Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Erziehungshilfe

Birgit Herz, Matthias Meyer, Jochen Liesebach
Leibniz Universität Hannover

Zusammenfassung: Bei der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems zeigt sich insbesondere im Bereich der schulischen Erziehungshilfe eine steigende Inanspruchnahme von Integrationshelferinnen und Integrationshelfern. Im Kontext hochkomplexer Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen wirft deren Einsatz vor allem Fragen zur pädagogischen Professionalität in der Inklusion auf.

Schlüsselbegriffe: Verhaltensstörungen, Inklusion, Integrationshilfe, Deprofessionalisierung

Paraprofessionals in Schools for SEBD

Summary: While developing an inclusive education system, there is an increasing demand for paraprofessionals supporting pupils in schools for severe social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). Their presence in the field of complex behavioural disorders raises questions of educational professionalism.

Keywords: Social, emotional and behavioural difficulties (SEBD), inclusion, paraprofessionals & teaching assistants, deprofessionalization

1 Problemaufriss

In der schulischen Praxis zeichnen sich einige Schwierigkeiten und Stolpersteine bei der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems ab. Neben der ökonomischen Dimension im Kontext kommunaler Aufwendungen (vgl. Schwarz, 2014) bestehen auch erhebliche Personalprobleme. Es gibt massive Deckungslücken in der Versorgung mit sonderpädagogischen Fachkräften, sodass absehbar ist, dass die Implementierung einer inklusiven Schule in der Bundesrepublik Deutschland auch durch weniger oder nicht qualifizierte Personen erfolgen muss (vgl. Heinrich & Lübeck, 2013, S. 91).

Zwischen den Bundesländern und auch innerhalb der Bundesländer bestehen erhebliche Unterschiede in den Rahmenbedingungen einer inklusiven (oder separativen) Beschulung von Heranwachsenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zeigte die Datenlage im Jahr 2015, dass diese Unterschiede auch hier bestehen, jedoch insgesamt mit einer deutlichen Verschiebung zugunsten des Integrationsanteils (vgl. Abb. 1).

Hinzu kommt, dass eine schlichte „dichotomische Struktur von Förderschule vs. Allgemeine Schule", wie es die KMK-Statistik suggeriert, nicht der Vielfältigkeit von schulischen Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung in den einzelnen Bundesländern gerecht wird (vgl. Dworschak, 2017, S. 34). Die Datenlage kann demnach nur eine vorsichtige Annäherung an die aktuellen Beschulungsrealitäten von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sein. Zwar

© Ernst Reinhardt Verlag

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

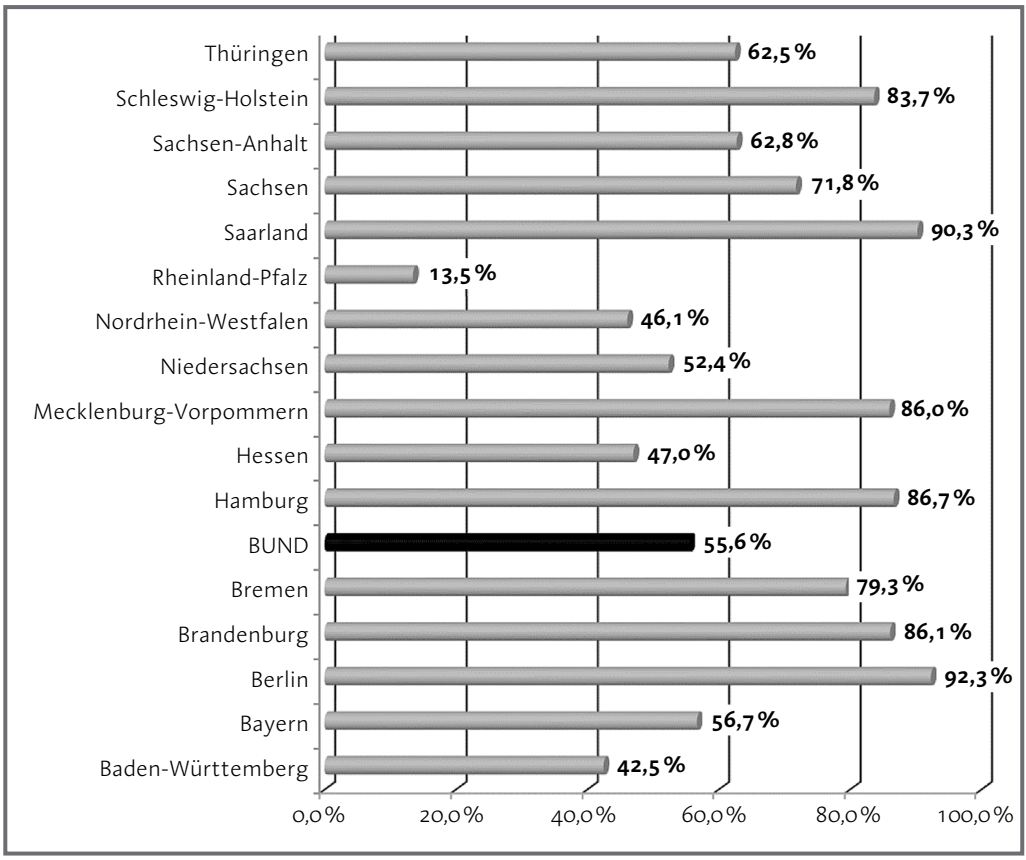

Abb. 1 Inklusionsanteil bzw. Integrationsanteil im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nach Bundesland in 2015 (Quelle: KMK, 2017 a, b; eigene Berechnungen)

gibt es einen deutlichen Anstieg von ‚inklusiv' beschulten Schülerinnen und Schülern, jedoch ist dieser nicht mit einem ähnlichen Rückgang von sogenannten Förderschülerinnen und Förderschülern verbunden. So verwundert es nicht, dass der Einsatzort von Integrationshelferinnen und Integrationshelfern sowohl die inklusive Regelschule als auch die Förderschule ist. „Angesichts des Mangels an sonderpädagogischen Lehrkräften in Deutschland … sind Schulleitungen und Lehrkräfte in ihrer Not allein gelassen" und „in solchen Überforderungssituationen auf ein … sehr zweifelhaftes Unterstützungssystem angewiesen: die Integrationshilfe" (Heinrich & Lübeck, 2015, S. 80).

Die Begriffe Integrationshilfe, Schulassistenz oder Schulbegleitung werden oft synonym verwendet (vgl. Dworschak, 2010). „Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter sind Personen, die während einer Zeitspanne oder während der gesamten Schulzeit ggf. einschließlich des Schulweges Schülerinnen und Schüler begleiten und unterstützen, um deren Teilnahme am Schulalltag und am Unterricht weitgehend zu ermöglichen (Beck et al., 2010; Dworschak, 2010)" (Kißgen, Franke, Ladinig, Mays & Carlitscheck, 2013, S. 264). Es handelt sich hierbei weder um eine Berufsbezeichnung, noch existieren Weiterbildungsstandards, „die im Rahmen einer nachträglichen Qualifizierung für diese Tätigkeit befähigen oder gar Tarife zur

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Entlohnung von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern, obwohl die Kostenübernahme … gesichert wird“ (Kißgen, Carlitscheck, Fehrmann, Limburg & Franken, 2016, S. 253). In der Bundesrepublik Deutschland liegt die Besonderheit der Eingliederungshilfe v. a. darin, dass sie über zwei Rechtsbereiche finanziert wird: „Die Sozialhilfe ist nach § 54 SGB XII für Kinder und Jugendliche mit einer körperlichen und/oder geistigen Behinderung zuständig, die Jugendhilfe nach § 35 a SGB VIII für Kinder und Jugendliche mit einer seelischen Behinderung“ (Deger, Puhr & Jerg, 2015, S. 55).

In den letzten zehn Jahren ist ein deutlicher Anstieg der Anträge auf Schulbegleitung zu verzeichnen (vgl. Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 198). „Salopp könnte man von einem aktuellen Schulbegleiter-hype sprechen“ (Dworschak, 2012 a, S. 23). So wurden im Jahr 2014 „über die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) insgesamt … 58.695 Eingliederungshilfen gem. § 35 a SGB VIII zum Jahresende gezählt“ (Pothmann & Tabel, 2016, S. 139). Nach einer Untersuchung in Baden-Württemberg wurden dort 2013 in fast drei Viertel aller Fälle des Einsatzes von Schulbegleitung Kinder mit seelischen Behinderungen unterstützt (vgl. Henn, Thurn, Besier, Künster, Fegert & Ziegenhain, 2014, S. 401).

Beschäftigungsträger für diese Tätigkeit im Niedriglohnsektor sind dabei zumeist Einrichtungen der Wohlfahrtsverbände. Rüdiger Kißgen u. a. konnten in ihrer empirischen Untersuchung über „Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen“ belegen, dass die verhältnismäßig größte Zunahme der Inanspruchnahme im Förderschwerpunkt „Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung“ zu verzeichnen ist (vgl. Kißgen et al., 2013, S. 271). Gleichwohl ist der Schultyp, an dem die meisten Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter eingesetzt werden, die Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung (vgl. Kißgen et al., 2016, S. 252).

