





Institut für Sozialpädagogische Forschung  
Mainz gGmbH (ism)

**AFET**  
BUNDEVERBAND FÜR ERZIEHUNGSHILFE e.V.

# HANDBUCH SCHULISCHE TEILHABE

Praxisansätze und Gestaltungsanforderungen zum Einsatz von  
Schulbegleitungen im Rahmen des Praxisforschungsprojektes



gefördert durch



STIFTUNG DEUTSCHE  
JUGENDMARKE e.V.

**VORWORT UND EINLEITUNG****1****HEINZ MÜLLER, DR. KORALIA SEKLER**

Vorwort \_\_\_\_\_ 1

**EVA DITTMANN, SYBILLE KÜHNEL, ANIKA METZDORF-SCEITHAUER**

Einleitung \_\_\_\_\_ 4

**K1 GRUNDLAGEN****8****EVA DITTMANN, SYBILLE KÜHNEL, ANIKA METZDORF-SCEITHAUER**(01) Wo steht die Schulbegleitung? Annäherung an eine Situations-  
beschreibung \_\_\_\_\_ 8**EVA DITTMANN, SYBILLE KÜHNEL**(02) Entwicklungstrends der Integrationshilfen an Schulen im Spiegel  
der Zahlen \_\_\_\_\_ 19**PROF. DR. JAN KEPERT**(03) Die Leistung der Schulbegleitung nach dem SGB VIII aus rechtli-  
cher Sicht \_\_\_\_\_ 42**STEFANIE ULRICH**

(04) Umsetzungsbedarfe auf dem Weg zur großen Lösung in Schule \_\_\_\_ 54

**PROF. DR. ALBRECHT ROHRMANN**(05) Die Entwicklung der Unterstützung durch Schulbegleitungen im  
Kontext der Eingliederungshilfe \_\_\_\_\_ 62**K2 FACHLICH-KONZEPTIONELLE GRUNDFRAGEN DER  
SCHULBEGLEITUNGSINHALT****79****EVA DITTMANN, SYBILLE KÜHNEL, ANIKA METZDORF-SCEITHAUER**(06) Aufgabenprofil, fachliche Qualifikation und Organisationsmo-  
delle: Schulbegleitung zwischen Profilierung, Praxisausgestal-  
tung und Kooperationsfragen \_\_\_\_\_ 79

- EVA DITTMANN, ANIKA METZDORF-SCEITHAUER**
- (07) Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Schulbegleitung \_\_\_\_\_ 89
- EVA DITTMANN, SYBILLE KÜHNEL, ANIKA METZDORF-SCEITHAUER**
- (08) Die Bedeutung und Ausgestaltung von Elternarbeit im Kontext der Schulbegleitung \_\_\_\_\_ 102
- PROF. PD DR. STEPHAN MAYKUS, NIKLAS GAUSMANN**
- (09) Hilfeplanung und Förderplanung: Ziele und Bedingungen interprofessionell abgestimmter Planungsverfahren in der inklusiven Grundschule \_\_\_\_\_ 123
- MATTHIAS RÖDER**
- (10) Kommunale Herausforderungen für eine inklusive Jugendhilfe am Ort der Schule – Perspektive eines öffentlichen Jugendhilfeträgers \_\_\_\_\_ 146
- JOACHIM GLAUM**
- (11) Inklusion – (Schulische) Teilhabe in der Verantwortungsgemeinschaft von Jugendhilfe, Schule und Sozialhilfe gestalten \_\_\_\_\_ 163

**K3****PRAXISANSÄTZE DER SCHULBEGLEITUNG UND IHRE WEITERENTWICKLUNG****169**

- EVA DITTMANN, SYBILLE KÜHNEL, ANIKA METZDORF-SCEITHAUER**
- (12) Von der großen Hoffnung des „Poolens“: Umsetzungsmodelle der Schulbegleitung- ein Überblick \_\_\_\_\_ 169
- ROLAND BERNER, BARBARA HAUSER, CLAUDIA SABARI**
- (13) Zaghafte weg von den Rändern \_\_\_\_\_ 189
- CLAUDIA VÖLCKER, PETER REBHOLZ**
- (14) „FlexSIS“- Flexibel strukturierte Integrationshilfe an Schulen: Ein Modell zur alternativen Gestaltung integrativer Hilfen an einer RealschulePlus in Speyer (Rheinland-Pfalz) \_\_\_\_\_ 196
- SARAH DENHOFF**
- (15) Schulassistenten in der Region Hannover \_\_\_\_\_ 206

**MIRKO ENGEL**

- (16) Infrastrukturangebote an Schulen im Regionalverband Saarbrücken 214

**ERNST BLICKENSDÖRFER**

- (17) Soziale Gruppenarbeit an Ludwigshafener Schulen \_\_\_\_\_ 220

**K4 BILDUNGSPOLITISCHE PERSPEKTIVE AUF DIE SCHULBEGLEITUNG 227****PROF. I.R. DR. KLAUS KLEMM**

- (18) Bildungspolitische Strategien der Umsetzung inklusiver Schulen:  
Welche Entwicklungstrends werden bei einem Ländervergleich  
deutlich? \_\_\_\_\_ 227

**DR. HEIDE HOLLMER, DAGMAR LORENZEN, DR. DORIT STENKE**

- (19) Schulische Assistenz als systemische Unterstützung der Grund-  
schulen in Schleswig-Holstein \_\_\_\_\_ 250

**DR. ANGELA EHLERS**

- (20) Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen:  
Gemeinsame Verantwortung- unterschiedliche Zuständigkeiten \_\_\_\_ 255

**AUTOR\*INNENINFORMATION 272****IMPRESSUM 278**

## VORWORT UND EINLEITUNG

HEINZ MÜLLER, DR. KORALIA SEKLER

### **VORWORT**

Sehr geehrte Leserin,  
sehr geehrter Leser,

der AFET-Bundesverband für Erziehungshilfe e. V. führte gemeinsam mit dem Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gemeinnützige GmbH (ism gGmbH) ein dreijähriges bundesweit angelegtes Praxisforschungs- und Entwicklungsprojekt durch. Das Projekt „Integrationshilfen – schulische Teilhabe in der Verantwortungsgemeinschaft von Jugendhilfe, Schule und Sozialhilfe gestalten“ wurde durch die Stiftung Deutsche Jugendmarke e. V. gefördert.

Im Rahmen des Projektes wurden zentrale Fragen und Entwicklungstrends rund um das Thema Schulische Teilhabe, Integrationshilfen und ihre Umsetzung an der Schnittstelle der unterschiedlichen Rechts- und Sozialleistungssysteme aufgegriffen. Um während und nach dem Projektverlauf eine kontinuierliche und wechselseitige Rückkopplung der Erkenntnisse zwischen Forschung und Praxis zu gewährleisten, wurden eine Projekthomepage eingerichtet, Fachtage und regionale Workshops durchgeführt sowie Expertisen und Berichte veröffentlicht. Die Beiträge in diesem Sammelband spiegeln die Vielfalt an inhaltlichen, organisatorischen, rechtlichen und praktischen Fragestellungen wider, die mit der Umsetzung einer qualifizierten Schulbegleitung verbunden sind. In den letzten 10 bis 15 Jahren hat sich dieses Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Eingliederungshilfe zu einem der zentralen rund um Schule entwickelt. Aus der ursprünglichen sozialrechtlichen Idee, dass jeder junge Mensch über eine individuelle Hilfe Zugang zur schulischen Teilhabe bekommen soll, ist eine Strukturhilfe für eine inklusive Schule geworden. Dabei droht zu vermischen, dass auch Schule ihrem Inklusionsauftrag eigenständig nachkommen und die dazu notwendigen und erforderlichen Ressourcen und Rahmenbedingungen zur

Verfügung stellen muss. Gleichzeitig müssen in diesem Kontext aber auch die Leistungen und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Eingliederungshilfe neu vermessen und die Fragen von Teilhabe und Inklusion sehr grundlegend geklärt werden. Diese sehr grundlegenden Aspekte durchziehen alle Beiträge in diesem Sammelband.

Die Verantwortung für eine inklusive Bildung, Erziehung, Betreuung und Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an Schulen wird multiprofessionell, u. a. durch die Lehrkräfte, Sozialarbeiter\*innen, Sozialpädagog\*innen, Sonderpädagog\*innen, Erzieher\*innen, Integrationshilfen und Schulbegleitungen, getragen. Die Kinder- und Jugendhilfe und Eingliederungshilfe sind ein Teil dieser „Verantwortungsgemeinschaft“. Sie setzen am Ort Schule ihren gesetzlichen Gestaltungs- und Kooperationsauftrag um, indem sie Settings z. B. im Rahmen des Ganztags oder die Schulbegleitung (nach § 35a SGB VIII) anbieten und finanzieren. Die Jugendämter, Sozialämter und Schulbehörden tragen - per ihren rechtlichen Auftrag - eine Mitverantwortung für die qualitative und wirkungsvolle Gestaltung des gemeinsamen Angebotes, dessen Ziel sein muss, den Lebensort Schule so auszustatten und zu konzipieren, damit ihn alle Kinder erreichen und erfolgreich durchschreiten können.

Die Verantwortung muss für eine inklusive Bildung aller Kinder und Jugendlichen gemeinschaftlich getragen werden. Bei dieser normativen Aussage gibt es eine hohe Zustimmung aller Beteiligten. Was das allerdings in praktischer Konsequenz bedeutet, ist weitgehend ungeklärt. Zu unterschiedlich sind noch die zuständigen sozialrechtlichen Leistungssysteme, professionellen Rahmungen und Schule. Allerdings ist trotz dieser ungeklärten Voraussetzungen bundesweit sehr viel in Bewegung. Die Praxisentwicklung vor Ort wird vermutlich die Lösungsansätze produzieren, die dann der Gesetzgeber im Kontext einer „Großen Lösung“ aufgreifen kann. Auch dazu wollte das Praxisforschungs- und Entwicklungsprojekt einen Beitrag leisten. Das vorliegende Handbuch gibt einen ersten Über- und Einblick in die zu klärenden Sachverhalte mit Beispielen guter und engagierter Praxis. Ohne das Engagement aller Beteiligten an den zahlreichen Standorten verteilt in der ganzen Republik wäre dieses Projekt und die nun vorliegende Publikation nicht zustande gekommen. Dafür ein ganz herzliches Dankeschön an alle,

die nicht nur Einblick in ihre Praxis gegeben haben, sondern auch in Pandemiezeiten immer fachkompetent und an der Sache orientiert an dem Projekt mitgewirkt haben.

Wir wünschen Ihnen eine erkenntnisreiche Lektüre und viele Anregungen für Ihre Praxis.

Mit einem großen Interesse freuen wir uns auf Ihre Einschätzungen und Rückmeldungen zu diesem Diskussionsthema.

Heinz Müller  
(ism gGmbH)

Koralia Sekler  
(AFET e. V.)

EVA DITTMANN, SYBILLE KÜHNEL, ANIKA METZDORF-SCHEITHAUER

## **INLEITUNG**

Das vorliegende Handbuch widmet sich dem Themenkomplex schulischer Integrationshilfen/Schulbegleitungen, anhand dessen die Frage nach der gemeinsamen Gestaltung inklusiver Bildung und Teilhabe in Kooperation der Akteur\*innen aus Schule, Kinder- und Jugendhilfe sowie der Eingliederungshilfe in den Blick genommen wird. Die enthaltenen Artikel greifen dabei ein hochaktuelles Thema auf, welches durch die beschlossenen gesetzlichen Änderungen des SGB VIII hin zu einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe weiter an Relevanz gewinnt.

Seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) vor über 10 Jahren besteht die Verpflichtung, gesellschaftliche Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen in allen Lebensbereichen - unabhängig von einer bestehenden Beeinträchtigung/Behinderung sicherzustellen. Dies gilt auch und insbesondere für den Zugang zum allgemeinen Bildungssystem (Art. 24 Abs. 2 UN-BRK). Im Zuge dieser Verpflichtung waren und sind bestehende Strukturen zwischen der Jugend- und Eingliederungshilfe sowie der Schule herausgefordert, ihre Zuständigkeiten, Aufgaben, Rollen und Kooperationen vor dem Hintergrund einer inklusiven Neuausrichtung zu hinterfragen, umzugestalten und/oder weiterzuentwickeln.

Ausgehend von der UN-BRK ist in den letzten Jahren bereits vieles in Bewegung gekommen. Auch wenn die inhaltliche Idee der Inklusion und umfassenden Teilhabe auf breite fachliche und fachpolitische Zustimmung stößt, zeigen sich in der Praxis vielerorts noch große Schwierigkeiten in der konkreten Umsetzung. Häufig mangelt es an tragfähigen Konzepten zur Umsetzung des inklusiven Unterrichtes, an den notwendigen organisatorischen aber auch institutionellen Strukturen sowie an konzeptionell neu ausgerichteten Unterstützungsangeboten, um schulische Teilhabe für betroffene Kinder und Jugendliche zu gestalten. Besonders deutlich wird dies an der Schnittstelle zwischen Jugend-, Eingliederungshilfe und Schule anhand der Entwicklungen der schulbezogenen Eingliederungshilfen. Diese werden in Form von Integrationshilfen/Schulbegleitungen gegenwärtig vorrangig für die Ermöglichung des gemeinsamen Unterrichtes von Kindern mit und ohne Behinde-

rung an (Regel-)Schulen eingesetzt. Trotz vieler Unklarheiten und regionaler Disparitäten steigt die Inanspruchnahme dieser Hilfen bundesweit stetig.

Die aktuelle Praxis verdeutlicht, dass der Einsatz dieser Integrationshelfer\*innen an Schulen als individuelle Begleitung junger Menschen im Sinne einer Unterstützung zur angemessenen Schulbildung je nach Ausgestaltung positive Effekte haben kann, aber aus fachlich-konzeptioneller und struktureller Perspektive - auch vor dem Hintergrund einer steigenden Inanspruchnahme - zunehmend problematisch erscheint. Kritisch diskutiert werden derzeit die mögliche stigmatisierende Wirkung der Einzelbetreuung und der mitunter ineffektive Einsatz von Ressourcen. Insgesamt ergeben sich aus den skizzierten Entwicklungen Unsicherheiten für die Kommunen, öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe und die Schulen, die neben der fachlichen Ausgestaltung der Hilfe auch mit der Herausforderung konfrontiert sind, diese effizient zu steuern.

Vor dem Hintergrund der steigenden Inanspruchnahme sowie der damit verbundenen gestiegenen Anforderungen der fachlichen, aber auch ökonomischen Steuerung der Integrationshilfe wird zunehmend über einen alternativen Einsatz von Integrationshilfen und in diesem Zusammenhang über sogenannte Pool-/Infrastrukturösungen diskutiert. Bundesweit gibt es dazu derzeit vielfältige Modellprojekte. Wie diese Regelung in der Praxis am sinnvollsten umgesetzt werden kann und welche Konsequenzen sich langfristig daraus auf institutioneller, organisatorischer und fachlich-konzeptioneller Ebene ergeben, wird unterschiedlich erlebt oder ist z. T. noch ungeklärt.

Die skizzierten Entwicklungen verdeutlichen, dass die beteiligten Systeme und Akteur\*innen im Bereich schulbezogener Eingliederungshilfen vor großen fachlich-professionellen Herausforderungen sowie organisatorischen Gestaltungsaufgaben stehen. Dies wird nun noch einmal durch die beschlossenen Änderungen im SGB VIII hinsichtlich der stufenweisen Umsetzung einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe befördert. An dieser Stelle setzt das Handbuch an, um einen Beitrag zur Klärung spezifischer Fragestellungen zu geben und gleichzeitig auf noch zu bearbeitende Aspekte hinzuweisen.

Das Handbuch nimmt den Umgang und den Einsatz von Integrationshilfen/Schulbegleitungen aus einer sozialpädagogischen Perspektive, gemessen an den geltenden Kinder- und Jugendhilfestandards, in den Blick. Die Bei-

träge richten sich an Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe sowie weitere Personen, die in diesem Praxisfeld tätig sind sowie explizit auch an Interessierte aus dem Bildungsbereich und der Eingliederungshilfe. Untergliedert in unterschiedliche praxisrelevante Themenbereiche wird neben aktuellen Rahmenbedingungen und Entwicklungstrends der Schulbegleitung auch auf Grundlagen und Herausforderungen der praktischen Umsetzung, Gelingensfaktoren und Weiterentwicklungsbedarfe in der praktischen Ausgestaltung (Praxismodelle), sowie Konzepte und Handlungsansätze (Einzelfallhilfe und „Poolmodelle“) eingegangen.

Neben der Expertise namhafter Akteur\*innen der Kinder- und Jugendhilfe, der Eingliederungshilfe und der Bildungsforschung werden auch fachpolitische Positionen berücksichtigt. Ebenso kommen Wissenschaftler\*innen und Praktiker\*innen zu Wort. Die Beiträge dienen dabei der pädagogisch professionellen Reflexion und sollen Anregungen für die Weiterentwicklung der Praxis bieten. Gleichzeitig greifen die Artikel ungeklärte Strukturfragen und daraus resultierende Handlungsanforderungen auf.

Die Erkenntnisse beruhen größtenteils auf dem 3-jährigen Praxisforschungsprojekt „Integrationshilfen - schulische Teilhabe in der Verantwortungsgemeinschaft von Jugendhilfe, Schule und Sozialhilfe gestalten“, welches der AFET Bundesverband für Erziehungshilfe e. V. in Kooperation mit dem Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gemeinnützige GmbH (ism gGmbH) durchgeführt hat. Die Förderung erfolgte über die Stiftung Jugendmarke e. V. Zudem konnten dreizehn Kooperationspartner der öffentlichen und freien Jugendhilfe aus fünf Bundesländern für die Mitarbeit gewonnen werden.

## **AUFBAU DES HANDBUCHS**

In Kapitel 1 werden grundlegende Aspekte zum Themenkomplex der Schulbegleitung diskutiert. Neben einer Situationsbeschreibung, wo die Schulbegleitung aktuell steht, werden in diesem Kapitel statistische Entwicklungstrends, die rechtliche Perspektive und die historische Entwicklung in den Blick genommen.

Kapitel 2 vertieft fachlich-konzeptionelle Grundfragen der Schulbegleitung durch Artikel zum Aufgabenprofil und den Organisationsmodellen, zum

Thema Beteiligung von jungen Menschen und der Ausgestaltung der Elternarbeit im Kontext der Schulbegleitung sowie den Instrumenten der Hilfe- und Förderplanung. Zudem werden kommunale Herausforderungen für eine inklusive Jugendhilfe aus Sicht eines öffentlichen Jugendhilfeträgers und Einblicke in die Perspektive eines Landesjugendamtes abgebildet.

Kapitel 3 legt den Fokus anschließend auf Praxisansätze der Schulbegleitung. Hier stellen sechs Projektstandorte ihre Konzeption der Schulbegleitung vor und berichten von ihrer Umsetzung, der aktuellen Praxis und den Weiterentwicklungsbedarfen.

In Kapitel 4 wird im Anschluss eine bildungspolitische Perspektive auf die Schulbegleitung eingenommen. Neben einem vergleichenden Überblick der bildungspolitischen Strategien der Bundesländer wird dezidiert auf die bildungspolitische Perspektive im Bundesland Schleswig-Holstein eingegangen. Abgerundet wird das Kapitel durch eine Darstellung von schulischer Bildung als gemeinsame Verantwortung unterschiedlicher Zuständigkeiten.

# K1 GRUNDLAGEN

EVA DITTMANN, SYBILLE KÜHNEL, ANIKA METZDORF-SCHEITHAUER

## (01) **WO STEHT DIE SCHULBEGLEITUNG? ANNÄHERUNG AN EINE SITUATIONSBSCHREIBUNG**

*Der Artikel widmet sich dem aktuellen Entwicklungsstand der Schulbegleitung/schulischen Integrationshilfe<sup>1)</sup>. Es erfolgt eine Annäherung an ihre Situationsbeschreibung in vier Thesen. Dabei werden wahrgenommene fachliche sowie fachpolitische Fragestellungen und Handlungsbedarfe aufgegriffen und abschließend in Ableitungen hinsichtlich der Weiterentwicklung der Schulbegleitung überführt.*

**These 1:** Die Schulbegleitung ist kein Übergangspänomen. Sie entwickelt sich zu einer festen Größe im Angebotsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Eingliederungshilfe. Die möglichen Konsequenzen der Annahme, die Schulbegleitung sei ein Übergangspänomen, werden unterschätzt. Die aktuelle Entwicklung verweist auf einen erheblichen Bedarf der „Nachsteuerung“ und (Neu-) Konzeptionierung.

Über die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) erfolgt für Deutschland u. a. die Aufforderung zum Aus- und Umbau eines inklusiven Schulsystems sowie die Sicherstellung des Zugangs für junge Menschen mit Behinderungen zur Regelstruktur der Schule (Artikel 24 UN-BRK). Der Umbau sowie die inklusive Weiterentwicklung des Schulsystems ist aufwändig und zeitintensiv (vgl. Artikel (18): 227 ff. in diesem Band) und schreitet auch 10 Jahre nach Inkrafttreten des Rechts auf inklusive Beschulung

1) Der vorliegende Artikel stellt Ergebnisse des durch die Stiftung deutsche Jugendmarke e. V. geförderten Praxisforschungsprojektes „Integrationshilfen- schulische Teilhabe in der Verantwortungsgemeinschaft von Jugendhilfe, Schule und Sozialhilfe gestalten“ vor, welches seit dem 01.10.2018 bis zum 30.09.2021 vom AFET Bundesverband für Erziehungshilfe e. V. in Kooperation mit dem Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ism gGmbH) durchgeführt wurde. Für den folgenden Artikel werden die Begriffe Schulbegleitung und schulische Integrationshilfen synonym verwendet. Sie bezeichnen den schulbezogenen Teilbereich der Eingliederungshilfen, der jungen Menschen als Rehabilitationsleistung zur Teilhabe an Bildung gem. § 35a SGB VIII und § 112 SGB IX gewährt werden.

nicht in dem Umfang und Tempo voran, wie erhofft. Obwohl bereits viele Veränderungen angestoßen wurden (Ab- und Umbau von Förderschulen, Etablierung des Eltern-Wahlrechts zur inklusiven Beschulung, etc.), verbleiben weiterhin eher exklusiv wirkende Strukturen und Rahmenbedingungen im deutschen Schulsystem, die eine Weiterbearbeitung erforderlich machen (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2019: 30-37).

