Dezember wurde das Budget für das laufende Schuljahr aktualisiert und endgültig festgelegt. Ergaben sich weitere Veränderungen in der Gruppe der Leistungsberechtigten in Form von Zu- oder Abgängen, wurde dies dem Kostenträger mitgeteilt und das Poolbudget entsprechend angepasst. Die Eltern von leistungsberechtigten Kindern erhielten weiterhin Bewilligungsbescheide, die die Bedarfe nennen, aber keinen zeitlichen Umfang für die Schulbegleitung mehr aufführen. Für die Koordination des Pools gewährt das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus den Schulleitungen jeder Schule zwei Anrechnungsstunden

(Steuerungsgruppe des Pool-Modells Schulbegleitung an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, 2019).

Die Anstellungsträger organisierten in Zusammenarbeit mit den Schulen das nötige Personal, um die Schulbegleitungspools zu versorgen. Die im Pool angestellten Schulbegleitungen wurden auf drei Jahre befristet. Gemeinsam mit dem Kostenträger entwickelten die Anstellungsträger geeignete Abrechnungswege mit dem Ziel, das Budget möglichst effizient zu verwalten und setzten diese um.

Die gemeinsam von allen Kooperationspartnern*Kooperationspartnerinnen erarbeiteten Rahmenbedingungen stellen die Grundlage für das Pool-Modell dar und müssen bei der Beantwortung der Forschungsfragen immer mitgedacht werden.

Problemfelder im Bereich Schulbegleitung und Zielsetzungen des Modellprojektes

Die Kooperationspartner*innen zielten mit dem Pool-Modell auf Problemlösung und Erkenntnisgewinn in fünf Problembereichen des klassischen Schulbegleitungssystems.

1. Die personenzentrierte Betreuung mit einer 1:1-Zuordnung im klassischen Schulbegleitungssystem ermöglicht eine individuelle und auf die Bedarfe ausgerichtete Unterstützung. Eine umfängliche 1:1-Begleitung erweist sich jedoch aus Sicht der Kooperationspartner*innen teilweise als hinderlich für die Entwicklung der Selbstständigkeit. Unterstützt die Schulbegleitung die*den Leistungsberechtigte*n mehr als nötig, kann dies zu erlernter Hilflosigkeit führen. Dies wird durch die Konstruktion der Schulbegleitung als Einzelfallmaßnahme begünstigt. In Zeiten, in denen Schulbegleitungen nicht für das ihnen zugeordnete Kind tätig sind, dürfen sie keine anderen Tätigkeiten übernehmen. Dies führt mitunter dazu, dass Schulbegleitungen Aufgaben übernehmen, auch wenn der*die leistungsberechtigte Schüler*in diese selbst mit Hilfestellung durchführen kann.
2. Die starre 1:1-Zuordnung wird von den Kooperationspartnern*Kooperationspartnerinnen und Berichten aus der Praxis zufolge als Barriere im Hinblick auf die soziale Integration des*der leistungsberechtigten Schülers*Schülerin bewertet. Die ständige Ausrichtung der Schulbegleitung auf

den*die Schüler*in hemmt und erschwert die Interaktion mit Mitschülern*Mitschülerinnen und Lehrkräften.