Jörg M. Fegert und Ute Ziegenhain stellen fest, dass im voraussichtlich länger andauernden Übergangsmanagement hin zu einer „inklusiven Schule“ Schulbegleitung nicht mehr wegzudenken ist (vgl. Fegert & Ziegenhain, 2016, S. 21). Da eine Verstetigung dieser Entwicklung abzusehen ist, sollen im Folgenden mögliche Implikationen für Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung dargestellt und im Hinblick auf bisher wenig erforschte Problemkonstellationen in der konkreten pädagogischen Praxis diskutiert werden.

2 Schülerinnen und Schüler mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen

Die schulische Erziehungshilfe und die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hat es mit Kindern und Jugendlichen zu tun, „die als Subjekte auf die Verhältnisse antworten, in denen sie oft schon in früher Kindheit einschneidende, intensive, kaum zu ertragende, bisweilen traumatisierende biographische Erfahrungen machen“ (Stein & Müller, 2015, S. 36).

Dies führt zu einer „Problemakkumulation an den spezialisierten Einrichtungen“ (Methner, 2015, S. 191) mit entsprechend hohen Anforderungen an die Qualität der emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklungshilfen. „Der oft erhebliche Förderbedarf dieser Kinder und Jugendlichen … bedingt eine beziehungs- und bindungsintensive Rahmung, adaptive didaktische Ansätze, eine ausgeprägte Kooperation mit Erziehungsberechtigten und die Einbindung in funktionierende Netzwerke unterstützender Dienste“ (Hennemann, Ricking & Huber, 2015, S. 135). Verhaltensstörungen machen auf eine emotionale Notlage aufmerksam, die erhebliche Entwicklungsbelastungen zum Ausdruck bringt.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

„Kinder, die massiver Vernachlässigung, Mobbingerfahrungen, Zurückweisungen, körperlichen, psychischen oder sexuellen Misshandlungen ausgesetzt waren, entwickeln eine Gefühlslage der Wertlosigkeit, nicht liebenswert, machtlos und gleichzeitig auch mit schuld zu sein an ihrer prekären Lage. Sie haben wenig Vertrauen in eine Welt, in der ihnen die Befriedigung grundlegendster Bedürfnisse nach Sicherheit und Zuwendung versagt wurde. Von Erwachsenen wurden sie bitter enttäuscht" (Opp, 2017, S. 23). Die schulische Förderung von emotional und psychisch schwer beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern erfordert sowohl in inklusiven als auch separativen Settings ein Höchstmaß an pädagogischer Professionalität (vgl. Ständige Konferenz …, 2013; Stein & Müller, 2015) und interprofessioneller Zusammenarbeit in Teams (vgl. Hensen, Küstermann, Maykus, Rieken, Schinnenburg & Wiedebusch, 2014; Maykus & Beck, 2016).

Dieser kurze Verweis auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler, die derzeit durch Integrationshelferinnen und Integrationshelfer unterstützt werden, ist zu Beginn dieses Beitrages wichtig, um einige Problembereiche aufzuzeigen, die durch komplexe pädagogische und organisatorisch-administrative Kernprobleme durch diesen „Schulbegleiter-hype" in der schulischen Erziehungshilfe derzeit bestehen. Da bisher eher wenige Untersuchungen vor allem zum Einsatz von über § 35 a finanzierten Integrationshilfen in der BRD vorliegen, wird im Folgenden der nationale und internationale Forschungsstand in diesem Praxisfeld knapp skizziert. Hier zeigen sich allerdings bereits erste Hürden in Bezug auf ein heterogenes Praxis- und Forschungsfeld, die eine Vergleichbarkeit und Systematisierung beschränken, worauf Anika Lübeck und Christine Demmer aktuell verweisen: „Eine Vergleichbarkeit der empirischen Aussagen zu Schulbegleitung wird nicht nur durch regional unterschiedlich gestaltete Maßnahmen (Beantragungsverfahren, Konzeptualisierungen, Poollösungen versus 1 : 1 Begleitung etc.), sondern auch durch eine Reihe weiterer Differenzen zwischen den Studien erschwert, da sie erheblich variieren hinsichtlich ihrer forschungsmethodischen Zugänge (z. B. quantitative versus qualitative Erhebungen), unterschiedliche Lernorte (allgemeinbildende Schule versus Förderschule), unterschiedliche Finanzierungen …" (Lübeck & Demmer, 2017, S. 11). Insofern vermittelt der folgende Überblick v. a. einen Strukturierungsversuch im Hinblick auf die in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehende Klientel: Kinder und Jugendliche mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen.

3 Nationaler und internationaler Forschungsstand – ein kursorischer Überblick

Der nationale und internationale Forschungsstand zum pädagogischen Praxisfeld der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer bezieht sich, dies sei bereits hier vorweggenommen, überwiegend auf den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Für die Literaturrecherche zum internationalen Forschungsstand wurde auf die Literaturdatenbank ERIC zurückgegriffen; Suchbegriffe waren hierbei u. a. *learning support assistants, paraprofessionals, teacher aides, teacher assistants, teaching assistants* sowie *SEBD* und *DS*. Die Suchabfrage zum nationalen Forschungsstand wurde mittels der Datenbank FIS-Bildung u. a. zu den Begriffen *Integrationshelfer, Schulbegleitung, Eingliederungshilfen, Schulassistenz* durchgeführt. Nachfolgend wird zunächst der nationale, anschließend der internationale Forschungsstand überblicksartig resümiert.

3.1 Nationaler Forschungsstand

Deutschsprachige Untersuchungen und Veröffentlichungen lassen sich tendenziell in folgende Themenschwerpunkte einordnen:

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

- Finanzierungs- und Rechtsfragen
- Fall- und Praxisberichte
- empirische Erhebungen in einzelnen Bundesländern
- Fortbildung und Qualifizierung

3.1.1 Finanzierungs- und Rechtsfragen

Zu Finanzierungsfragen von Schulbegleitung liegen vor allem spezifische Länderbestimmungen und -ausführungen vor, bspw. von Udo Dirnaichner für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Bundesland Bayern (vgl. Dirnaichner, 2006). Johannes Reimann publizierte 2007 seine Dissertation „Die Sicherstellung des Schulbesuchs behinderter Kinder mit Mitteln des Schul- und Sozialrechts", in welcher insbesondere rechtliche Rahmenbedingungen und Verfahren zur Kostenübernahme der Integrationshilfe umfassend dargelegt werden (vgl. Reimann, 2007). Eine aktuelle Veröffentlichung von Dirk Heinz über „Schulbegleitung und Kostenübernahme" aus dem Jahr 2015, veröffentlicht in der Zeitschrift „Schulverwaltung Baden-Württemberg", zeigt die Antragswege und Verfahrensfragen zur Bewilligung einer Schulbegleitung auf (vgl. Heinz, 2015). Der Beitrag richtet sich vor allem an Verantwortliche in der Schulverwaltung. In einem Überblicksartikel erläutert Wiltrud Thies kommunalpolitische Fragen über Budgetierung, Poolbildung und Kostensituation (vgl. Thies, 2014). Im Internet findet sich darüber hinaus eine Vielzahl an Beiträgen von Anwaltskanzleien, die über die Beantragungs- und Finanzierungsmodalitäten informieren und vor allem den Rechtsanspruch von Eltern auf eine Integrationshilfe erläutern und bestärken.

Eine umfangreiche Bestandsaufnahme und Rechtsexpertise liegt aktuell von Jörg M. Fegert und Ute Ziegenhain im Auftrag der Baden-Württemberg Stiftung vor, die bspw. Fragen der Aufsichtspflicht, Medikamentenvergabe, Dienstaufsicht oder datenschutzrechtliche Regelungen u. v. m. klarstellt. Von besonderem Interesse sind hier v. a. die Ausführungen über die Handlungsvorgaben für Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter in Kinderschutzfällen (vgl. Fegert & Ziegenhain, 2016, S. 86ff.).

3.1.2 Fall- und Praxisberichte

Die Integrationserfahrungen der letzten 20 Jahre und damit verbunden der Einsatz von Hilfskräften im Unterricht wurden von Jutta Schöler 2002 rückblickend reflektiert. Im Mittelpunkt ihrer Beobachtungen und Einschätzungen steht die besondere Bedeutung der Inklusionshelferinnen und Inklusionshelfer für gelingende inklusive Bildungsprozesse (vgl. Schöler, 2002). Silvia Grossmann-Tippelt veröffentlichte 2012 eine Studie über den Einsatz von Schulbegleitung bei Autismus-Spektrum-Störungen, wobei hier die Assistenzleistung besonders im Hinblick auf ihr vielfältiges und komplexes Hilfeprofil gewürdigt wird (vgl. Grossmann-Tippelt, 2012). 2012 problematisiert Gabriele Kremer die Fluktuation von Integrationshelferinnen und Integrationshelfern im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (vgl. Kremer, 2012). Sie geht vier Jahre später der Frage nach, ob und inwiefern es sich bei Integrationshelferinnen und Integrationshelfern um pädagogisches Personal in der Schule handelt, obwohl der Gesetzgeber ausdrücklich keine pädagogischen Tätigkeitsmerkmale vorsieht (vgl. Kremer, 2016). Birgit Herz publizierte 2016 vier Fallbeispiele als exemplarischen Praxiseinblick in Deprofessionalisierungsprozesse in der schulischen Erziehungshilfe (vgl. Herz, 2016).