Im Zuge der Öffnung von Regelschulen für junge Menschen mit Behinderungen und für die Ermöglichung des gemeinsamen Unterrichtes von Kindern mit und ohne Behinderungen/Beeinträchtigungen werden in den letzten Jahren verstärkt Schulbegleitungen als unterstützende Maßnahme eingesetzt (vgl. Artikel (02): 19 ff. in diesem Band). Häufig wird der „inklusive Unterricht“<sup>2)</sup> erst durch und mit der Schulbegleitung möglich. So gleichen Schulbegleitungen ein unzureichend inklusives System aus, um jungen Menschen schulische Teilhabe auch in noch mitunter exklusiven Strukturen zu ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund liegt die Annahme nahe: je besser die inklusive Schulstruktur, desto weniger Schulbegleitungen werden künftig eingesetzt bzw. benötigt werden. In Anbetracht der aktuellen Entwicklungen scheint diese Annahme jedoch irreführend. Der inklusive Aus- und Umbau des gesamten Schulsystems wird trotz zahlreicher Bemühungen aufgrund der z. T. nicht stringenten Bildungspolitik der Bundesländer (vgl. Artikel (18): 227 ff. in diesem Band) noch viele Jahre in Anspruch nehmen. Eine Abnahme der Anzahl an Integrationshilfen ist daher zunächst nicht zu erwarten. So zeigt auch der Blick in die Statistik, dass die Schulbegleitung längst kein Einzelphänomen mehr darstellt. Die statistische Auswertung verdeutlicht einen kontinuierlichen Anstieg der Inanspruchnahme, der aufgewendeten Kosten sowie der Anzahl der Personen (vgl. Tabel 2020: 13ff.), die in diesem sich als eigenständigen Arbeitsbereich etablierenden Unterstützungsangebot tätig sind (vgl. Artikel (02): 19 ff. in diesem Band).

Darüber hinaus gilt es wahrzunehmen, dass der Anstieg der Inanspruchnahme von Schulbegleitungen nicht ausschließlich mit der Zunahme inklusiv beschulter junger Menschen in Zusammenhang steht. Auch sich verändernde

---

2) An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die Autorinnen unter einem „inklusive Unterricht“ mehr verstehen, als das Stattfinden des gemeinsamen Unterrichtes von Kindern mit und ohne Behinderung.

Bedarflagen sowie die hoch heterogene und mit vielen Unklarheiten behaftete Praxis (siehe dazu These 3) spielen diesbezüglich eine wichtige Rolle.

Derzeit zeigt sich kein Hinweis auf eine Umkehr dieses Trends. Die Schulbegleitung entwickelt sich ambivalent und steht zwischen der Realisierung einer Teilhabeverbesserung junger Menschen mit Beeinträchtigungen an Bildung und der Gefahr, exklusive Strukturen für eben diese jungen Menschen im Regelschulsystem zu stabilisieren. In der Folge ergibt sich der Bedarf einer „Nachsteuerung“ bzw. (Neu-)Konzeptionierung dieser Hilfe in gemeinsamer Verantwortung mit den anderen beteiligten Systemen. Hierzu ist einerseits die Diskussion darüber, welches inhaltliche Profil und welche Zielsetzung diese Hilfe genau verfolgen soll, notwendig, sowie die Beantwortung der Frage, welche Rolle die Schulbegleitung grundsätzlich im Rahmen inklusiver Bildung spielen kann und soll. Fachpolitisch bedarf es vor allem der Auseinandersetzung über die Ausweibewegung des Schulsystems, welches immer häufiger auf Ressourcen der Kinder- und Jugendhilfe zurückgreift. So liegt die Verantwortung, inklusive Bildung von jungen Menschen mit Förderbedarf ganz grundsätzlich zu ermöglichen, in erster Linie bei der Schule, die inklusive Strukturen derart zu schaffen hat, dass nur im Einzelfall weitere Hilfen additiv zu den Unterstützungsressourcen der Schule notwendig sind (vgl. Vorwort und Einleitung: 1 ff. in diesem Band). Der Einsatz von Schulbegleitungen kann nicht generell den Aus- und Aufbau einer inklusiven schulischen Infrastruktur ersetzen. Für die beteiligten Akteur\*innen und Systeme gilt es vor diesem Hintergrund, die Neuausrichtung und Gestaltung der Schulbegleitung aktiv in die Hand zu nehmen.

These 2: Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Strategien der Bundesländer zur inklusiven Weiterentwicklung des Schulsystems sind höchst heterogen und ein zentraler Faktor für die praktische Ausgestaltung der Schulbegleitung.

Die Schulbegleitung findet als Eingliederungshilfemaßnahme am Ort Schule und damit an der Schnittstelle zum Bildungssystem statt. Daher sind bildungspolitische Rahmenbedingungen und die jeweiligen Strategien der Bundesländer zur Umsetzung und Weiterentwicklung eines inklusiven Schulsystems ein zentraler Faktor für die Inanspruchnahme und Ausgestaltung der Schulbegleitung.

Mit Blick auf die bildungspolitischen Rahmenbedingungen der Länder fällt auf: Es existieren (noch) keine einheitlichen Konzepte in den Bundesländern, wie inklusive Bildung überhaupt umzusetzen ist. Wichtige Fragen innerhalb des Schulsystems sowie an den Schnittstellen zu anderen Leistungssystemen sind (noch) nicht geklärt. Vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Föderalismus fallen die bildungspolitischen Strategien der Bundesländer höchst heterogen aus. Entsprechend zeigen sich unterschiedliche Effekte auf die Ausgestaltung sowie die Inanspruchnahme von Schulbegleitung.

Ein Beispiel dafür ist die bildungspolitische Strategie hinsichtlich des Förderschulsystems. Die UN-BRK sieht im Zuge der Umsetzung von Inklusion grundsätzlich den sukzessiven Abbau von Förderschulen vor. In manchen Bundesländern werden in diesem Zusammenhang einzelne Förderschwerpunkte (wie z. B. der Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung oder Sehen) nicht mehr an separaten Förderschulen, sondern ausschließlich an der Regelschule unterrichtet (vgl. Artikel (18): 227 ff. in diesem Band). Hieraus ergeben sich mitunter zusätzliche Bedarfslagen, die Unterstützungsmaßnahmen aus der Jugendhilfe erforderlich machen können. Andere Bundesländer sehen hingegen eine Beibehaltung der Förderschulstrukturen vor. Diese Grundsatzentscheidung innerhalb des Bildungssystems kann entsprechend die Inanspruchnahme von Schulbegleitungen in unterschiedliche Richtungen beeinflussen.

Ein Beispiel stellt in diesem Zusammenhang der sogenannte „Ressourcenvorbehalt“ dar. Elf der sechzehn Bundesländer formulieren in ihren Schulgesetzen einen Ressourcenvorbehalt (vgl. ebd.). Hier kann die Auswahl des Lernortes „allgemeine Schule“ nur dann erfolgen, wenn die „fachlichen personellen und sächlichen Voraussetzungen“ gegeben sind (so z. B. Schulgesetz BW § 15(6)). Eine inklusive Beschulung kann folglich aufgrund struktureller Rahmenbedingungen der Schule abgelehnt werden. Wird dennoch von den Eltern und dem jungen Menschen eine Regelbeschulung angestrebt, kann dies z. B. über eine Schulbegleitung ermöglicht werden.

Die genannten Beispiele machen deutlich, wie eng bildungspolitische Rahmenbedingungen und Inklusionsstrategien der Bundesländer mit den Entwicklungen im Bereich der Schulbegleitung zusammenhängen können.

**These 3:** Die derzeitige Praxis der Schulbegleitung ist höchst heterogen und steht zuweilen unter erheblichem Handlungsdruck. Dabei ist die vermeintlich einfache Antwort des „Poolens“ von Hilfen nur unter spezifischen Rahmenbedingungen eine mögliche Lösung für hochkomplexe Aufgaben.

Wer oder was ist die Schulbegleitung? Und was kann/soll/will diese Hilfe bewirken? Diese grundsätzlichen Fragen sind sowohl in der fachlichen, fachpolitischen Diskussion als auch in der Praxis nicht abschließend beantwortet. In der Folge zeigt sich derzeit eine höchst heterogene Praxis, die aufgrund von steigenden Fallzahlen, kommunalem Kostendruck sowie mitunter Unzufriedenheit in der praktischen Umsetzung bei den Beteiligten erheblich unter Druck steht.

Die Schulbegleitung findet an der Schnittstelle zwischen den Systemen Kinder- und Jugendhilfe, Eingliederungshilfe und Schule statt. Sie ist eine schulbezogene Eingliederungshilfe zur Teilhabe an Bildung, welche je nach Art der Behinderung entweder aus dem SGB VIII (für junge Menschen mit (drohender) seelischer Behinderung) oder dem SGB IX (für junge Menschen mit körperlicher und/oder geistiger Behinderung) gewährt wird. Ort der Rehabilitationsmaßnahme ist die Schule. Kooperations- und Zuständigkeitsebene sind ebenso wenig genau definiert wie die konkrete Verortung der Hilfe an der Schule. Die aktuellen Umsetzungsmodelle sind vielfältig und heterogen. Die beteiligten Systeme weisen dabei mitunter deutlich divergierende professionelle Selbstverständnisse, fachliche Grundhaltungen und Standards, aber auch Instrumente, Methoden und Gewährungspraxen auf. Darüber hinaus unterscheiden sie sich auch hinsichtlich der Aspekte Recht, Finanzierung und Organisation. Entsprechend findet die Schulbegleitung zwischen drei Teilsystemen in einer bislang unzureichend geklärten Struktur statt. Die wiederkehrenden Kooperationsfragen dieser strukturellen Ebene überlagern in der Folge die inhaltliche Ausgestaltung und spiegeln sich in der Umsetzungspraxis der Schulbegleitung wider.

Die Verlagerung ungelöster Strukturfragen auf die Praxisebene sowie die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, lassen sich anhand des Aufgabenprofils und der Rahmenbedingungen der Schulbegleitung verdeutlichen.

So ist das Aufgabenprofil der Schulbegleitung weiterhin nicht klar definiert - und dies trotz zahlreicher gerichtlicher Bemühungen, Zuständigkeiten zwi-

schen Jugendhilfe und Schule abzugrenzen (vgl. Artikel (03): 42 ff. in diesem Band). In der Praxis der Schulbegleitung zeigt sich ein höchst heterogenes und komplexes Aufgabenprofil, welches in seiner Auslegung auf stark individualisierte und sich verändernde Bedarfslagen des jungen Menschen reagieren muss. Schulbegleitungen arbeiten im Schulalltag und der Begleitung des Kindes permanent in wechselnden Settings und sind dabei mit z. T. auch widersprüchlichen Erwartungshaltungen unterschiedlicher Akteur\*innen konfrontiert (vgl. Artikel (06): 79 ff. in diesem Band). Entsprechend erfordert ihr Handeln eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Praxis. Diese hohen Anforderungen stehen in einem Missverhältnis zu den derzeit bestehenden fachlichen, konzeptionellen, organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Hilfe. So existieren bspw. keine einheitlichen Standards oder Empfehlungen hinsichtlich der erforderlichen Qualifikation der Kräfte und auch die Frage, ob Fachkräfte eingesetzt werden sollen/müssen, wird, trotz zumindest in der Kinder- und Jugendhilfe bestehendem Fachkräftegebot, unterschiedlich beantwortet. Auch das tatsächlich „gelebte“ Aufgabenprofil in der Praxis ist aufgrund fehlender Standards sehr heterogen und abhängig von der jeweiligen Ausrichtung der öffentlichen und freien Träger. Darüber hinaus finden sich im Kontext der Schulbegleitung äußerst divergente Anstellungsverhältnisse und Organisationsformen zur Umsetzung. Für die qualifizierte Hilfedurchführung und nachhaltige Weiterentwicklung braucht die Schulbegleitung (endlich) ein fachlich abgesichertes und klar definiertes Aufgaben- und Rollenprofil, damit Strukturfragen nicht länger primär in Einzelfällen geklärt werden müssen und übergreifende Standards flächendeckend eine qualifizierte Hilfe garantieren.