3. Die Konstruktion der Maßnahme Schulbegleitung hat zur Folge, dass diese nicht selten zwischen allen Stühlen stehen, was die Frage der Weisungsgebundenheit betrifft. Es versuchen teilweise mehrere Akteure*Akteurinnen auf die Schulbegleitungen einzuwirken. So kommt es vor, dass die Eltern versuchen, über die Schulbegleitung Einfluss auf die Situation in der Schule zu nehmen. Die Schulleitung hat die Weisungsbefugnis in allen schulischen Angelegenheiten und delegiert diese im Unterricht an die Lehrkraft. Da die Schulbegleitung nicht zum schulischen Personal gehört und in ihren Aufgabenbereichen selbstständig handelt, besteht ein hoher Abstimmungsbedarf. Die Schulleitungen sehen sich zudem häufig als Anwälte*Anwältinnen ihrer begleiteten Schüler*innen. Dies birgt Konfliktpotential mit der Lehrkraft. Die Anstellungsträger als Arbeitgeber der Schulbegleitungen sind für die Arbeitssituation ihrer Arbeitnehmer*innen verantwortlich, haben aber eine schlechte Position, um diese adäquat einschätzen zu können und entsprechende Unterstützung zu geben. Neben der Frage nach der Weisungsbefugnis und -gebundenheit, wird hier zusätzlich deutlich, dass Schulbegleitungen schnell in ein Spannungsfeld aus verschiedenen Zielen und Interessen geraten können.
4. Die Logik der Eingliederungshilfe macht es erforderlich, die Tätigkeiten der Schulbegleitungen trennscharf in Tätigkeiten, die in den Verantwortungsbereich der Schule fallen, und Tätigkeiten, die in den Verantwortungsbereich der Eingliederungshilfe fallen, zu unterscheiden. Die zentrale Frage dabei ist, ob eine Tätigkeit im Rahmen des Bildungsauftrages der Schule erfolgt und damit in den Kernbereich pädagogischer Tätigkeiten, den Verantwortungsbereich der Schule, fällt. Oder, ob mit der Tätigkeit ein festgestellter Eingliederungshilfebedarf abgedeckt wird und diese somit in den Bereich der Eingliederungshilfe fällt. Um diese Kategorisierung vorzunehmen sind detaillierte Informationen über den Eingliederungshilfebedarf, über die Bildungs- und Förderziele des*der Schülers*Schülerin sowie über die Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Schulbegleitung nötig. Den Kooperationspartnern*Kooperationspartnerinnen ist bewusst, dass in vielen Fällen eine eindeutige Zuordnung, trotz Einzelfallbetrachtung, schwierig ist. Daher geht die Projektgruppe davon aus, dass es einen Überschneidungsbereich gibt, in dem sich pädagogische Arbeit und Eingliederungshilfeleistungen überschneiden und ergänzen. Die Schwierigkeit der eindeutigen

Trennung ergibt sich aus dem umfänglichen Bildungsauftrag am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (3.2.5 Theoretische Grundlagen und Operationalisierung der Kategorien).

5. Die große und steigende Zahl an Schulbegleitungen verursacht hohe Kosten. Mit mehr Geld, das in Schulbegleitungen fließt, geht aber nicht automatisch eine Verbesserung der Situation in den Schulen einher. Im Gegenteil, die hohe Zahl an Erwachsenen in den Klassenzimmern wird als Belastung für die Schüler*innen und die Lehrkräfte bewertet (Steuerungsgruppe des Pool-Modells Schulbegleitung an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, 2019).

Ob das Pool-Modell in den genannten Problemfeldern Verbesserungen mit sich bringt, wird teilweise von der wissenschaftlichen Begleitung und teilweise vom Kostenträger beantwortet.

Fragestellungen und Studiendesign der wissenschaftlichen Begleitung

Die Fragestellungen der Projektgruppe wurden in vier übergeordneten Themenbereichen gebündelt: einer strukturellen, einer inhaltlichen, einer organisatorischen Perspektive sowie einer Akteursperspektive. Die Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung lassen sich folgendermaßen konkretisieren:

1. Wie setzt sich das Pool- und Schulpersonal zusammen und wie wird dieses eingesetzt? (2. Struktur der Schulen und des Pools)
2. Welche Tätigkeiten übernehmen Schulbegleitungen im Pool-Modell und wie lassen sich diese kategorisieren? (3. Tätigkeiten der Schulbegleitungen im Pool-Modell)
3. Wie wird der Einsatz der Schulbegleitungen in einem Pool-Modell gemanagt? Welche Probleme und welche erleichternden Faktoren treten dabei auf? (4. Organisation des Pool-Modells)
4. Welche Erfahrungen machen die beteiligten Akteure*Akteurinnen mit dem Pool-Modell? (5. Erfahrungen der Akteure*Akteurinnen)

Diese Fragestellungen stellen die Grundlage der wissenschaftlichen Begleitung und damit auch des vorliegenden Textes dar.