3.1.3 Empirische Erhebungen in einzelnen Bundesländern

Christoph Beck, Wolfgang Dworschak und Sarah Eibner forschten über Schulbegleitung an bayrischen Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung (vgl. Beck, Dworschak & Eibner, 2010). Vor allem Wolfgang

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Dworschak führte mehrere empirische Untersuchungen im Bundesland Bayern durch. So liegen Erkenntnisse über die individuellen Merkmale von Schülerinnen und Schülern mit einer Schulbegleitung ebenso vor wie Daten zu den spezifischen beruflichen Vorerfahrungen von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern oder zu den schulischen und familiären Kontextfaktoren bezüglich der Hilfegewährung (vgl. Dworschak, 2012 a, b; 2014; 2015).

Für das Bundesland Nordrhein-Westfalen haben Rüdiger Kißgen et al. (2013) sowie Mays, Franke, Ladinig & Kißgen (2014) festgestellt, dass es vom Schuljahr 2000/2001 bis 2010/2011 einen dreißigfachen Anstieg der Inanspruchnahme von Schulbegleitung gab. Kißgen et al. (2013) erhoben Daten von insgesamt 387 Förderschulen in Nordrhein-Westfalen, die Lehrkräfte und Schulleitungen wurden mittels eines Fragebogens befragt. Die Studie umfasste die Förderschwerpunkte Lernen, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation sowie Sehen: Der Anstiegsfaktor im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung beträgt 76,5 %.

Petra Deger, Kirsten Puhr und Jo Jerg kommen in ihrer schriftlichen Befragung der Sozial- und Jugendhilfeträger aller 44 Stadt- und Landkreise Baden-Württembergs u. a. zu dem Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche mit einer seelischen Behinderung die zweitgrößte Gruppe bei der Inanspruchnahme einer Eingliederungshilfe bilden. „Im schulischen Bereich ist eine seelische Behinderung sogar in 54 % aller Fälle Ursache für die Eingliederungshilfeleistung, im Elementarbereich nur in knapp 18 %“ (Deger et al., 2015, S. 74). Holger Lindemann und Anna Schlarmann veröffentlichten 2016 ihre deskriptive Analyse über die Rahmenbedingungen der Arbeit von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern an Oldenburger Schulen. Deren Berufserfahrungen betrugen bei mehr als einem Drittel der Befragten ein Jahr, bei einem weiteren Drittel bis zu drei Jahren und bei den verbliebenen 28,6 % über sechs Jahre. 43,7 % verfügten über eine pädagogische oder pflegerische Ausbildung (vgl. Lindemann & Schlarmann, 2016, S. 268).

In einer „Effektstudie“ von Martin Zauner und Margrit Zwosta zu Schulbegleitung in den Diözesen Regensburg und Augsburg wurde auch die Beurteilung der Eingliederungshilfe aus der Perspektive der Lehrkräfte erhoben. Deren durchgängig positive Einschätzung lässt sich – hier selektiv zugespitzt – mit folgender Rückmeldung illustrieren: „Übertritt in die Realschule wird empfohlen (sicher nur möglich durch SB)“ (vgl. Zauner & Zwosta, 2014, S. 67).

3.1.4 Fortbildung und Qualifizierung

In der Thüringer Studie „Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen“ wurde ein Curriculum zur Qualifizierung von Personen, die bereits in inklusiven Schulen in der Schulbegleitung tätig sind, erprobt und evaluiert – mit dem Ziel der Entwicklung eines die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte übergreifenden Handlungsfeldes mit kooperativen Netzwerkstrukturen (Keil, Baier, Friedemann & Stange, 2010; Keil, Baier, Flack, Friedemann & Stange, 2011; Baier, Friedemann, Keil & Stange, 2012). An diesen quantitativen und qualitativen Untersuchungen waren auch die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter selbst beteiligt. Allerdings wurde im Freistaat Thüringen davon abgesehen, diese Ergebnisse flächendeckend und nachhaltig zu implementieren.

Das Entwicklungswerk Hessen hat Handreichungen zusammengestellt, die die Aufgabenfelder und Qualifizierungsanforderungen an Schulbegleitung, die auf der Grundlage von § 35 a SGB VIII finanziert werden, im Hinblick auf ihre Einsatzorte in Regel- und Sonderschulen konkretisieren (vgl. Entwicklungswerk, 2014).

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Nach einer landesweiten Erhebung 2013 im Bundesland Baden-Württemberg über den Einsatz von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern (vgl. Henn et al., 2014) wurde an der Kinder- und Jugendpsychiatrie Ulm in Verbindung mit der Baden-Württemberg Stiftung das Forschungsprojekt „Schulbegleitung – Entwicklung eines interdisziplinären Curriculums als Beitrag zur Inklusion" durchgeführt (vgl. Fegert, Henn & Ziegenhain, 2015). Hier liegen mittlerweile elaborierte Ergebnisse vor, die über Rechtsfragen hinaus v. a. Zuständigkeiten, Verantwortungsbereiche und konkrete Praxisherausforderungen präzisieren (vgl. Fegert & Ziegenhain, 2016).

3.1.5 Zusammenfassung

Forschungseinrichtungen, Schulbehörden, Kommunale Kinder- und Jugenddienste oder freie Träger, wie bspw. die Lebenshilfe, sind Auftraggeber von regionalen Untersuchungen, Praxishandreichungen oder Qualifizierungsmaßnahmen. Dabei bezieht sich die Datenlage größtenteils auf den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, obwohl gerade die Erhebungsergebnisse von Kißgen et al. deutlich machen, dass der größte Anstieg in der Inanspruchnahme einer Integrationshilfe bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen zu verzeichnen ist (vgl. Kißgen et al., 2013; Kißgen et al., 2016).

Eine fachliche Kritik lässt sich bei der derzeitigen Datenlage noch nicht prägnant erfassen. Trotz der Reichweite des Praxisfeldes und der realen Praxissituationen fehlen bisher für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung überregional belastbare und verallgemeinerbare empirische Erkenntnisse über den Einsatz von Integrationshilfen. So betont auch der Abschlussbericht von Reinhard Markowetz und Anna Jerosenko im Kontext einer regionalen wissenschaftlichen Begleituntersuchung in München Forschungsdesiderata bezüglich Integrationshelferkonzepten bei seelischer Behinderung (vgl. Markowetz & Jerosenko, 2016, S. 42f.).

3.2 Internationaler Forschungsstand

In Oberösterreich wurden von Johann Bacher, Monika Pfaffenberger und Heidemarie Pöschko 2007 an insgesamt 96 Schulen eine quantitative Befragung von Integrationshelferinnen und Integrationshelfern, Lehrkräften und Schulleitungen sowie Experteninterviews durchgeführt (vgl. Bacher, Pfaffenberger & Pöschko, 2007). Die Ergebnisse, vor allem im Hinblick auf die Diskrepanzen zwischen den konkreten Praxisanforderungen und den vorhandenen Kompetenzen, waren u. a. ausschlaggebend dafür, dass mittlerweile an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreichs verpflichtende Curricula für Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter zu studieren sind (vgl. Prammer-Semmler & Prammer, 2014).

Im angloamerikanischen Raum wird von „Paraprofessionals", „Paraeducators" oder „(Learning) Teaching Assistants" bzw. „Teacher Assistants" oder „Teacher Aides" gesprochen. Die Praxis von Paraprofessionellen bezog sich zunächst auf ehrenamtliche Hilfe zur Unterstützung von Menschen mit einer Behinderung. Erst mit der Einführung eines inklusiven Schulsystems in den USA erschienen erste Veröffentlichungen, zumeist positive Würdigungen über deren Einsatz in der Schule (vgl. Wadsworth & Knight, 1996). In Großbritannien waren Teaching Assistants ab Beginn der 2000er Jahre vor allem als „promotors of inclusion for ‚at risk' pupils" im Einsatz (Cole, 2015, S. 11).

Auch international überwiegen Studien, die sich entweder explizit auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beziehen bzw. nicht näher differenziert von „special education needs" sprechen. Der internationale Forschungsstand wird hier in drei zentrale thematische Schwerpunkte unterteilt:

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

- Empirische Erhebungen
- Fortbildung und Qualifizierung
- Kritik am Einsatz von Paraprofessionellen, Paraeducators und Teaching Assistants.

Der internationale Forschungsstand zum Einsatz von Eingliederungshilfen bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen wird in einem eigenen Abschnitt skizziert.