Die Praxis reagiert hierauf immer häufiger mit der Einführung eines Pool- (ein festes Team an einer Schule/bei einem Träger ist für eine bestimmte Gruppe von Kindern zuständig) oder Infrastrukturmodells (systemisches Umsetzungsmodell für eine Region/Stadt/Landkreis für alle Schulen) (vgl. Artikel (12): 169 ff. in diesem Band). Dabei versuchen diese Modelle, mögliche negative Aus- und Nebenwirkungen der einzelfallbezogenen 1:1-Begleitung (z. B. stigmatisierende Effekte) auszugleichen bzw. zu minimieren, indem stärker systemisch und in (Klein-)Gruppen gearbeitet wird, Hilfezugänge und Leistungscoordination vereinfacht werden, aber auch eine qualifiziertere Umsetzung der Hilfe z. B. durch die Anbindung der Schulbe-

gleitung in einem Fachteam organisiert wird. Dennoch entfallen auch in Pool- oder Infrastrukturmodellen die hohen Anforderungen an eine wirkungsvolle Hilfgewährung nicht. So gehen z. B. „Schulpools“ mit erhöhten Personalbedarf für Koordination und Abstimmung einher, während in Infrastrukturmodellen eine weitere Steuerungsebene der Leistungskoordination (z. B. Bedarfseinschätzung und Hilfestuerung für alle Schulen einer Region) hinzukommt. Insgesamt zeigt sich diesbezüglich, dass die vermeintlich einfache Antwort des „Pools“ von Hilfen im Kontext der Schulbegleitung nur unter spezifischen Rahmenbedingungen eine fachliche Lösung für hochkomplexe Aufgaben sein kann. Es braucht vielmehr einen deutlich differenzierteren Umgang mit der Idee des „Pools“.

These 4: Die Beteiligung von jungen Menschen wird über ihre rechtliche Verortung zwar als hohes Gut und fachliche Prämisse angesehen, ihr Stellenwert erfährt aber strukturell keine gleichwertige Entsprechung in der Umsetzungspraxis der Schulbegleitung. Dabei stellt Beteiligung ein wichtiges Qualifizierungsmerkmal der Hilfe dar.

Beteiligungsorientiertes Arbeiten ist auch im Bereich der Schulbegleitung als einer der zentralen Gelingensfaktoren der Hilfe anzusehen (vgl. Artikel (07): 89 ff. in diesem Band). In der Praxis gerät Beteiligung junger Menschen im Rahmen der sie betreffenden Hilfe jedoch häufig in den Hintergrund - und dies obwohl Beteiligung als Grundvoraussetzung für die angestrebte Erhöhung schulischer Teilhabe angesehen werden kann. Stattdessen wird Schulbegleitung aktuell vor allem von ungelösten Strukturfragen geprägt. Der Fokus liegt derzeit in erster Linie auf Fragen der Gestaltung und Organisation von Hilfezugängen sowie der Steuerung der Leistungskoordination in der Gewährungspraxis (vgl. Artikel (10): 146 ff. in diesem Band).

Die zu beobachtende Diskrepanz zwischen der hohen rechtlichen und fachlichen Bedeutung von Beteiligung und ihr Fehlen in der praktischen Umsetzung liegt vor allem darin begründet, dass sich im Bereich der schulischen Eingliederungshilfen strukturelle und zielgruppenspezifischen Herausforderungen bei der Umsetzung von beteiligungsorientierten Strukturen verdichten und diese somit erheblich erschweren können. Zu den auftretenden strukturellen Herausforderungen bei der Umsetzung von Beteiligung im Kontext der Schulbegleitung zählen dabei unter anderem die Größe des Hilfesys-

tems, die individuelle Hilfestellung über das Hilfeplangespräch, aber auch die Rahmenbedingungen des Anstellungsverhältnisses der Schulbegleitung, fehlende (zeitliche) Ressourcen, ein unklares Aufgabenprofil oder auch der unterschiedliche Umgang mit Qualifikationsansprüchen an die umsetzenden (Fach-)Kräfte (vgl. ebd.). Die zielgruppenspezifischen Herausforderungen ergeben sich im Kontext der Schulbegleitung vorrangig aus der derzeit spezifischen Inanspruchnahmestruktur der Hilfe. Integrationshilfen/Schulbegleitungen werden aktuell vor allem von (männlichen) Grundschulern in Anspruch genommen, die mitunter sehr heterogene Behinderungen oder Beeinträchtigungen haben bzw. erfahren. Daraus erwächst für eine beteiligungsorientierte Hilfestellung im Rahmen der Schulbegleitung die Anforderung, Beteiligungsstrukturen und -formen sowie deren Ermöglichung konzeptionell und fachlich an die Bedürfnisse und Fähigkeiten jüngerer Kinder sowie an mögliche behinderungsbedingte Barrieren (z. B. Sprachschwierigkeiten oder kognitive Einschränkungen) anzupassen.

Aufgrund dieser Schwierigkeiten erfährt der Bereich der Beteiligung - gemessen an seiner Relevanz - derzeit (noch) keine adäquate Entsprechung in der Praxis oder wir eher in Einzelfällen sowie spezifischen Modellprojekten entsprechend berücksichtigt. Eine strukturell abgesicherte Partizipation junger Menschen bleibt daher eine zentrale Aufgabe für die Weiterentwicklung der Schulbegleitung - auch hinsichtlich ihrer fortschreitenden Qualifizierung und Professionalisierung sowie der Stärkung von Beteiligung im Zuge des neuen SGB VIII. Dieser Weg ist voraussetzungsvoll und muss sich in Verfahren, Instrumenten, Methoden, der Organisation und der Haltung verlässlich und nachhaltig abbilden.

### **FAZIT: ABLEITUNGEN FÜR DIE FACHLICHE UND FACHPOLITISCHE WEITERENTWICKLUNG DER SCHULBEGLEITUNG**

Die Schulbegleitung steht exemplarisch für die insgesamt ungeklärte Kooperation zwischen Jugendhilfe/Eingliederungshilfe und Schule. Aus den Erfahrungen mit der Schulbegleitung lässt sich vor dem Hintergrund des künftig inklusiven SGB VIII und hinsichtlich einer inklusiven Ausgestaltung von Hilfen lernen.

Die Schulbegleitung hat sich als fester Bestandteil schulbezogener Eingliederungshilfen etabliert. Hinsichtlich ihrer wachsenden Bedeutung ist die Schulbegleitung in der fachpolitischen sowie fachlich-konzeptionellen Diskussion jedoch unterrepräsentiert. Es besteht Bedarf an einer Profilschärfung und fachlich-konzeptionellen (Neu-)Ausrichtung der Hilfe in multiprofessionellen Kontexten. Dies ist für die Weiterentwicklung der Hilfe elementar. Es gilt Lösungsideen für komplexe Fragestellungen zu entwickeln, die sich im Hinblick auf eine praxistaugliche, aber auch effiziente Steuerung und Planung der Hilfe hinsichtlich der Organisation von Hilfezugängen und der Leistungscoordination in gemeinsamer Verantwortung mit der Eingliederungshilfe und der Schule ergeben.

Die Schulbegleitung verhilft „jungen Menschen mit Behinderungen ganz maßgeblich zu ihrem Recht auf inklusive Bildung in Regelstrukturen und trägt dadurch zur Verbesserung ihrer Teilhabe bei“ (Dittmann 2020: 25). Gleichzeitig übernimmt sie zum Teil eine Ausfallbürgschaft für unzureichende strukturelle Veränderungen und erforderlicher finanzieller Investition im Bildungs- bzw. Schulsystem, die den inklusiven Aus- und Umbau fördern. Umso wichtiger ist eine fachlich-konzeptionelle Verortung der Hilfe, die zwischen der Realisierung einer Teilhabeverbesserung junger Menschen mit Beeinträchtigungen an Bildung und der Gefahr, exklusive Strukturen für eben diese jungen Menschen im Regelschulsystem zu stabilisieren, steht.

Schule ist längst multiprofessionell aufgestellt und dies auch und vor allem, da die Kinder- und Jugendhilfe mit unterschiedlichsten schulbezogenen Angeboten in der schulischen Lebenswelt der jungen Menschen und den Schulstrukturen präsent ist. Schulsozialarbeit sowie schulbezogene Jugend- oder Gemeinwesenarbeit sind dafür nur einige Beispiele. Die steigende Inanspruchnahme von Schulbegleitung verändert nun die multiprofessionelle Realität an Schulen erneut. In welcher Qualität diese Veränderung erfolgt, ist allerdings höchst unterschiedlich und abhängig davon, ob und wie schulische und jugendhilfespezifische Angebote in einem abgestimmten Gesamtsystem für Erziehung und Bildung an den Schulstandorten umgesetzt werden. Auch hier verweist die aktuelle Entwicklung auf den Bedarf der Profilschärfung und einer fachlich-konzeptionellen (Neu-)Ausrichtung der Hilfe in multiprofessionellen Kontexten.

Aus den Erfahrungen mit der Schulbegleitung lässt sich vor dem Hintergrund des künftig inklusiven SGB VIII lernen. Dies zeigt sich vor allem am Beispiel der Beteiligung. Ungelöste Strukturfragen beschneiden im Kontext der aktuellen Umsetzungspraxis der Schulbegleitung junge Menschen explizit in ihrem Beteiligungsrecht und können Beteiligungsprozesse erheblich erschweren oder gar verhindern. Die Eröffnung und Wahrung von Beteiligungsmöglichkeiten und Entscheidungsräumen für Kinder und Jugendliche ist ein wesentlicher Bestandteil ernst gemeinter Partizipation und grundlegend für die künftig inklusive Ausgestaltung des SGB VIII. Eine strukturell abgesicherte Partizipation junger Menschen, die sich in Verfahren, Instrumenten, Methoden, der Organisation und der Haltung verlässlich und nachhaltig abbildet, stellt daher eine zentrale Aufgabe für die Weiterentwicklung der Schulbegleitung - auch hinsichtlich ihrer fortschreitenden Qualifizierung und Professionalisierung - dar. In diesem Zusammenhang ist die Frage „Was wird jungen Menschen mit Behinderung an Selbstexpertise zugetraut und welche Methoden stehen für die Sichtbarmachung im Hilfeprozess zur Verfügung?“ nicht nur im Kontext der Schulbegleitung handlungsleitend, sondern von maßgeblicher Bedeutung für eine inklusive Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe.

Für eine Weiterentwicklung des Feldes braucht es weiterhin qualifizierte Modellprojekte (vgl. Kapitel K3: 169 ff. in diesem Band). Neben Praxiserprobung bedarf es jedoch aufgrund der vielfältigen Schnittstellenfragen auch einen system- und rechtskreisübergreifenden Austausch, der ebenso die Kooperationsebene zwischen kommunaler und Landesebene verbindet. Grundsätzlich muss die Schulbegleitung aufgrund ihrer Verortung an der Schnittstelle zu unterschiedlichen Teilsystemen entsprechend auch in der *Verantwortungsgemeinschaft* von Schule, Jugend- und Eingliederungshilfe weiterentwickelt und gestaltet werden.