Um die unterschiedlichen Fragen beantworten zu können, wurden verschiedene, dem Gegenstand angemessene Erhebungsmethoden und Auswertungsverfahren angewandt. Diese werden im jeweiligen Kapitel eingangs unter dem Aspekt forschungsmethodisches Vorgehen eingehend erläutert.

Um strukturelle Fragen zu klären, wurden über die Anstellungsträger soziodemographische Daten (z.B. Alter, Geschlecht, Qualifikation) der Mitarbeitenden im Pool und über die Schulen Daten zu Struktur und Umfang des Schul- und Poolpersonals sowie zum Einsatz des Schul- und Poolpersonals in den einzelnen Klassen erhoben.

Um die Frage nach Organisation und Management des Pools zu beantworten, wurden in einem ersten Schritt Dokumente des Pool-Managements analysiert. Auf Basis dieser Dokumente wurden jährliche Interviews mit den Koordinationskräften geführt, um einen Überblick zu Aufgaben, Zeitaufwand, Problemen sowie Gelingensbedingungen zu erhalten.

Die Frage nach den Tätigkeiten der Schulbegleitungen und deren Kategorisierung wurde mittels Einzelfallstudien auf der Basis kontrastierender Schulbegleitungskonstellationen beantwortet. Die Auswahl der Einzelfälle richtete sich nach dem individuellen Hilfebedarf der Schüler*innen sowie ausgewählten Charakteristika der Schulbegleitungen. Nach der Auswahl wurden weitere Informationen zu den Schülern*Schülerinnen über Dokumentenanalysen ergänzt. Hospitationen in den ausgewählten Klassen, im Sinne teilstrukturierter, passiver, teilnehmender Beobachtungen ermöglichten einen direkten Einblick in das Feld. Auf dieser Basis wurden Leitfadeninterviews mit der Klassenlehrkraft und der Schulbegleitung zu den Tätigkeiten der Schulbegleitungen und der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft durchgeführt. Über einen geschlossenen Fragebogen schätzte der Kostenträger ein, ob die einzelnen Tätigkeiten für den*die ausgewählte*n Schüler*in in den Verantwortungsbereich der Eingliederungshilfe fallen. Auf dieser breiten Datengrundlage erfolgte die Kategorisierung der Tätigkeiten.

Die Erfahrungen der Akteure*Akteurinnen wurden mittels einer umfangreichen Fragebogenerhebung eingefangen. Dabei erhielten die Lehrkräfte, Schulbegleitungen, pädagogisch-pflegerischen Mitarbeiter*innen, Eltern leistungsberechtigter Kinder sowie die Schüler*innen mit Schulbegleitung einen geschlossenen Fragebogen. Die

operativ beteiligten Akteure*Akteurinnen, Schulleitungen, Anstellungsträger und Kostenträger wurden mit einem offenen Fragebogen befragt.

2 Struktur der Schulen und des Pools

Für die Erprobung des Pool-Modells haben sich alle beteiligten Akteure*Akteurinnen auf Rahmenbedingungen geeinigt und diese in einem Konzept schriftlich festgehalten. Neben diesen gibt es noch weitere Bedingungen, die Einfluss auf das Modellprojekt haben. Zentral ist dabei die Struktur der Projektschulen und die Struktur des Schulbegleitungspools. Die Strukturen der drei Modellschulen werden zum einen über die Zusammensetzung der leistungsberechtigten Schülerschaft und zum anderen über die Zusammensetzung und den Einsatz des schulischen Personals betrachtet. Die Struktur der Schulbegleitungspools wird auch über die Zusammensetzung und den Einsatz der Schulbegleitungen dargestellt.

Neben den Rahmenbedingungen, in denen das Pool-Modell an den drei Schulen erprobt wird, können so auch Entwicklungen der Personalstruktur über die Projektlaufzeit dargestellt werden, um mögliche Veränderungen zu beschreiben. Über die Beschreibung der Zusammensetzung und des Einsatzes des Schulbegleitungspersonals zeigt sich, wie die Schulen die neuen, flexiblen Einsatzmöglichkeiten nutzen. Die Analyse der Zusammensetzung und des Einsatzes des schulischen Personals sowie des Poolpersonals erfolgt im Vergleich zwischen den Schulen sowie mit Blick auf die Entwicklung über die Projektlaufzeit.