3.2.1 Empirische Erhebungen

Michael F. Giangreco et al. veröffentlichten 2001 eine erste Literaturübersicht über Studien zum Einsatz von Paraprofessionellen aus den vorausgegangenen zehn Jahren. Sie kommen zu dem Schluss: „It is somewhat ironic, if not surprising that students with disabilities and paraprofessionals would come to be linked as they are. Both groups might reasonable be considered to include some of the most marginalized people within the school hierarchies. As a result, assigning the least powerful staff to the least powerful students may be perpetuating the devaluating status of both groups“ (Giangreco, Edelman, Broer & Doyle, 2001, S. 59). Der prekäre Status von Paraprofessionellen wird auch in der Studie von Patricia E. Bourke über die Lage in Australien bestätigt: „… the personal with the lowest qualifications and the poorest rates are providing the majority of learning support to the students with the most complex learning needs (Giangreco et al. 2005)“ (Bourke, 2009, S. 813). John O'Rourke und John West haben 2015 eine systematische Erhebung über den Einsatz von Paraprofessionellen in Australien veröffentlicht, die Bourkes Kritik bekräftigt und vor allem das Fehlen von Qualitätsstandards und Kompetenzvoraussetzungen für den Praxiseinsatz dieser Personengruppe kritisiert (vgl. O'Rourke & West, 2015).

Von Christina Devecchi et al. liegt eine Länderstudie über Italien und Großbritannien vor, die Einsatzorte, Qualifikation, Probleme und Schwierigkeiten bei der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems über den verstärkten Einsatz von Paraprofessionellen empirisch untersuchte. Hierbei wurde trotz regionaler Differenzen verallgemeinerbar ein hoher Bedarf an fachlichen Standards festgestellt (vgl. Devecchi, Dettori, Doveston, Sedgwick & Jament, 2012). Die Sicht der durch Paraprofessionelle betreuten Schülerinnen und Schüler mit „intellectual disabilities“ beinhaltet die qualitative Studie von Broer, Doyle & Giangreco (2005). In dieser Forschungsarbeit zeigen sich v. a. die positive Akzeptanz und die Verbesserung der unterrichtlichen Partizipationsmöglichkeiten. Auch Lisa Tews und Judy Lupart kommen zu vergleichbaren Ergebnissen in ihren acht Fallbeispielen (vgl. Tews & Lupart, 2008).

Eine Überblicksstudie von Helen Saddler belegt, dass der Einfluss der Paraprofessionellen auf das Selbstbild und das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler noch wenig erforscht ist. Sie bezweifelt, ob deren Einsatz die soziale Inklusion der Schülerinnen und Schüler tatsächlich befördert (vgl. Saddler, 2014).

3.2.2 Fortbildung und Qualifizierung

Der größte Teil der zumeist regional angelegten internationalen Untersuchungen konzentriert sich aufgrund des steigenden Bedarfs auf Fragen zur Qualifizierung und Weiterbildung von Paraprofessionellen innerhalb inklusiver regionaler Schulentwicklungsprozesse (Morehouse & Albright, 1991; Carter, O'Rourke, Sisco & Pelsue, 2009; Abbott, McConkey & Dobbins, 2011; Stockall, 2014). Es bestehen kommunalspezifische Weiterbildungsprogramme und Schulentwicklungsangebote zur Verbesserung professioneller Standards, wie sie bspw. Giangreco, Smith & Pinckney (2006) unter Einbeziehung der kommunalen Schulverwaltung implementiert und evaluiert haben. Um Minimalanforderungen bei der Einstellung von Paraprofessionellen abzuklären, entwickelten

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Anny Dillon und Howard Ebmeier einen Einstellungstest, der die pädagogische Eignung von Paraprofessionellen erfasst (vgl. Dillon & Ebmeier, 2009). Ein spezifisches Trainingsprogramm zur Verbesserung der Teamfähigkeit und Teamarbeit stammt von Brown, Gatmaitan & Harjusola-Webb (2014). Patricia Devlin veröffentlichte hierzu bereits 2008 ein lokales Praxismodell für eine bessere Kooperation und Teamarbeit zwischen Lehrkräften und Paraprofessionellen (Devlin, 2008).

Die Ergebnisse einer aktuellen internationalen Literaturanalyse über solche Trainings- und Fortbildungsprogramme von Virginia Walker und Carol G. Smith machen deutlich, dass vor allem die geringe Qualifizierung von Paraprofessionellen deren schlechte Einbindung in schulische Regelabläufe begünstigt. Im Hinblick auf die Qualität schulischer Inklusion bestätigen die Autorinnen den enormen Bedarf an Qualifizierungsprogrammen (vgl. Walker & Smith, 2015).

Zusammenfassend sind solche Qualifizierungsprogramme („trainings“) allerdings sehr heterogen und fallen je nach regionalen Gegebenheiten sehr unterschiedlich aus; sie reichen von Schulentwicklungsprogrammen über Supervision (French, 2001), Online Training (McCulloch & Noonan, 2013) bis hin zu videogestützten Feedbacksystemen im Unterricht (Douglas, 2013). Hier scheint aus Sicht der Paraprofessionellen selbst ein enormer Bedarf an arbeitsbegleitenden Praxishilfen zu bestehen, vor allem auch, um das diesbezüglich hohe Frustrationspotenzial bei Paraprofessionellen zu minimieren (vgl. McKenzie 2011).

3.2.3 Kritik am Einsatz von Paraprofessionellen, Paraeducators und Teaching Assistants

Mittlerweile ist der Einsatz von Paraprofessionellen nicht nur in den USA, sondern auch in Großbritannien, Irland und Australien explosionsartig angestiegen (vgl. Bourke, 2009; Abbott et al., 2011; O’Rourke & West, 2015). Aufgrund dieser Entwicklung und der längeren Praxiserfahrungen wird deren Einsatz in einer Vielzahl von Studien und Veröffentlichungen v. a. hinsichtlich der folgenden Argumente kritisiert:

1. Die soziale Interaktion in der Klasse und die Persönlichkeitsentwicklung sowie die L-S-Beziehung zeigten negative Effekte: Stigmatisierung der Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung, Isolierung im Klassenverband, Erschwerung der Autonomieentwicklung, Beeinträchtigung der L-S-Interaktion (vgl. Rutherford, 2012).
2. Als nicht unerheblich für konstruktive pädagogische Prozesse wurden Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit genannt, bspw. Spannungen, Missverständnisse und widersprüchliches Handeln zwischen Lehrperson und Teaching Assistant (vgl. MacKenzie, 2011).
3. Paraprofessionelle repräsentieren symbolisch, gleichsam personifiziert, das bildungspolitisch nicht eingelöste Inklusionsversprechen (vgl. Ghere & York-Barr, 2007).
4. Es fehlt an empirisch belastbaren Effektivitätsstudien (vgl. Rutherford, 2011; Van der Kloet, 2015).

3.3 Der Einsatz von Paraprofessionellen, Paraeducators und Teaching Assistants bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen

Die bisher kurz erwähnten internationalen Studien thematisieren nicht explizit den Einsatz von Paraprofessionellen bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen. Deshalb werden im Folgenden explizit solche Beiträge aufgegriffen, die dem Einsatz von Paraprofessionellen bei Behavioral Disorders (USA) und Teaching Assistants bei Behavioural, Emotional and Social Difficulties (UK) gelten.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

In einer qualitativen Studie beschreibt Sarah Shearman (2003) die psychodynamisch unbewussten Effekte der Beziehungsdynamiken in einer Klasse, die sich bei diesen Schülerinnen und Schülern ergeben. Sie analysiert u. a. die Schulentwicklung eines Jungen in einer inklusiven Grundstufe, der bei einer stark depressiven Mutter lebt. Die depressive Grundstimmung seiner paraprofessionellen Schulbegleiterin führte dazu, dass der Junge eine derartige Verschlechterung in seinem Verhalten entwickelte, dass ihn die Schule schließlich in eine Spezialeinrichtung überwies.

Barry Groom und Richard Rose (2005) führten eine zweijährige Untersuchung über den Einsatz von Teaching Assistants in englischen Grundschulen durch. Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie die Teaching Assistants nahmen an dieser qualitativen und quantitativen Erhebung teil. In Bezug auf SEBD sind folgende drei Forschungsergebnisse von besonderer Relevanz:

1. Die Schulen legen bei der Personalauswahl von Paraprofessionellen für diese Schülerinnen- und Schülergruppe großen Wert auf bereits vorhandene praktische Erfahrungen mit dieser Zielgruppe.
2. In den Schulen fand berufsbegleitend eine kontinuierliche Weiterqualifizierung statt.
3. Die Paraprofessionellen waren eingebunden in die individuelle Förderplanung ihrer Schülerinnen und Schüler und nahmen regelmäßig an schulinternen Besprechungen teil.

Waren diese Rahmenbedingungen erfüllt, so konnten über 70 % der Befragten Fortschritte in der emotionalen und sozialen Entwicklung der mit einer Integrationshilfe geförderten Schülerinnen und Schüler feststellen (vgl. Groom & Rose, 2005).

Malmgren, Causton-Theoharis & Trezek (2005) problematisieren in einem Beitrag über „Increasing Peer Interactions for Students with Behavioral Disorders via Paraprofessional Training", dass sich die Interaktionsrate bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen deutlich reduziert, sobald ein Paraprofessioneller zum Einsatz kommt. „The presence of a paraprofessional has been described as presenting both a physical and symbolic barrier that interferes with the relationships of students with disabilities …" (Malmgren et al., 2005, S. 96).