## LITERATUR

- DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE (Hrsg.) (2019): Analyse. Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Berlin. Online verfügbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/ANALYSE/Wer\\_Inklusion\\_will\\_sucht\\_Wege\\_Zehn\\_Jahre\\_UN\\_BRK\\_in\\_Deutschland.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Wer_Inklusion_will_sucht_Wege_Zehn_Jahre_UN_BRK_in_Deutschland.pdf) [21.09.2021].
- DITTMANN, EVA (2020): Schulbegleitung – Zwischen Teilhabeverbesserung und exklusiver Besonderung. In: Dialog Erziehungshilfen. 1/2020. S. 21–26.
- PÖHLAND, CHRISTINA/ROCK, KERSTIN (2018): Ergebnisse der Fallstudien. In: Dittmann, Eva/Müller, Heinz/ Pöhland, Christina/Rock, Kerstin (Hrsg.) (2018): Potenziale und Grenzen von Integrationshilfen an Regelschulen. S. 97-133.
- TABEL, AGATHE (2020): Der integrative Schulbereich- Personalwachstum in den Eingliederungshilfen. In: Akjstat (2020): KomDat Heft Nr. 1/20, 23. Jg. S. 13-16. Online verfügbar unter: <https://www.akjstat.tu-dortmund.de/komdat/ausgabe/komdat-012020/> [21.09.2021].

EVA DITTMANN, SYBILLE KÜHNEL

## **(02) ENTWICKLUNGSTRENDS DER INTEGRATIONSHILFEN AN SCHULEN<sup>1)</sup> IM SPIEGEL DER ZAHLEN**

*Der nachfolgende Artikel befasst sich mit statistischen Befunden und zentralen Entwicklungstrends der schulischen Eingliederungshilfen. Dabei zeigt sich, dass der Bereich der Eingliederungshilfen insgesamt in den letzten Jahren sehr dynamisch wächst, was vor allem auch mit dem vermehrten Einsatz von Integrationshilfen an Schulen gem. § 35a SGB VIII und § 112 SGB IX in Zusammenhang steht. Der Artikel blickt indes auch rechtskreisübergreifend auf die Inanspruchnahmestruktur schulischer Eingliederungshilfe. Diese rechtskreisübergreifende Betrachtung ist insbesondere vor dem Hintergrund der im Rahmen des „Kinder- und Jugendstärkungsgesetz“ (KJSG) beschlossenen schrittweisen Umsetzung einer einheitlichen sachlichen Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe für alle Kinder unabhängig von der Behinderungsform (Hilfen aus einer Hand) für die künftige Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe relevant.*

Die Anzahl junger Menschen mit (drohender) seelischer Behinderung, die von der Kinder- und Jugendhilfe gemäß § 35a SGB VIII in Deutschland unterstützt werden, nimmt seit Jahren kontinuierlich zu: „Die seelischen und sozialen Probleme von Kindern und Jugendlichen spielen eine zunehmend größere Rolle - nicht erst seit Ausbruch der Corona-Pandemie“ (vgl. Statistisches Bundesamt 2021). Diese Dynamik korrespondiert mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention sowie der im Zuge inklusiver Beschulung junger Menschen mit Behinderung verstärkter eingesetzter Integrationshilfen an Schulen. Letztere haben nicht zuletzt durch die Umsetzung des BTHG und durch ihre rechtliche Verortung als Leistungen zur Teilhabe an Bildung gem. § 112 SGB IX noch einmal zusätzlich an Bedeutung gewonnen (vgl. Dittmann et al. 2021: 103).

Insgesamt ist das Spektrum der Eingliederungshilfe „breit gefächert und reicht von schulbezogenen Unterstützungsformen bei Lese- und Recht-

---

1) Für den folgenden Artikel wird der Begriff Integrationshilfen an Schulen genutzt. Dieser bezeichnet den schulbezogenen Teilbereich der Eingliederungshilfen, der jungen Menschen als Rehabilitationsleistung zur Teilhabe an Bildung gem. § 35a SGB VIII und § 112 SGB IX gewährt werden.

schreibschwäche bis hin zu spezialisierten Borderline-Gruppen oder Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Suchterkrankungen“ (AKJstat 2021: 28). Bei den Integrationshilfen an Schulen gem. § 35a SGB VIII handelt es sich folglich um einen Teilbereich der Eingliederungshilfe, der sich in den letzten Jahren durch eine besonders starke Wachstumsdynamik auszeichnet.

Vor diesem Hintergrund nimmt die Bedeutung der Integrationshilfen an Schulen kontinuierlich zu. Nicht nur inhaltlich steht die richtige Umsetzungsstrategie schulischer Eingliederungshilfen (individuelle Einzelbetreuung oder „gepoolte Angebote“ (vgl. Artikel (05): 62 ff. in diesem Band) im Fokus fachlicher Auseinandersetzungen. Auch fachpolitisch erfährt die Integrationshilfe an Schulen hohe Aufmerksamkeit vor allem in der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe. Dies hängt insbesondere mit einer kontinuierlichen Inanspruchnahmesteigerung sowie einer damit einhergehenden Zunahme der Kosten zusammen. Die Entwicklungstrends, die sich im Bereich der schulischen Eingliederungshilfen zeigen, sind jedoch nicht singulär zu betrachten, sondern stehen in einem größeren Zusammenhang, der die Entwicklungen in der Eingliederungshilfe insgesamt betrifft, sowie auch Veränderungen im Schulsystem.

In Anbetracht der skizzierten Entwicklungen soll im vorliegenden Artikel eine statistische Betrachtung erfolgen. Der erste Teil des Beitrags (Kapitel 1.1 bis 1.3) blickt auf die bundesweite Entwicklung der Eingliederungshilfen nach § 35a SGB VIII. Im zweiten Teil (Kapitel 2.1 bis 2.3) werden exemplarisch die spezifischen Entwicklungen der Integrationshilfen an Schulen für das Bundesland Rheinland-Pfalz fokussiert. Hier liegt aufgrund der umfassenden Erhebung der Leistungsdaten der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) im Rahmen des Projektes „Qualitätsentwicklung durch Berichtswesen“<sup>2)</sup> eine breitere Datenbasis vor, die genauere Aussagen sowohl zur Binnenstruktur der Eingliederungshilfe als auch insbesondere zu den Integrationshilfen an Schulen zulässt. Zudem werden für Rheinland-Pfalz auch die Leistungsdaten der Sozialämter für Eingliederungshilfen gem. SGB IX/XII<sup>3)</sup>, die am Ort Schule

---

2) <https://www.berichtswesen-rlp.de/>

3) Die Daten in den nachfolgenden Abbildungen beziehen sich z. T. auf einen Zeitraum vor Inkrafttreten der dritten Reformstufe des BTHG, welche die Einführung SGB IX, Teil 2 (Eingliederungshilferecht) beinhaltet. Entsprechend wird in den Abbildungen sowohl auf § 54 SGB XII als auch SGB IX verwiesen.

durchgeführt wurden, erhoben.<sup>4)</sup>

## 1. BUNDESWEITE ENTWICKLUNG VON EINGLIEDERUNGSHILFEN GEM. § 35A SGB VIII

Der erste Teil des Beitrags (Kapitel 1) blickt auf die bundesweite Entwicklung der Eingliederungshilfen nach § 35a SGB VIII. Hier gilt es festzuhalten, dass über die Bundesstatistik **Integrationshilfen an Schulen** nicht gesondert erfasst werden (vgl. Dworschak 2010: 131). Nur in einzelnen Bundesländern oder für regionale Teilbereiche stehen differenzierte empirische Daten zur Verfügung.<sup>5)</sup> Über die Analyse hinsichtlich des Ortes der Durchführung lassen sich jedoch näherungsweise Aussagen zur Entwicklung im Bereich der Hilfen an Schulen treffen.

### 1.1 KONTINUIERLICHE STEIGERUNG DER FALLZAHLEN UND KOSTEN DER EINGLIEDERUNGSHILFE

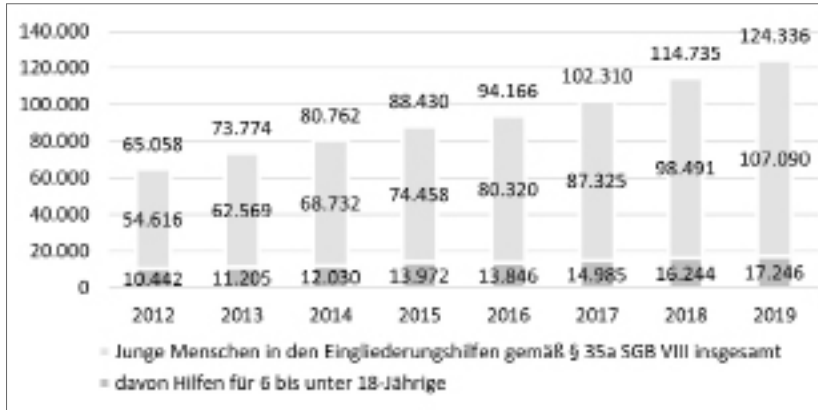
Insgesamt zeigt sich hinsichtlich der Fallzahlen und Kosten der Eingliederungshilfe gem. SGB VIII:  
Sowohl die absolute als auch die relative Inanspruchnahme der Eingliederungshilfen steigt bundesweit kontinuierlich. Dies spiegelt sich in einer Kostensteigerung wider. Aktuell sowie perspektivisch avancieren die Leistungen der Eingliederungshilfen zu einem immer wichtigeren Aufgabenfeld innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe.

Im Jahr 2019 lag die Anzahl der Eingliederungshilfen für Kinder und Jugendliche mit einer seelischen Behinderung bundesweit bei 124.336 Hilfen<sup>6)</sup>. Damit ist die Anzahl im Vergleich zum Vorjahr um 8,4 % gestiegen – im Vergleich zum Jahr 2012 (65.058 Hilfen) entspricht dies einer Steigerung von 91,1 %. Dabei lässt sich besonders in der Altersgruppe der 6- bis unter 18-Jährigen - also in der Gruppe potentieller Schüler\*innen - eine **starke Dynamik** feststellen (plus 65,2%).

4) Die Daten sind aufgrund der gleichen Erhebungssystematik wie im Bereich SGB VIII miteinander vergleichbar. Es handelt sich außerdem um eine Vollerhebung bei allen rheinland-pfälzischen Jugend- und Sozialämtern, daher sind die Daten von hoher Aussagekraft.

5) z. B. im Rahmen der Integrierten Berichterstattung Rheinland-Pfalz (<https://www.berichtswesen-rlp.de/>)

6) Aufsummierung der am 31.12. laufenden und innerhalb des Jahres beendeten Hilfen

**Abbildung 1: Bundesweite Entwicklung der Fallzahlen - Eingliederungshilfen gemäß § 35a SGB VIII**

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe- Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; verschiedene Jahrgänge; Aufsummierung der zum 31.12. eines Jahres andauernden und der innerhalb des jeweiligen Jahres beendeten Hilfen; eigene Darstellung und Berechnung.

**Tabelle 2: Entwicklung der Eckwerte (Hilfen gemäß § 35a SGB VIII pro 1.000 der jeweiligen Altersgruppe in der Bevölkerung) 2012 bis 2019**

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Eckwert u21: Hilfen gemäß § 35a SGB VIII pro 1.000 der unter 21-Jährigen in der Bevölkerung	4,2	4,7	5,2	5,5	5,8	6,3	7,1	7,7
Eckwert 6 bis u18: Hilfen gemäß § 35a SGB VIII für 6- bis unter 18-Jährige pro 1.000 dieser Altersgruppe in der Bevölkerung	6,1	7,0	7,7	8,3	8,9	9,7	11,3	12,2

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe- Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; verschiedene Jahrgänge; Aufsummierung der zum 31.12. eines Jahres andauernden und der innerhalb des jeweiligen Jahres beendeten Hilfen; Bevölkerungsfortschreibung; eigene Darstellung und Berechnung.