Zunächst wird das forschungsmethodische Vorgehen beschrieben (2.1 Forschungsmethodisches Vorgehen). Dem folgt die Darstellung der Ergebnisse. Zunächst wird ein Blick auf die Zusammensetzung der gesamten Schülerschaft an den Modellschulen geworfen (2.2.1 Zusammensetzung der gesamten Schülerschaft). Im Anschluss daran werden die leistungsberechtigten Schüler*innen genauer charakterisiert. Die Ergebnisse der Charakterisierung werden mit den Ergebnissen einer bayerischen Studie zur Schülerschaft am Förderzentrum geistige Entwicklung (Baumann et al., 2021) verglichen. Dem folgt die Beschreibung der Zusammensetzung sowie des Einsatzes des Personals an den Schulen. Hier wird zunächst das schulische Personal in den Blick genommen (2.3.1 Zusammensetzung und Einsatz des schulischen Personals) und dann das Poolpersonal (2.3.2 Zusammensetzung

des Pool-Personals; 2.3.3 Einsatz des Pool-Personals). Zum Abschluss des Kapitels werden ausgewählte Entwicklungen verglichen und diskutiert.

2.1 Forschungsmethodisches Vorgehen

Die Frage nach den strukturellen Rahmenbedingungen der Projektschulen und des Schulbegleitungspools wurde quantitativ bearbeitet. Dafür wurden mehrere Strukturfragebögen entwickelt, welche von den Anstellungsträgern oder den Schulen bearbeitet wurden.

Bei dem Instrument der Strukturfragebögen handelt es sich nicht um klassische Fragebögen, sondern um umfangreiche Tabellen, in denen Personalzusammensetzung und -einsatz systematisch dokumentiert wurden.

Folgende Strukturbögen wurden eingesetzt:

Die Strukturdaten Schulbegleitpersonal soll die Personalzusammensetzung des Schulbegleitungspools abbilden. Hier waren die Anstellungsträger der Schulbegleitungen aufgefordert, pseudonymisiert Alter, Geschlecht, Qualifikation laut Arbeitsvertrag, die tatsächlich vorhandenen Berufs- bzw. Studienabschlüsse sowie die Berufserfahrung im pädagogischen Bereich und die Arbeitsjahre als Schulbegleitung anzugeben.

In den Strukturdaten Schule wurden von den Schulen Angaben zur Gesamtanzahl der Schüler*innen gemacht, sowie zur Zahl der leistungsberechtigten Schüler*innen. Daneben wurde die Anzahl der Klassen, die Summe der unterrichtswirksamen Lehrkraftstunden und die Summe der Stunden für pädagogisch-pflegerische Mitarbeiter*innen angegeben.

Bei den Strukturdaten Klasse handelt es sich um eine Zusammenstellung der Stundenpläne aller Klassen der Schule, nur, dass hier anstelle der Fächer jeweils das eingesetzte Personal eingetragen wurde. Zudem ist diesen Bögen zu entnehmen, wie viele leistungsberechtigte Schüler*innen die einzelnen Klassen besuchen. Diese Daten wurden ebenfalls von den Schulen zur Verfügung gestellt.

Die Strukturdaten Schulbegleitung – Einsatzplan wiederum bilden die Stundenpläne der Schulbegleitungen ab. Es wird eingetragen, für welche*n Schüler*in oder auch welche Schüler*innen die Schulbegleitung primär eingesetzt wird. Da nicht alle Eltern der Berücksichtigung ihres Kindes in der Studie zugestimmt haben, wurden die Namen dieser Schüler*innen durch Pseudonyme ersetzt. Das gleiche gilt für die Namen der Schulbegleitungen, die der Teilnahme an der Studie nicht zugestimmt haben. Die Bögen wurden von den Schulen ausgefüllt.