Zu ähnlichen Ergebnissen bzgl. der Interaktionsrate kommt auch die umfangreiche DISS-Studie. In der über mehrere Jahre (2003 – 2009) angelegten Studie „Deployment and Impact of Support Staff" (DISS) von Peter Blatchford, Anthony Russell und Rob Webster (2012) wurden über 8.000 Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters hinsichtlich der Auswirkungen des Einsatzes von Integrationshelferinnen und Integrationshelfern berücksichtigt. Die drei Hauptergebnisse der Studie beziehen sich auf den Einsatz (deployment) der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer, die Form der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern (practice) sowie den Grad der Vorbereitung (preparedness). Demnach übernehmen die Integrationshelferinnen und Integrationshelfer eine direkte pädagogische Rolle im Einzelkontakt sowie in Gruppenkontexten. Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern und Integrationshelferinnen und Integrationshelfern waren intensiver als die Interaktionen mit Lehrkräften, gleichzeitig ging damit eine Distanzierung der Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften einher. Schließlich fehlte es bzgl. eines sinnvollen Einsatzes der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer an Aus- und Fortbildungsmaßnahmen, sowohl für die Integrationshelferinnen und Integrationshelfer als auch für die Lehrkräfte (vgl. Webster & Blatchford, 2012). Bezugnehmend auf die DISS-Stu-

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

die wurden in Form einer Interventionsstudie mit einer Stichprobengröße von insgesamt 50 Personen effektivere Modelle zum Einsatz und zur Vorbereitung der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer entwickelt und analysiert (vgl. Webster, Blatchford & Russell, 2013). Zum anderen wurden in Form einer Beobachtungsstudie mit einer Stichprobengröße von 48 Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf sowie 151 in der Kontrollgruppe die Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern und Integrationshelferinnen und Integrationshelfern sowie Lehrkräften analysiert (vgl. Webster & Blatchford, 2013).

Ted Cole (2015) beschrieb in einem umfassenden Forschungsbericht die förderpolitische Entwicklung in England zwischen 1997 und 2015 in Bezug auf den Einsatz unterschiedlicher Personengruppen bei SEBD. Teacher Assistants galten seit der Bildungspolitik unter Tony Blair als eine der wichtigsten Ressourcen für die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems. Seine umfangreiche Studie belegt, dass es aufgrund der finanziellen Entwicklung in England – „Government spending on social interventions is unlikely to match the levels of the early 2000s“ (Cole, 2015, S. 64) – zu deutlichen Veränderungen in den personalen (und institutionellen) Unterstützungsangeboten in den inklusiv arbeitenden Schulen kam und sich vor allem die Interventionsformen und das förderpolitische Verständnis von SEBD weg von einem pädagogischen stärker hin zu einem klinisch-psychiatrischen Verständnis verschob (vgl. Cole, 2015, S. 8). „This view reflects the past, present and particularly in an age of continuing austerity (Beeclam, 2014), likely future reality“ (Cole, 2015, S. 60). Derzeit scheinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kinder- und Jugendgesundheitsfürsorge (Child and Adolescent Mental Health Services) v. a. aus Kostengründen und der Krankheitsideologie das bisherige pädagogische Hilfspersonal zu verdrängen (ebd.).

3.4 Zusammenfassung

In der Gesamtschau der vorliegenden internationalen Untersuchungen zeigt sich ein Forschungsdefizit und -bedarf in mehreren Bereichen. Es besteht Konsens darüber, dass Paraprofessionelle/Paraeducators/Teaching Assistants als „Semi-Fachkräfte“ für das Gelingen inklusiver Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf über eine fachliche Qualifizierung verfügen sollten.

Keine der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeiten, Explorationsstudien oder Praxisberichte greift die Frage auf, wie denn Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung ihre spezifische Fördersituation mit einer Integrationshelferin bzw. einem Integrationshelfer selbst wahrnehmen und interpretieren und welche Auswirkungen diese 1 : 1-Betreuung auf ihr Selbstkonzept hat. Auch hier fehlt eindeutig Grundlagenforschung in Bezug auf die Adressatinnen und Adressaten.

Die konkrete Praxisgestaltung in der Verantwortung mehrerer Erwachsener (Lehrperson/Integrationshelferinnen und Integrationshelfer) mit den unterschiedlichen Rollenbesetzungen und Habitusstilen sowie deren Konsequenzen für emotionale und soziale Entwicklungsprozesse wurde bisher nur von Shearman (2003) in ihrer qualitativen Studie untersucht. Diese ist auf deutsche Institutionen nicht übertragbar. Ihre Ergebnisse machen allerdings auf unbewusste psychodynamische Prozesse im Hilfesystem aufmerksam.

Coles Langzeitstudie in England greift möglicherweise einer Entwicklung vor, die u. U. aufgrund finanzpolitischer Entscheidungen das Personalgefüge in der Inklusion erheblich verändern könnte, da aus Kostengründen medizinische und/oder kinder- und jugendpsychiatrische Dienste das kommunale Finanzierungssystem der Kinder- und Jugendhilfe verdrängen.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

4 Integrationshilfe bei Schülerinnen und Schülern mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen – drei Problembereiche

Mit Blick auf die Zielgruppe dieses Beitrages – Kinder und Jugendliche mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen und dementsprechend einem Bedarf an Integrationshilfe aufgrund einer seelischen Behinderung – ergeben sich aus unserer Sicht insbesondere drei Problembereiche, die ein nicht unerhebliches Stresspotenzial für alle Interaktionspartnerinnen und -partner beinhalten. Wir fassen die bisherigen hier referierten Forschungsergebnisse in Form von Thesen zusammen, die im Hinblick auf die Überwindung exkludierender Erziehungs- und Bildungsprozesse auf weitere Forschungsbedarfe verweisen.

4.1 These 1: Der Einsatz der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer verändert die pädagogische Praxis der Lehrkräfte

Mit der rasanten Übernahme von Teilaufgaben durch Integrationshelferinnen und Integrationshelfer im Unterricht findet zwar formal eine zusätzliche Unterstützung eines Kindes oder Jugendlichen statt, faktisch reduziert sich damit aber auch die Zuständigkeit der Lehrkraft für spezifische pädagogische Verantwortungsbereiche in ihrer Schulklasse. Praxeologisch bedeutet dies, dass statt der Übernahme von Verantwortung für eine anspruchsvolle innere Differenzierung die Unterrichtsgestaltung auf eine fiktiv homogene Lerngruppe fixiert bleiben kann, weil die didaktische und methodische Differenzierung an die Integrationshelferinnen und Integrationshelfer delegiert werden kann bzw. implizit delegiert wird.

„So besteht das Risiko, dass Lehrkräfte sich auf die Adaption von Aufgabenstellungen und Unterrichtsmaterialien durch die Assistenzlehrkräfte verlassen und dabei eigene didaktische Potentiale vernachlässigen“ (Deger et al., 2015, S. 228).

Die hochkomplexe pädagogische Aufgabe, soziale und emotionale Erfahrungs- und Entwicklungsaufgaben für alle Schülerinnen und Schüler im Blick zu haben, kann aufgespalten werden in das vermeintlich nur für die weniger psychisch Belastbaren zu Leistende und in das Übertragen dieser genuin der Lehrerinnen- und Lehrerrolle inhärenten Berufsaufgabe an die Integrationshelferinnen und Integrationshelfer.

Vor allem auch die Perspektive der Zuständigkeit für alle Schülerinnen und Schüler in der Klasse verändert sich durch die Anwesenheit weiterer erwachsener „Bezugspersonen“ für ein Kind oder einen Jugendlichen.

Eine Delegation der für die Lehrinnen- und Lehrerrolle per se konstituierenden Anteile ihres Berufsprofils an die Integrationshelferinnen und Integrationshelfer etabliert ein Zweiklassensystem in der Schulklasse. Mit anderen Worten: Die Integrationshelferinnen und Integrationshelfer – man könnte sagen – „verführen“ die Lehrkräfte, einen Teil ihres beruflichen Auftrages nicht mehr wahrzunehmen. Damit verbunden sind nicht intendierte subtile Segregationsmechanismen, die primär latente Exklusionsprozesse hervorbringen und stabilisieren. Auf nonverbaler Ebene führt eine solche – durchaus nicht bewusst intendierte – Spaltung von Zuständigkeitsbereichen zu der nonverbalen Botschaft der Wert- und Bedeutungslosigkeit dieser Schülerin bzw. dieses Schülers für die Lehrkraft.

Aus dem Zwangscharakter der permanenten Fixierung auf eine externe erwachsene Person im Unterricht – auch in den Pausen – eröffnet sich nicht einmal kurzzeitig eine personale Orientierung der bzw. des von einer Integrationshilfe betreuten Schülerin bzw. Schülers an der Lehrkraft. Das zeigt sich bspw. im Extrem, wenn der Schüler/die Schülerin – aus diszipli-

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

narischen Gründen – den Klassenraum mit der Integrationshelferin bzw. dem Integrationshelfer verlassen muss. Auch hier wiederholt sich seelische Verletzung durch Unerwünschtsein und Ausschluss.