Analog zu den absoluten Fallzahlen ist auch die **relative Inanspruchnahme** - also die Anzahl der Hilfen gemäß § 35a SGB VIII pro 1.000 junger Menschen in der Bevölkerung (Eckwerte) - im Betrachtungszeitraum kontinuierlich gestiegen. Im Jahr 2019 erhielten 7,7 pro 1.000 junger Menschen im Alter

von unter 21 Jahren eine Eingliederungshilfe; unter den 6- bis unter 18-Jährigen waren dies 12,2. Damit haben sich die Eckwerte von 2012 auf 2019 in etwa verdoppelt.

Diese Entwicklung spiegelt sich auch in den aufgewendeten **Kosten** für Eingliederungshilfen wider. So belaufen sich die Gesamtausgaben für Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII im Jahr 2019 bundesweit auf insgesamt 1,93 Milliarden. Das sind rund 14 % mehr als im Vorjahr (ohne Abbildung).<sup>7)</sup>

Eine aktuelle Auswertung der Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik zeigt, dass sich im Bereich der **Eingliederungshilfen für Minderjährige mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung** (nach SGB XII) eine ähnliche Dynamik abzeichnet. So wurden hier insbesondere die Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung ausgebaut. Das Fallzahlenvolumen für Hilfen im Kontext Schule hat sich zwischen 2010 und 2019 um 38 % erhöht (vgl. Fendrich/Pothmann/Tabel 2021: 28). Dies gilt es insbesondere vor dem Hintergrund des neuen Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) - welches schrittweise eine Zusammenführung der Zuständigkeiten der Leistungen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe vorsieht - im Blick zu behalten.

## 1.2 REGIONALE DISPARITÄTEN BEI DER INANSPRUCHNAHME DER EINGLIEDERUNGSHILFEN

Insgesamt zeigt sich hinsichtlich der regionalen Inanspruchnahmestruktur der Eingliederungshilfe:

Die steigende Inanspruchnahme der Eingliederungshilfen stellt einen im Bundeslandvergleich einheitlichen Trend dar. Dennoch ist sie von deutlichen regionalen Disparitäten geprägt, die sich im Betrachtungszeitraum als stabil erweisen. Die Gründe für unterschiedliche Inanspruchnahmestrukturen sind multifaktoriell.

Wie Abbildung 3 zeigt, handelt es sich bei der skizzierten Dynamik um einen bundesweiten Trend. So steigt die relative Inanspruchnahme der Hilfe in allen Bundesländern - wenn auch in unterschiedlicher Intensität. Sowohl 2012 als auch 2019 lassen sich große regionale Disparitäten hinsichtlich der relativen Inanspruchnahme der Hilfe feststellen, die trotz steigender Fallzah-

7) Ausgaben pro Hilfefall in Euro: 2018 16.854; 2019 17.688

len im Zeitverlauf nicht geringer geworden sind. Im Jahr 2019 (hier bezogen auf die unter 21-Jährigen) reichen die Eckwerte<sup>8)</sup> von 2,6 im Minimum (Hamburg) bis 10,6 im Maximum (Berlin) (vgl. Abbildung 3 auf der nächsten Seite).

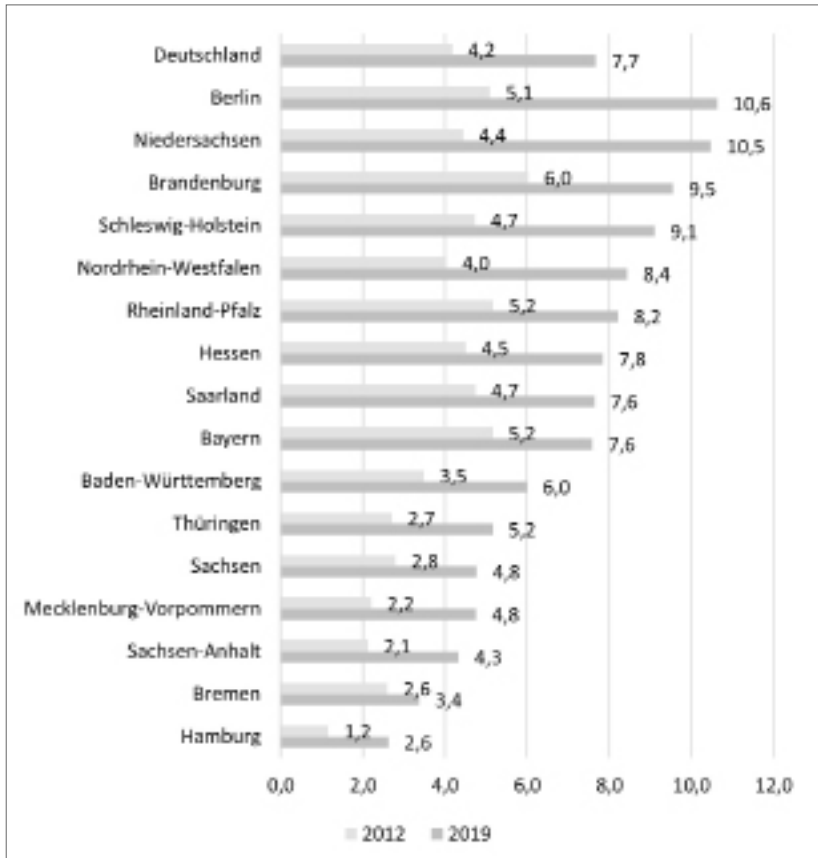
Bei der Betrachtung regionaler Disparitäten gilt es zu beachten, dass diese Unterschiede zum Teil auch auf abweichende Abgrenzungsregelungen im Verhältnis zu anderen Leistungsträgern (z. B. Sozialhilfe, Krankenkassen etc. aber auch zu den Hilfen zur Erziehung sowie unterschiedliche Erfassungen und Zuordnungen insbesondere im Bereich der Frühförderung zurückzuführen sind. Sie sind demnach zum einen Ausdruck für die Abgrenzungsproblematiken dieser Hilfeform. Zum anderen lassen die erheblichen Abweichungen auch darauf schließen, dass „die Formen der Hilfe im Falle der Diagnose ‚seelische Behinderung‘ in hohem Maße von lokalen Besonderheiten wie dem Handeln des Jugendamtes oder auch der diagnostischen Praxis vor Ort abhängen.“ (Fendrich/Pothmann/Tabel 2018: 49). Diese Hypothese wird zusätzlich durch Ergebnisse interkommunaler Vergleiche innerhalb eines Bundeslandes untermauert. Sie zeigen, dass auch zwischen den Kommunen eines Bundeslandes deutliche Unterschiede hinsichtlich der relativen Inanspruchnahme der Hilfe herrschen (vgl. hierzu z. B. für Rheinland-Pfalz: ism gGmbH 2019: 80 f.; für Niedersachsen: Dittmann/Kühnel 2019: Folie 14; Mühlmann 2019: 39 f.). Im Rahmen des durchgeführten Praxisforschungsprojektes<sup>9)</sup> konnte zudem eruiert werden, dass sich die regional unterschiedliche Inanspruchnahme- und Gewährungspraxis vor allem bei der schulbezogenen Eingliederungshilfe bis auf die Ebene einzelner Schulen in Stadtteilen fortsetzt und auch mit den dort jeweils eingesetzten Umsetzungsmodellen korrespondieren.

---

8) Eckwert: die Anzahl der Hilfen gemäß § 35a SGB VIII pro 1.000 junger Menschen der entsprechenden Altersgruppe in der Bevölkerung

9) Vom 01.10.2018 bis zum 30.09.2021 wurde das durch die Stiftung deutsche Jugendmarke e. V. geförderte Praxisforschungsprojektes „Integrationshilfen- schulische Teilhabe in der Verantwortungsgemeinschaft von Jugendhilfe, Schule und Sozialhilfe gestalten“ vom AFET Bundesverband für Erziehungshilfe e. V. in Kooperation mit dem Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ism gGmbH) durchgeführt. Weiterführende Informationen sind unter folgendem Link zu finden: <https://www.schulische-teilhabe.de/>

**Abbildung 3: Hilfen gemäß § 35a SGB VIII pro 1.000 der unter 21-Jährigen in der Bevölkerung (Eckwert u21) 2012 und 2019, differenziert nach Bundesländern**



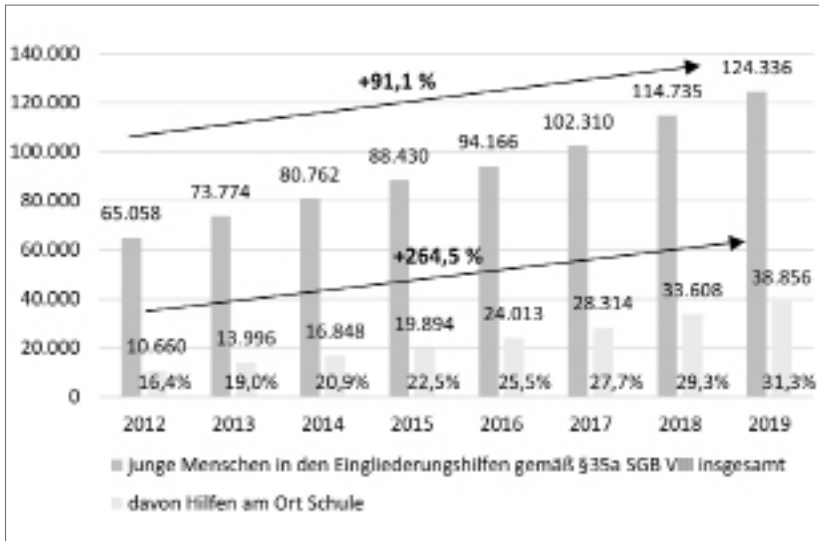
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe - Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; verschiedene Jahrgänge; Aufsummierung der zum 31.12. eines Jahres andauernden und der innerhalb des jeweiligen Jahres beendeten Hilfen; Bevölkerungsfortschreibung- Bevölkerungsstand zum jeweils 31.12. des Jahres; eigene Darstellung und Berechnung.

### 1.3 STRUKTUR DER EINGLIEDERUNGSHILFE UND HILFEEMPFÄNGER\*INNEN

Insgesamt zeigt sich hinsichtlich der Struktur der Eingliederungshilfe sowie ihrer Adressat\*innen:

Im betrachteten Zeitraum lässt sich eine Tendenz zur Ambulantisierung der Eingliederungshilfe feststellen. Der Anteil ambulanter Hilfen liegt im Jahr 2019 bei 81,8 %. Dies kann zu großen Teilen auf die wachsende Bedeutung von Integrationshilfen an Schulen zurückgeführt werden. Der Durchführungsort Schule gewinnt stetig an Bedeutung. Im Jahr 2019 wird bereits jede dritte Eingliederungshilfe (31,1 %) am Ort Schule durchgeführt. Hauptklientel von Eingliederungshilfen sind Jungen in der Grundschule bzw. im Übergang zur weiterführenden Schule. Hilfen an und im Kontext von Schulen, deren Gewährungsgrund auf schulische Probleme zurückgeführt werden, nehmen folglich zu.