Die Daten wurden einmal für jedes Projektschuljahr, im Winter 2019, 2020, 2021 und 2022, angefordert. Um einen Vergleich zu der Situation vor Einführung des Pool-Modells zu erhalten, wurden die Schulen und Anstellungsträger gebeten, die Bögen auch für das Schuljahr 2018/19 auszufüllen. Allerdings war dies nicht umfänglich möglich, sodass die Vergleichsdaten bei der Darstellung der Ergebnisse nur dann herangezogen werden, wenn sie aussagekräftig sind.

Bei allen bisher genannten Strukturbögen handelt es sich um starre Abbildungen, die den Stand zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt darstellen. Veränderungen, die zwischen den jährlichen Erhebungen eintreten, können hierdurch nicht abgebildet werden. Während in Bezug auf die Strukturdaten Schulbegleitungspersonal, Schule und Klasse nur geringe Veränderungen im Schuljahresverlauf zu erwarten sind, ist bekannt, dass der Einsatz der Schulbegleitungen täglichen Schwankungen unterliegt und damit in der Praxis von der hier dargestellten Planungsebene abweicht. Diese täglichen Abweichungen zu dokumentieren, würde einen enormen Verwaltungsaufwand für die Schulen bedeuten und sehr komplexe Daten produzieren, weshalb darauf verzichtet wurde.

Die Strukturfragebögen haben also einen Planungs- bzw. Verwaltungscharakter und wurden von den Anstellungsträgern und den Schulen ausgefüllt.

Mit dem Personalbogen – Schulbegleitung wurden verschiedenen soziobiographische Daten der Schulbegleitungen erhoben. Dabei handelt es sich um Alter, Geschlecht, Berufserfahrung im pädagogisch-erzieherischen Bereich in Jahren, Arbeitsjahre als Schulbegleitung, Qualifikation laut Arbeitsvertrag und dem tatsächlich vorhandenen Studien- oder Berufsabschluss. Die Studien- und Berufsab-

schlüsse werden kategorisiert dargestellt. Die Abschlüsse wurden dazu den Kategorien pädagogischer Abschluss, medizinischer Abschluss, fachfremder Abschluss und ohne Abschluss zugeordnet.

Die Daten zur Beschreibung der Schülerschaft wurden mit einem Lehrkraftfragebogen erhoben. Dieser ist angelehnt an den Lehrkraftfragebogen eine Studie zur Beschreibung der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern (Baumann et al., 2021). Die Schülerschaft wird über die Merkmale Alter, Geschlecht, Grad der Intelligenzminderung, Pflegebedarf, kommunikative Kompetenzen und Grobmotorik beschrieben.

Der Grad der Intelligenzminderung wurde entsprechend dem internationalen Klassifikationssystem ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), herausgegeben von der Weltgesundheitsorganisation, erhoben. Dort werden vier „Grade der Intelligenzminderung unterschieden: leichte Intelligenzminderung (IQ 50-69), mittelgradige Intelligenzminderung (IQ 35-49), schwere Intelligenzminderung (IQ 20-34) und schwerste Intelligenzminderung (IQ unter 20)“ (Wagner, 2021, S. 162).

Der Pflegebedarf wurde über den zeitlichen Umfang erfasst. Die Lehrkräfte sollten einschätzen, wie viel Zeit für Pflege zwischen 8 und 13 Uhr benötigt wird. Dazu standen die Items kein Pflegebedarf, 0 bis 30 Minuten, 30 bis 90 Minuten, 90 Minuten bis 3 Stunden und über 3 Stunden zur Verfügung. Pflegebedarf wird dabei nach §13 SGB XI definiert (Wagner, Ratz & Dworschak, 2021, S. 174).

Die kommunikativen Kompetenzen wurden über das Sprachverständnis und die Sprachproduktion erhoben. Das Sprachverständnis wurde von den Lehrkräften über drei Items eingeschätzt. Zur Auswahl standen nicht einschätzbar, versteht Wörter, einfache Sätze und Anweisungen sowie versteht komplexe Sätze und Anweisungen (Baumann, 2021, S. 100).

Die Einschätzung der expressiven Sprache erfolgte über die Items nicht lautsprachlich, für Fremde unverständlich, für Fremde verständlich und Lautsprache ohne Artikulationsstörungen (Baumann, 2021, S. 101).