4.2 These 2: Die Integrationshilfe blockiert die integrative Funktion der Gruppe

Inklusion ist ohne Gruppe, in die inkludiert wird, nicht denkbar (vgl. Hofmann, 2013)! Schulische Beziehungen der Klassenmitglieder untereinander und zur Klassenlehrerin bzw. zum Klassenlehrer wirken sich unmittelbar auf das Selbstkonzept der Kinder aus. „Untersuchungen belegen, dass intakte Beziehungen innerhalb des Klassenverbandes nicht nur wichtig für schulische Erfolge, sondern auch für das Glauben an die eigene Kompetenz sind“ (Kleine, Schmitt & Doll, 2013, S. 286). Gerade in der Primarstufe gewinnt der soziale Gruppenkontakt eine enorme Bedeutung für die emotionale und soziale Stabilisierung der Kinder. Gleichzeitig stellt soziale Kooperation eine zentrale Voraussetzung für Inklusion dar (vgl. Opp & Otto, 2016, S. 69). Die Gruppenkultur mit ihren Ritualen, Regeln und Strukturen schafft einen sozialen Ort der Verbindlichkeit und Sicherheit. Fehlende oder diffuse Gruppenstrukturen fördern das Angst- und Aggressionsniveau einer Gruppe.

Die sichtbare und einen ganzen Schultag über präsente isolierte „Förderung“ einer Schülerin bzw. eines Schülers in einem exklusiven 1 : 1-Betreuungsverhältnis blockiert faktisch die integrative Funktion der Gruppe und beeinträchtigt das pädagogische Handeln der Lehrkräfte als Gruppenleitung.

Die Aktivitäten der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in diesem Gruppenkontext können selbst zu einer Unterrichtsstörung werden (vgl. Herz, 2016) und wirken sich störungsstabilisierend für das betreffende Kind oder den Jugendlichen aus. Die Peer-Gruppe hat somit keine sozialisierenden Effekte, durch die Fixierung auf einen Erwachsenen werden genau diese Lern- und Entwicklungsprozesse verhindert.

Diese emotionale Abhängigkeit wiederum verstärkt soziale Ausgrenzung und Autonomieentwicklung. Beziehungsgestaltung oder Emotionsregulation in der Gruppe der Gleichaltrigen und in Bezug auf die Lehrperson wird bei diesen Schülerinnen und Schülern faktisch blockiert. Ein weiterer gruppenisolierender Effekt ergibt sich aus der Abgrenzungsproblematik innerhalb der verschiedenen emotional ganz unterschiedlich besetzten Kommunikationsfelder innerhalb und außerhalb des Klassenraumes.

4.3 These 3: Die Integrationshilfe wiederholt dysfunktionale Familiensysteme

Im Unterricht in einer Schulklasse bestehen ganz unterschiedliche, unbewusste gruppendynamische Dimensionen. Der Einsatz der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer kann Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus ihren dysfunktionalen Familiensystemen reproduzieren.

Zwar besteht formal-juridisch eine klare Hierarchie zwischen Klassenleitung und Integrationshelferinnen bzw. Integrationshelfern – in der Praxis allerdings führen die unterschiedlichen Verantwortungsbereiche zu Diffusität, Konkurrenz, Rivalität und emotionalen Verstrickungen zwischen erwachsenen pädagogischen Bezugspersonen, deren gruppendynamische Position zudem vielfältige Ambivalenzen auslösen kann.

Die Anwesenheit von ein bis drei Erwachsenen im Klassenraum mit für Schülerinnen und Schüler völlig divergenten Berufsprofilen, Kommunikations- und Interaktionsformen, persön-

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

lichkeitsspezifischen Habitusstilen und Verhaltensweisen stärken tendenziell Unübersichtlichkeit und Desorientierung im Unterricht und führen zu emotionaler Überforderung.

Weder das latente Infantilisierungs- und Regressionspotenzial von weiteren erwachsenen Menschen im Unterricht noch die demonstrative Exklusivität der Integrationshelferinnen- und Integrationshelferzuständigkeit für das von ihnen betreute Kind sind eine pädagogisch sinnvolle und förderliche Erziehungshilfe.

Schülerinnen und Schüler, deren physische und psychische Grenzen nicht respektiert, sondern oftmals verletzt wurden, geraten zudem bei einem Betreuungsgeschehen, in dem die psychische Verfasstheit der erwachsenen Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in die Beziehung mit eingebracht wird, in einen Zustand von unkontrollierbarem „Dauerstress" und permanenter Erregung, weil sie ihr dysfunktionales Familiensystem gleichsam bis in den Klassenraum verfolgt.

Statt die in diesem Förderschwerpunkt notwendigen Kommunikations- und Beziehungskompetenzen zu praktizieren oder kontinuierlich eine empathische Haltung einzunehmen (vgl. Willmann, 2015, S. 132), die die Kinder und Jugendlichen in ihren Entwicklungsfortschritten stabilisieren können, fehlt es an Halt und Struktur gebenden äußeren Rahmungen in der Klasse – was wiederum die oftmals ohnehin bereits bestehenden „subjektiven Verzerrungen der Wahrnehmungen" (Opp, 2017, S. 28) verstärkt.

5 Ausblick

„Schülerinnen und Schüler mit seelischen beziehungsweise sozial-emotionalen Beeinträchtigungen bedürfen in jedem Fall … kompetenter psycho-sozialer Unterstützung sowie Orientierungs- und Kommunikationshilfen. Diese Hilfen beinhalten Begleitung, die den Kindern und Jugendlichen Stabilität und Sicherheit im komplexen Unterrichtsgeschehen und Schulalltag geben, Verständigung über individuelle Verhaltensbesonderheiten und die individuelle Strukturierung, gegebenenfalls auch Aufbereitung von Lernaufgaben" (Deger et al., 2015, S. 225).

Für die eingangs kurz charakterisierte Klientel der Erziehungshilfe – Kinder und Jugendliche mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen – wird mehr denn je bestqualifiziertes, geschultes Fachpersonal gebraucht, auch wenn dies im Vergleich zu den Arbeitsplatzmerkmalen der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer – schlechte Bezahlung, geringe spezifische Fachlichkeit, fehlende Einbindung in schulische Regelabläufe, keine Aufstiegschancen – offenbar an Finanzierungs- und Personalproblemen scheitert. Hier ist es ein dilemmatischer Widerspruch, wenn gesetzgeberisch die Integrationshilfe keine pädagogische Tätigkeit ist, genau diese allerdings als solche in der Praxis stattfindet (vgl. Fegert et al., 2015). Letztendlich spitzen sich in diesem Arbeitsbereich auch Fragen bezüglich des Fachkräftegebotes in der Kinder- und Jugendhilfe zu. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz sichert in § 72, dass hauptberuflich Tätige in der Kinder- und Jugendhilfe sowohl über eine fachliche Ausbildung als auch persönliche Eignung verfügen müssen. Für Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter gilt dieses Fachkräftegebot nicht. „Der Einsatz von ‚Nicht-Fachkräften' ist daher rechtlich möglich, knüpft sich jedoch grundlegend an die Voraussetzung, dass diese in geeigneter, also bedarfsdeckender Weise dazu in der Lage sind, die sich aus dem Hilfebedarf des jungen Menschen ergebenden erforderlichen Unterstützungsmaßnahmen zu erbringen" (Fegert & Ziegenhain, 2016, S. 75).

Die hierüber legitimierte Absenkung kostenintensiver sonder- und sozialpädagogischer Standards über den Einsatz kostengünstigerer personaler Unterstützung macht auf Deprofessionalisierungsprozesse in der schulischen Er-

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

ziehungshilfe aufmerksam. Dass u. U. auch diese Hilfen perspektivisch ebenfalls als zu kostenintensiv eingeschätzt werden könnten, zeigt Ted Cole am Beispiel England. Die national wie international dominante Forderung, Integrationshelferinnen und -helfer fachlich angemessen für ihre Aufgabenbereiche zu qualifizieren, weist letztlich über den Forschungsbedarf hinaus und illustriert einen kinder- und jugendhilfepolitischen Handlungsbedarf im Kontext des Fachkräftegebotes in den Eingliederungshilfen nach § 35 a KJHG, wie er bspw. bereits 2016 vom Bundesverband für Erziehungshilfen in einem Expert/innengespräch angemahnt wurde (vgl. AFET, 2016). Mit der Frage der angemessenen Qualifizierung als Fachkraft hängen Fragen zur Anstellungssituation ebenso eng zusammen wie institutionsinterne und politische inklusionspädagogische Perspektiven für Kinder und Jugendliche mit einer seelischen Behinderung. Im Kontext ihrer sozialen Integration in den Klassenverband sollten vor allem auch die gruppendynamischen Effekte, wie sie bspw. in der englischen DISS-Studie untersucht wurden, stärker Berücksichtigung finden.

Qualifizierungsbedarf besteht jedoch auch für die Lehrkräfte. Lehrpersonen brauchen mehr Führungs- und Kooperationskompetenz (vgl. Zumwald, 2015) in ihrer Position als Klassen- und damit Gruppenleitung, da für die Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung die Qualität ihrer Erziehungs- und Bildungsarbeit entscheidend ist (vgl. Müller & Stechow, 2015, S. 235).