Auf Basis der Auswertungen zu Zielgruppe und Gewährungspraxis der Hilfe lassen sich weitere Hinweise auf den vermehrten Einsatz von Integrationshilfen an Schulen gem. § 35a SGB VIII ableiten. So zeigt sich im Zeitverlauf eine Tendenz zur **Ambulantisierung** der Eingliederungshilfe: Wurden im Jahr 2012 noch knapp ein Viertel der Hilfen (23,5 %) in einem stationären Setting gewährt, trifft dies im Jahr 2019 auf weniger als jede fünfte Hilfe (17,0 %) zu (ohne Abbildung). Für den Fallzahlenanstieg zeigt sich dabei insbesondere eine Zunahme ambulanter Hilfen verantwortlich, deren Anteil im Jahr 2019 bei 81,8 % liegt. Diese Dynamik wird u. a. auch auf die wachsende Bedeutung von Integrationshilfen an Schulen zurückgeführt (vgl. Fendrich/Pothmann/Tabel 2018: 53). So zeigt eine differenzierte Analyse nach Ort der Durchführung, dass die Schule deutlich an Bedeutung gewinnt. Wurden im Jahr 2012 noch 16,4 % der Hilfen am Ort Schule durchgeführt, so trifft dies im Jahr 2019 auf knapp jede dritte Eingliederungshilfe (31,1 %) zu. Im Zeitverlauf ist die Anzahl der Hilfen an Schulen damit deutlich stärker gestiegen (+264,5 %) als die Gesamtanzahl der Eingliederungshilfen (+91,1 %).

**Abbildung 4: Hilfen gemäß § 35a SGB VIII differenziert nach Ort der Durchführung**

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe- Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; verschiedene Jahrgänge; Aufsummierung der zum 31.12. eines Jahres andauernden und der innerhalb des jeweiligen Jahres beendeten Hilfen.

Diese Entwicklung spiegelt sich auch in den Gründen für die Gewährung einer ambulanten Eingliederungshilfe<sup>10)</sup> nach § 35a SGB VIII wider, wie Tabelle 5 verdeutlicht.

10) Für stationäre Hilfen gem. § 35a SGB VIII fallen die Anteile in ihrer Höhe leicht unterschiedlich aus. Die hier dargestellten grundsätzlichen Trends gelten jedoch auch für diese Gewährungsform.

**Tabelle 5: Gründe für die Hilfgewährung ambulanter Hilfen gem. § 35a SGB VIII im Zeitverlauf (begonnene Hilfen)**

Grund für die Hilfgewährung	2012	2018	2019
Unversorgtheit des jungen Menschen	0,6%	0,8%	0,9%
Gefährdung des Kindeswohls	0,8%	0,5%	0,5%
Unzureichende Förderung/Betreuung/Versorgung des jungen Menschen in der Familie	4,3%	4,6%	4,6%
Belastungen des jungen Menschen durch familiäre Konflikte	5,8%	3,8%	4,0%
Belastungen des jungen Menschen durch Problemlagen der Eltern	5,9%	4,7%	4,7%
Eingeschränkte Erziehungskompetenz der Eltern	7,9%	5,9%	5,3%
Auffälligkeiten im sozialen Verhalten	30,8%	34,1%	34,3%
Schulische/berufliche Probleme	58,9%	56,8%	56,8%
Entwicklungsauffälligkeiten/seelische Probleme	61,1%	66,1%	65,6%

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe - Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige 2012, 2018 und 2019; begonnene Hilfen; nur ambulante. Mehrfachnennungen; eigene Darstellung und Berechnung.

Neben Entwicklungsauffälligkeiten bzw. seelischer Probleme<sup>11)</sup> (65,6 %) spielen insbesondere individuelle Problemlagen, wie schulische bzw. berufliche Probleme<sup>12)</sup> (56,8 %) und Auffälligkeiten im Sozialverhalten<sup>13)</sup> (34,4 %) eine große Rolle. Hinsichtlich letzterer lässt sich im Zeitvergleich eine leichte Zunahme feststellen (2012: 30,8 %). Der Anteil aufgrund schulischer Probleme gewährter ambulanter Eingliederungshilfen hat sich im Vergleich zu 2012 (58,9 %) zwar leicht rückläufig entwickelt, stagniert jedoch seit 2018 auf hohem Niveau. Dieser Problembereich stellt demnach auch bei steigenden Fallzahlen nach wie vor bei mehr als jeder zweiten ambulanten Hilfe den Grund für die Gewährung dar.

Knapp drei Viertel (73,4 %) der Inanspruchnehmenden einer Eingliederungshilfe sind **männlich**. Ihr Anteil ist im Vergleich zu 2012 leicht gestiegen (70,6 %). Rund ein Viertel (24,5 %) der Hilfeempfänger\*innen kommt aus einer Familie mit mindestens einem Elternteil ausländischer Herkunft. In jeder zehnten betroffenen Familie wird vorrangig nicht deutsch gesprochen.

11) Hierunter fallen bspw. Ängste oder Entwicklungsverzögerungen, aber auch suizidale Tendenzen.

12) z. B. ADHS, Hyperaktivität, Schulabsentismus

13) z. B. Isolation, aggressives Verhalten

Der Anteil **junger Menschen mit Migrationshintergrund** nimmt in dieser Hilfeform damit im Vergleich zu 2012 zwar leicht zu, bleibt aber unterrepräsentiert. Damit unterscheiden sich junge Menschen im Hilfebezug nach § 35a SGB VIII bezüglich dieser Merkmale sichtbar von jenen, die bspw. Hilfen zur Erziehung (§§ 27 bis 35 SGB VIII) in Anspruch nehmen<sup>14)</sup> (vgl. Tabelle 6).

**Tabelle 6: Zentrale Merkmale der Inanspruchnehmer\*innen ambulanter Hilfen gem. § 35a SGB VIII**

	2012	2018	2019
mit ausländischer Herkunft mindestens eines Elternteils	21,3%	23,9%	24,5%
in der Familie wird vorrangig nicht deutsch gesprochen	8,5%	10,3%	10,9%
männlich	70,6%	73,2%	73,4%
unter 6	3,3%	1,9%	2,0%
6 bis unter 9	15,0%	14,4%	14,2%
9 bis unter 13	49,1%	46,8%	47,0%
13 bis unter 16	19,8%	22,0%	22,0%
16 bis unter 18	5,5%	7,2%	7,5%
über 18	7,3%	7,4%	7,6%

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe, Hilfe für junge Volljährige; verschiedene Jahrgänge; Aufsummierung der zum 31.12. eines Jahres andauernden und der innerhalb des jeweiligen Jahres beendeten Hilfen; eigene Darstellung und Berechnung.

Knapp jede zweite Hilfe (47,0 %) entfällt auf junge Menschen im **Alter zwischen 9 bis unter 13 Jahren**. So sind insbesondere junge Menschen im Grundschulalter bzw. in der Phase rund um den Übergang zu einer weiterführenden Schule betroffen. Während sich der Anteil der Hilfen für unter 6-Jährige im Zeitverlauf leicht rückläufig entwickelt hat, lassen sich leichte Zunahmen in den Altersgruppen der 13- bis unter 16-Jährigen, sowie der 16- bis unter 18-Jährigen feststellen.

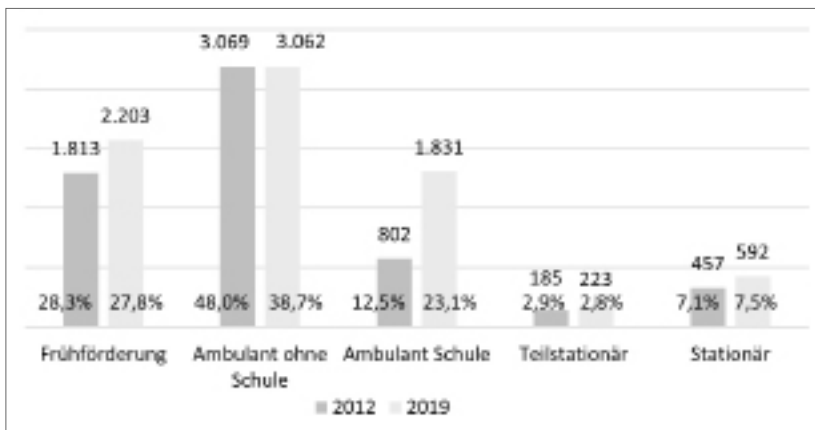
14) In den Hilfen zur Erziehung stammen deutlich mehr junge Menschen aus Familien mit mindestens einem Elternteil ausländischer Herkunft (30,4 %) und/oder nicht deutscher Familiensprache bei Hilfebeginn (16,9 %). Das Geschlechterverhältnis ist in den Hilfen zur Erziehung etwas ausgeglichener (männliche: 56,6 %).

## 2. EINGLIEDERUNGSHILFE GEM. § 35a SGB VIII IN RHEINLAND-PFALZ

Für das Land Rheinland-Pfalz liegen differenziertere Daten sowohl zur Binnenstruktur der Eingliederungshilfe gem. § 35a SGB VIII als auch zu den Integrationshilfen an Schulen (SGB VIII und SGB IX/XII) vor, die im Folgenden dargestellt werden.

Im Jahr 2019 wurden in Rheinland-Pfalz insgesamt 7.911<sup>15)</sup> Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII gewährt. Im Jahr 2012 lag die Anzahl bei 6.400 Hilfen. Dies entspricht einem Zuwachs von 23,6 %. Damit fällt die Zunahme in Rheinland-Pfalz niedriger aus als im Bundesdurchschnitt. Dennoch ist auch hier eine deutliche Steigerung in diesem Hilfesegment erkennbar.

**Abbildung 7: Binnenstruktur der Eingliederungshilfe gem. § 35a SGB VIII in Rheinland-Pfalz in den Jahren 2012 und 2019**



Quelle: Integrierte Berichterstattung Rheinland-Pfalz (ism gGmbH); eigene Darstellung und Berechnung.

15) Basis sind hier die im Rahmen des Projektes „Qualitätsentwicklung durch Berichtswesen RLP“ erhobenen Daten, die durch die besondere Nähe zu den Jugendämtern, mehrere Rücklauf- und Korrekturschleifen sowie genaue Überprüfung auf Vollständigkeit eine höhere Datenqualität aufweisen, als die zentral erfasste Bundesstatistik. Die Zahl der im Rahmen des Berichtswesens erfassten Eingliederungshilfen übersteigt daher jene, die im Rahmen der Bundesstatistik erhoben wurde (vgl. Schilling 2002 zur Problematik der Ungenauigkeit der Erfassung der Bundesstatistik der Kinder- und Jugendhilfe).

Beim Blick auf die Binnenstruktur zeigt sich auch für Rheinland-Pfalz, dass die Wachstumsdynamik insbesondere auf einen Zuwachs der Hilfen am Ort Schule zurückzuführen ist. Sie stellen im Jahr 2019 knapp jede vierte Hilfe (23,1 %), im Jahr 2012 waren dies noch 12,5 %.

## 2.1 INTEGRATIONSHILFEN AN SCHULEN GEM. SGB VIII UND SGB IX/ XII: ENTWICKLUNG DER FALLZAHLEN UND KOSTEN IN RHEIN- LAND-PFALZ

Insgesamt zeigt sich hinsichtlich der Fallzahlen und Kosten für Integrationshilfen an Schulen gemäß SGB VIII und SGB IX/XII in Rheinland-Pfalz:

Der bundesweite Trend einer kontinuierlich steigenden Inanspruchnahme zeigt sich auch in Rheinland-Pfalz. Sowohl die absolute als auch die relative Inanspruchnahme der schulischen Eingliederungshilfen wächst. Im Jahr 2019 ist knapp jede vierte Eingliederungshilfe (23,1 %) eine ambulante schulische Integrationshilfe. Dies spiegelt sich analog zum Bundestrend in einer Kostensteigerung wider. Das Aufgabenfeld der schulischen Eingliederungshilfe gewinnt auch in Rheinland-Pfalz an Bedeutung.