Zukünftige Forschung sollte neben Fragestellungen professionsspezifischer Verbesserungen vor allem auch die Situation der über Integrationshilfe geförderten Schülerinnen und Schüler untersuchen. Die unerwünschten und unter Umständen auch tabuisierten Effekte der über § 35 a finanzierten Integrationshilfen sind noch zu wenig erforscht.

Literatur

Abbott, L., McConkey, R. & Dobbins, M. (2011). Key players in inclusion: Are we meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs? *European Journal of Special Needs Education, 26 (2),* 215 – 231. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563608

AFET (2016). *Dokumentation des ExpertInnengesprächs zu aktuellen rechtlichen und fachlichen Spannungsfeldern bei der Schulbegleitung in Regelschulen.* Abgerufen am 17. 7. 2017 von http://www.afet-ev.de/aktuell/AFET_intern/PDF-intern/2015/Expertengespr-Schulbegl-Nov15/01a.Dokumentation_Expertengesprch_04.11.2015.pdf

Bacher, J., Pfaffenberger, M. & Pöschko, H. (2007). *Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistent/innen. Kurzfassung des Endberichts.* Abgerufen am 14. 6. 2016 von http://members.a1.net/poscher1/pundp/Kurzfassung_des_Endberichts.pdf

Baier, D., Friedemann, A., Keil, S. & Stange, K.-H. (2012). *Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen. Dritter Zwischenbericht.* Abgerufen am 14. 6. 2016 von http://www.fh-erfurt.de/soz/fileadmin/SO/Dokumente/Lehrende/Stange_Karl-Heinz_Prof_Dr/Dritter_Zwischenbericht.pdf

Beck, C., Dworschak, W. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Ergebnisse einer explorativen Studie zur Arbeitssituation und zum Tätigkeitsfeld von Schulbegleitern an bayerischen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 61 (7),* 244 – 254.

Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R. (2012). *Reassessing the Impact of Teaching Assistants: How Research Challenges Practice and Policy.* Abingdon: Routledge.

Bourke, P. E. (2009). Professional development and teacher aides in inclusive education contexts. Where to from here? *International Journal of Inclusive Education, 13 (8),* 817 – 827. https://doi.org/10.1080/13603110802128588

Broer, S. M., Doyle, M. B. & Giangreco, M. F. (2005). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children, 71 (4),* 415 – 430.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Brown, T.L., Gatmaitan, M. & Harjusola-Webb, S. M. (2014). Using performance feedback to support paraprofessionals in inclusive preschool classrooms. *Young Exceptional Children, 17 (2),* 21 – 31. https://doi.org/10.1177/1096250613493189

Carter, E., O'Rourke, L., Sisco, L. G. & Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education, 30 (6),* 344 – 359. https://doi.org/10.1177/0741932508324399

Cole, T. (2015). *Mental Health Difficulties and Children at Risk of Exclusion from School in England. A review from an educational perspective of policy, practice and research, 1997 to 2015. University of Oxford.* Abgerufen am 19.07.2017 von http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2015/02/MENTAL-HEALTH-AND-EXCLUSION-FINAL-DIGITAL-13-06-15.pdf

Deger, P., Puhr, K. & Jerg, J. (2015). *Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in allgemeinen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schulen.* Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg.

Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P. & Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education, 27 (2),* 171 – 184. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645587

Devlin, P. (2008). Create effective teacher-paraprofessional teams. *Intervention in School and Clinic, 44 (1),* 41 – 44. https://doi.org/10.1177/1053451208318874

Dillon, A. & Ebmeier, H. (2009). The development and field test of an employment interview instrument for school paraprofessionals. *Journal of Special Education Leadership, 22 (2),* 93 – 104.

Dirnaichner, U. (2006). Nochmals: Wer trägt die Kosten für einen Integrationshelfer? Bundesverwaltungsgericht, Urteil vom 28. April 2005, Az. 5 C 20.04. *Schulverwaltung Bayern, 29 (1),* 35 – 38.

Douglas, S. N. (2013). Online Training for paraeducators to support the communication of young children. *Journal of Early Intervention, 35 (3),* 223 – 242. https://doi.org/10.1177/1053815114526782

Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe, 49 (3),* 131 – 135.

Dworschak, W. (2012 a). *Schulbegleitung, Integrationshilfen.* Erlangen: Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. – Landesverband Bayern

Dworschak, W. (2012 b). Schulbegleitung an Förder- und Allgemeinen Schulen. Divergente Charakteristika einer Einzelfallmaßnahme im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Zeitschrift für Heilpädagogik, *63 (10),* 414 – 421.

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. (2015). Zur Bedeutung von Kontextfaktoren im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung – Eine empirische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an bayerischen Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik, 7 (1),* 56 – 72.

Dworschak, W. (2017). Bildungsstatistik und Inklusion – eine kritische Betrachtung. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 68 (1),* 31 – 43.

Entwicklungswerk (2014). *Konzept Schulbegleitung an Regel- und Förderschulen nach § 35 a SGB VIII – Erfahrungsräume schaffen, Entwicklung ermöglichen.* Abgerufen am 14.6.2016 von http://www.entwicklungs-werk.de/Konzept_Schulbegleitung.pdf

Fegert, J.M., Henn, K. & Ziegenhain, U. (2015). Zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern/innen und ihrer verbesserten Aus- und Fortbildung. Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.), *Auf dem Prüfstand: Inklusion im deutschen Schulsystem,* 21 – 24.

Fegert, J.N. & Ziegenhain, U. (2016). *Schulbegleitung als Beitrag zur Inklusion.* Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung.

French, N.K. (2001). Supervising paraprofessionals: A survey of teacher practices. *The Journal of Special Education, 35 (1),* 41 – 53. https://doi.org/10.1177/002246690103500105

Ghere, G. & York-Barr, J. (2007). Paraprofessional turnover and retention in inclusive programs. Hidden costs and promising practices. *Remedial and Special Education, 28 (1),* 21 – 32. https://doi.org/10.1177/0741932507028001001

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Broer, S. M. & Doyle, M. B. (2001). Paraprofessional support of students with disabilities. Literature from the past decade. *The Council for Exceptional Children, 68 (1),* 45 – 63. https://doi.org/10.1177/001440290106800103

Giangreco, M. F., Smith, C. S. & Pinckney, E. (2006). Addressing the paraprofessional dilemma in an inclusive school. A program description. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 31 (3),* 215 – 229. https://doi.org/10.1177/154079690603100302

Groom, B. & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school. The role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs, 5 (1),* 20 – 30. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2005.00035.x

Grossmann-Tippelt, S. (2012). Schulbegleitung in der Praxis. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule.* Stuttgart: Kohlhammer, 243 – 248.

Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilflose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung, 10 (1),* 91 – 110.

Heinz, D. (2015). Schulbegleitung und Kostenübernahme. Kostenübernahme durch Sozialämter anlässlich Schulbegleitung für behinderte Kinder im Rahmen der Eingliederungshilfe möglich. *Schulverwaltung Baden-Württemberg, 24 (2),* 49 – 53.

Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A. K., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 42 (6),* 397 – 403. https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000318

Hennemann, T., Ricking, H. & Huber, C. (2015). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.* Stuttgart: Kohlhammer, 110 – 143.

Hensen, G., Küstermann, B., Maykus, S., Rieken, A., Schinnenburg, H. & Wiedebusch, S. (Hrsg.) (2014). *Inklusive Bildung – Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms.* Weinheim: Beltz Juventa.

Herz, B. (2014). Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? *Zeitschrift für Heilpädagogik, 65 (1),* 4 – 14.

Herz, B. (2015). Inklusionssemantik und Risikoverschärfung. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 59 – 76. https://doi.org/10.3726/267059_59

Herz, B. (2016). Deprofessionalisierungsprozesse in der schulischen Erziehungshilfe durch „Para-Professionelle"? *Behindertenpädagogik, 55 (2),* 187 – 196.

Hofmann, C. (2013). Inklusion beginnt in der Gruppe. *Zeitschrift für Gruppenanalyse, 21 (1),* 46 – 65.

Keil, S., Baier, D., Friedemann, A. & Stange, K.-H. (2010). *Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen. Erster Zwischenbericht.* Abgerufen am 14. 6. 2016 von https://www.fh-erfurt.de/soz/fileadmin/SO/Dokumente/Lehrende/Stange_Karl-Heinz_Prof_Dr/Zwischenbericht_05-2009_12-2009.pdf

Keil, S., Baier, D., Flack, S., Friedemann, A. & Stange, K.-H. (2011). *Modellprojekt zur Qualifizierung von Schulbegleitern und Schaffung von Netzwerken für die gelungene schulische Integration in Thüringen. Zweiter Zwischenbericht.* Abgerufen am 14. 6. 2016 von https://www.fh-erfurt.de/soz/fileadmin/SO/Dokumente/Lehrende/Stange_Karl-Heinz_Prof_Dr/Zweiter_Zwischenbericht.pdf

Kißgen, R., Franke, S., Ladinig, B., Mays, D. & Carlitscheck, J. (2013). Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse. *Empirische Sonderpädagogik, 5 (3),* 263 – 276.

Kißgen, R., Carlitscheck, J., Fehrmann, S. E., Limburg, D. & Franken, S. (2016). Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen: Soziodemographie, Tätigkeitsspektrum und Qualifikationen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 67,* 252 – 263.

Kleine, L., Schmitt, M. & Doll, J. (2013). Soziale Beziehungen und das schulische Selbstkonzept während der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33 (3),* 283 – 299.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

KMK (2017 a). *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen.* Abgerufen am 19. 3. 2017 von https://www.kmk.org/de/dokumentation-und-statistik /statistik/schulstatistik/schuelerklassen-lehrer-und-absolventen.html

KMK (2017 b). *Sonderpädagogische Förderung an Schulen.* Abgerufen am 19. 3. 2017 von https://www.kmk.org/de/dokumentation-und-statistik/statistik/-schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html

Kremer, G. (2012). „Wer passt denn heute auf mich auf?" Chancen und Probleme des Einsatzes von Integrationshelfern in Schulen. *systhema, 26 (2),* 152 – 161.

Kremer, G. (2016). 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

Lindemann, H. & Schlarmann, A. (2016). Schulbegleitung: Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 67 (6),* 264 – 279.

Lindmeier, B. & Polleschner, S. (2014). Schulassistenz. Ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung derzeitiger Schulstrukturen? *Gemeinsam leben, 22 (4),* 195 – 205.

Lübeck, A. & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule.* Weinheim: Beltz, 11 – 27.

Mackenzie, S. (2011). 'Yes, but …': rhetoric, reality and resistance in teaching assistants' experiences of inclusive education. *Support for Learning, 26 (2),* 64 – 71.

Malmgren, K. W., Causton-Theoharis, J. N. & Trezek, B. J. (2005). Increasing peer interactions for students with behavioral disorders via paraprofessional training. *Behavioral Disorders, 31 (1),* 95 – 106.

Markowetz, R. & Jerosenko, A. (2016). *Modellprojekt Integrationshelfer in der inklusiven Schule.* Abgerufen am 17. 7. 2017 von http://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2016/09/Abschlussbericht_wissenschaftliche_Begleitung.pdf

Maykus, S. & Beck, A. (2016). Interprofessionalität als Voraussetzung einer inklusiven Schule? Empirische Befunde und theoretische Differenzierungen zur Bedeutung externer Kooperationsbeziehungen für schulische Entwicklungsprozesse. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, E. Werding, S. Wiedebusch & M. Walk (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen zur Praxis.* Weinheim: Beltz Juventa, 173 – 208.

Mays, D., Franke, S., Ladinig, B. & Kißgen, R. (2014). Schulbegleitung an Förderschulen: Zunahme um das Dreißigfache. Eine Studie zum Einsatz von Schulbegleitern. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen, 25,* 75 – 77.

McCulloch, E. B. & Noonan, M. J. (2013). Impact of online training videos on the implementation of mand training by three elementary school paraprofessionals. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48 (1),* 132 – 141.

McKenzie, B. (2011). Empowering paraprofessionals through professional development. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 77 (4),* 38 – 41.

Methner, A. (2015). Historische Begründung einer fragwürdigen Entwicklung. Herausforderungen in der Zuständigkeit bei abweichendem Verhalten. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), *„… und raus bist Du!" Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184 – 194.

Morehouse, J. A. & Albright, L. (1991). Training trends and needs of paraprofessionals in transition service delivery agencies. *Teacher Education and Special Education, 14 (4),* 248 – 256. https://doi.org/10.1177/088840649101400406

Müller, K. & Stechow, E. v. (2015). Das Fähigkeitsselbstkonzept von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung bei inklusiver und separater Beschulung – Konzeption einer quantitativen Erhebung. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 252 – 260.

O'Rourke, J. & West, J. (2015). Education assistant support in inclusive western Australian classrooms. Trialling a screening tool in an Australian context. *International Journal of Disability Development and Education, 62 (5),* 531 – 546. https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1052376

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Opp, G. (2017). Schmerzbasiertes Verhalten – eine paradoxe pädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 68 (1),* 22 – 30.

Opp, G. & Otto, A. (2016). Theorie und Praxis sozialer Teilhabe in pädagogischen Kontexten. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 62 – 75.

Pothmann, J. & Tabel, A. (2016). HzE trifft Regeleinrichtung. Schule als Ort von erzieherischen Hilfen und Eingliederungshilfen gem. § 35 a SGB VIII. *Forum Erziehungshilfen, 22 (3),* 139 – 143.

Prammer-Semmler, E. & Prammer, W. (2014). Pädagogische Assistenz ist keine billige Lehrerarbeit! *Gemeinsam leben, 22 (4),* 206 – 214.

Reimann, J. (2007). *Die Sicherstellung des Schulbesuchs behinderter Kinder mit Mitteln des Schul- und Sozialrechts. Eine Untersuchung am Beispiel der Länder Hamburg und Schleswig-Holstein.* Münster: LIT.

Rutherford, G. (2011). „Doing Right by". Teacher aides, students with disabilities, and relational social justice. *Harvard Educational Review, 81 (1),* 95 – 119. https://doi.org/10.17763/haer.81.1.wu14717488wx2001

Rutherford, G. (2012). In, out or somewhere in between? Disabled students' and teacher aides' experiences of school. *International Journal of Inclusive Education, 16 (8),* 757 – 774. https://doi.org/10.1080/13603116.2010.509818

Saddler, H. (2014). Researching the influence of teaching assistants on the learning of pupils identified with special educational needs in mainstream primary schools. Exploring social inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14 (3),* 145 – 152. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12019

Schöler, J. (2002). „Neben ihr sitzt immer ein Erwachsener" – die Tätigkeiten von pädagogischen Hilfskräften im gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern. *Gemeinsam leben, 10 (4),* 161 – 165.

Schwarz, A. (2014). Stellungnahme zum Gesetzentwurf der Fraktion SPD und Bündnis90/DIE GRÜNEN, LT-Drs. 16/5751 „Gesetz zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion".

Shearman, S. (2003). What is the reality of 'inclusion' for children with emotional and behavioural difficulties in the primary classroom? *Emotional and Behavioural Difficulties, 8 (1),* 53 – 76. https://doi.org/10.1080/13632750300507006

Ständige Konferenz der Dozentinnen und Dozenten an sonderpädagogischen Studienstätten Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung/Fachdisziplin der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (2013). *Positionspapier August 2013.* Abgerufen am 14. 6. 2016 von www.ifs.phil.uni-hannover.de/fileadmin/sonderpaedagogik/Abteilung_Verhalten/Downloads/Positionspapier_EuSE_2013-08.pdf

Stein, R. & Müller, T. (2015). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.* Stuttgart: Kohlhammer, 19 – 43.

Stockall, N. S. (2014). When an aide really becomes an aid. Providing professional development for special education paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children, 46 (6),* 197 – 205. https://doi.org/10.1177/0040059914537202

Tews, L. & Lupart, J. (2008). Students with disabilities' perspectives of the role and impact of paraprofessionals in inclusive education settings. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 5 (1),* 39 – 46. https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00138.x

Thies, W. (2014). Assistenz für wen, was und wie? Von der Einzelbegleitung zum gruppenbezogenen Einsatz im multiprofessionellen Klassenteam. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik.* Weinheim: Beltz Juventa, 234 – 243.

Van der Kloet, M. (2015). Accessibility in teaching assistant training. A critical review of programming from Ontario's teaching and learning centres. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 6 (2).* http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.2.9

Wadsworth, D. E. & Knight, D. (1996). Paraprofessionals. The bridge to successful full inclusion. *Intervention in School and Clinic, 31 (3),* 166 – 171. https://doi.org/10.1177/105345129603100306

Walker, V. L. & Smith, C. G. (2015). Training paraprofessionals to support students with disabilities. A literature review. *Exceptionality, 23 (3),* 170 – 191. https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986606

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Webster, R. & Blatchford, P. (2012). Supporting learning? How effective are teaching assistants? In P. Adey & J. Dillon (eds.), *Bad Education: Debunking Myth in Education*. Maidenhead: Open University Press, 77–92.

Webster, R. & Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education, 28 (4),* 463–479. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820459

Webster, R., Blatchford, P. & Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership & Management, 33 (1),* 78–96. https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724672

Willmann, M. (2015). „Was hinter dem Verhalten steht" – Pädagogische Beziehungsgestaltung und ihre Reflexion im Unterricht mit „schwierigen" Kindern. In M. Dörr & J. Gstach (Hrsg.), *Trauma und schwere Störungen.* Gießen: Psychosozial, 127–142.

Zauner, M. & Zwosta, M. (2014). *Effektstudie zu Schulbegleitungen.* Regensburg: Ostbayerische Technische Hochschule.

Zumwald, B. (2015). Professionalisierung von Lehrpersonen und Fachpersonen. Sonderpädagogik für den Einsatz von Assistenzpersonal in inklusiven Schulen. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 44–54.

Anschrift der Autor/innen

Prof. Dr. Birgit Herz
Dipl.-Sozialpäd. Matthias Meyer
FöL Jochen Liesebach
Leibniz Universität Hannover
Institut für Sonderpädagogik
Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Schloßwender Str. 1
D-30159 Hannover
E-Mail: birgit.herz@ifs.uni-hannover.de
matthias.meyer@ifs.uni-hannover.de
jochen.liesebach@ifs.uni-hannover.de

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 18.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de