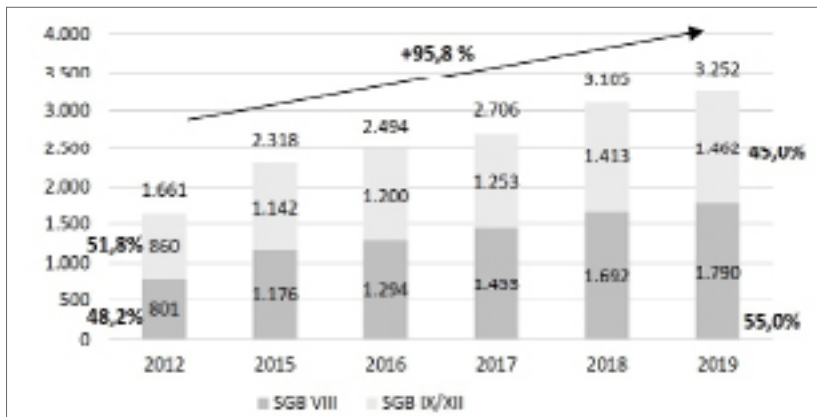
In Rheinland-Pfalz besteht eine bundesweit einmalige **Datenbasis** zum Bereich der Integrationshilfen, die an Schulen in den Rechtsbereichen SGB VIII und SGB IX (vormals SGB XII)<sup>16)</sup> erhoben werden. Diese rechtskreisübergreifende Betrachtung ist insbesondere vor dem Hintergrund der im Rahmen des „Kinder- und Jugendstärkungsgesetz“ (KJSG) beschlossenen schrittweisen Umsetzung einer einheitlichen sachlichen Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe für alle Kinder unabhängig von der Behinderungsform relevant (Hilfen aus einer Hand) (vgl. BMFSFJ 2020: 53 ff.).

Abbildung 8 zeigt die Entwicklung der Fallzahlen der Integrationshilfen an Schulen in Rheinland-Pfalz. Seit dem Jahr 2012 lässt sich ein kontinuierlicher Fallzahlenanstieg feststellen. Wurden im Jahr 2012 noch insgesamt 1.661 Hilfen gewährt, so stieg die Anzahl im Zeitraum bis 2019 auf 3.252 Hilfen (+ 95,8 %). Im Vergleich beider Leistungsbereiche des SGB zeigt sich, dass diese Dynamik insbesondere auf eine Zunahme an Hilfen gem. § 35a SGB VIII zurückzuführen ist. Hier liegt die Steigerung von 2012 auf 2019 bei 123,5 %, im

16) Die Angaben in den nachfolgenden Abbildungen und Tabellen beziehen sich auf den Zeitraum zwischen 2012 bis 2017- also vor Inkrafttreten der dritten Reformstufe des BTHG, welche die Einführung SGB IX, Teil 2 (Eingliederungshilferecht) beinhaltet. Entsprechend wird in den Abbildungen und Tabellen auf § 54 SGB XII verwiesen.

Leistungsbereich SGB IX/XII fällt die Steigerung hingegen mit 70,0 % deutlich geringer aus. Entsprechend lässt sich auch eine Umkehr des Anteils der Hilfen feststellen. Wurden im Jahr 2012 anteilig noch etwas mehr Hilfen gemäß SGB IX/XII gewährt (51,8 % ggü. 48,2 %), liegt der Anteil der Hilfen gem. § 35a SGB VIII im Jahr 2019 mit 55,0 % über jenem für den Leistungsbereich SGB IX/XII (45,0 %). Insgesamt zeigt sich jedoch für beide Leistungsbereiche eine deutliche Zunahme der Hilfen.

**Abbildung 8: Entwicklung der Fallzahlen der beendeten und am 31.12. laufenden Integrationshilfen an Schulen nach SGB VIII und SGB IX/XII in Rheinland-Pfalz in den Jahren 2012 bis 2019**



Quelle: Integrierte Berichterstattung Rheinland-Pfalz (ism gGmbH); eigene Darstellung und Berechnung.

Bezogen auf die **relative Inanspruchnahme** der Gruppe der potentiellen Schüler\*innen (6- bis unter 18-Jährige) nahmen im Jahr 2019 insgesamt 8,0 pro 1.000 junger Menschen im Alter von 6 bis unter 18 Jahren eine Integrationshilfe an Schulen in Anspruch. Im Jahr 2012 lag der entsprechende Eckwert bei 3,6. Auch in Rheinland-Pfalz zeigen sich deutliche **regionale Disparitäten** zwischen den Kommunen. Während in einem Jugendamtsbezirk im Jahr 2019 rund 4 Integrationshilfen je 1.000 junger Menschen in der entsprechenden Altersgruppe durchgeführt wurden, waren es in einem anderen Jugendamtsbezirk knapp 15 Hilfen (ohne Abbildung) (vgl. hierzu auch Dittmann et al. 2021: 105).

Mit dieser Fallzahlentwicklung geht auch eine deutliche Steigerung der **Kosten** für Integrationshilfen an Schulen einher (vgl. Abbildung 9). Im Jahr 2019 wurden für beide Rechtsbereiche 56,1 Millionen Euro für diese Hilfe verausgabt.

**Tabelle 9: Bruttoaufwendungen für Integrationshilfen an Schulen in Rheinland-Pfalz**

Jahr	2012	2016	2017	2018	2019
SGB VIII	11,4 Mio.	19,7 Mio.	21,4 Mio.	25,9 Mio.	30,1 Mio.
SGB IX/XII	12,3 Mio.	18,5 Mio.	20,6 Mio.	23,3 Mio.	26,0 Mio.
<b>Summe</b>	<b>23,7 Mio.</b>	<b>38,2 Mio.</b>	<b>42,0 Mio.</b>	<b>49,2 Mio.</b>	<b>56,1 Mio.</b>

Quelle: Integrierte Berichterstattung Rheinland-Pfalz (ism gGmbH); eigene Darstellung und Berechnung.

## 2.2 ZEITSTRUKTUR DER INTEGRATIONSHILFEN AN SCHULEN GEM. SGB VIII UND SGB IX/XII: ENTWICKLUNG VON DAUER UND UMFANG IN RHEINLAND-PFALZ

Insgesamt zeigt sich hinsichtlich der Zeitstruktur der Integrationshilfen an Schulen in Rheinland-Pfalz:

Dauer und Stundenumfang der in Rheinland-Pfalz laufenden und beendeten Integrationshilfen verweisen darauf, dass die Integrationshilfe weiterhin eine auf eher längere Dauer angelegte Hilfeform ist, die durch die Schulzeit begleitet. Zudem zeigt sich auch ein Trend zur Intensivierung der Hilfe. Dies wird anhand der Zunahme von Hilfen mit eher kürzerer Dauer (unter 6 Monate) sowie der Steigerung intensiverer Betreuung durch erhöhten Stundenumfang deutlich. Die Erklärungen dafür sind multifaktoriell.

Neben dem Blick auf Inanspruchnahme sowie Kostenentwicklung ist für eine Beschreibung des Profils der Integrationshilfen an Schulen eine Analyse der Zeitstruktur der Hilfeform (Dauer der beendeten Hilfen und wöchentlicher Stundenumfang der laufenden Hilfen) erforderlich.<sup>17)</sup>

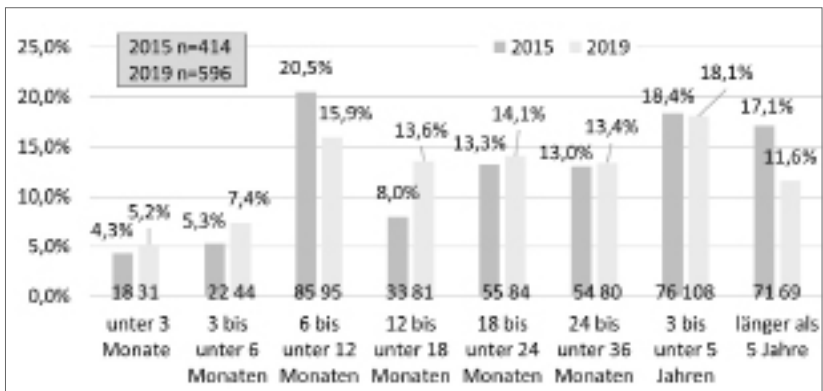
Die **Dauer** einer Hilfe kann dabei – je nach Bedarf des in Anspruch nehmenden jungen Menschen - erheblich variieren. Sie ist abhängig vom Anlass der Hilfe, der individuellen Lebens- und Problemlage des jungen Menschen,

17) Die Trends zeigen sich sowohl für Hilfen in jugendhilfe- als auch in sozialhilferechtlicher Zuständigkeit. Daher werden die Ergebnisse hier rechtskreisübergreifend dargestellt.

aber auch von der im Hilfeplanverfahren festgelegten einzelfallorientierten Zielsetzungen sowie des Einbezugs und der Mitwirkungsbereitschaft des jungen Menschen und dessen Eltern (vgl. Dittmann/Müller 2018: 78ff.). Zudem können auch die konzeptionelle Durchführungsform der Hilfe sowie mitunter das Anstellungsverhältnis der betreuenden Integrationskraft eine Rolle spielen (vgl. Artikel (06): 79 ff. in diesem Buch).

Die folgende Abbildung enthält die **Entwicklung der Dauer** der beendeten Integrationshilfen (rechtskreisübergreifende Darstellung) im Zeitvergleich 2015 und 2019. Dabei wird deutlich, dass die Integrationshilfe tendenziell eine auf längere Dauer angelegte Hilfe ist, was mit der langfristigen Verweildauer junger Menschen in der Institution Schule zusammenzuhängen scheint (vgl. ebd.). 70,8 % aller beendeten Hilfen im Jahr 2019 dauern länger als ein Jahr, 43,1 % weisen eine Dauer von mehr als 2 Jahren auf. Zu beiden Betrachtungszeitpunkten (2015 und 2019) dauerte annähernd jede fünfte beendete Hilfe (18,1 % bzw. 18,4 %) zwischen 3 bis unter 5 Jahren.

**Abbildung 10: Entwicklung der Dauer der beendeten Integrationshilfen (SGB VIII und SGB IX/XII) an Schulen in RLP in den Jahren 2015<sup>18)</sup> und 2019**



Quelle: Integrierte Berichterstattung Rheinland-Pfalz (ism gGmbH); eigene Darstellung und Berechnung.

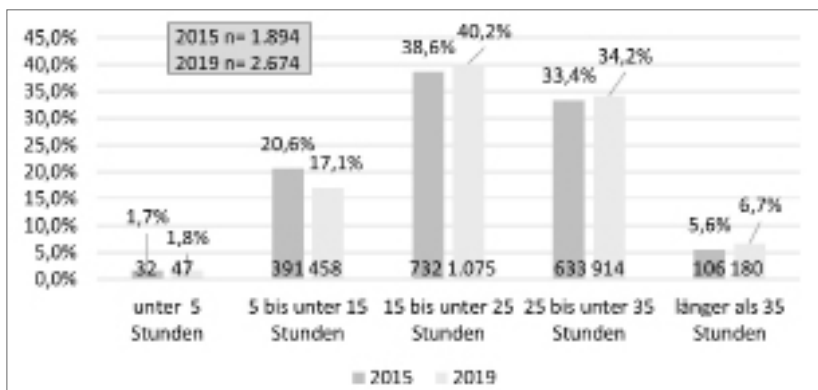
Im Zeitverlauf zeigt sich dabei eine **Veränderung der Zeitstruktur**. So steigen im genannten Betrachtungszeitraum sowohl die Anteile der Hilfen mit

18) Für den Rechtsbereich SGB IX/XII liegen diesbezüglich erst seit 2015 valide Daten vor. Daher wurde hier als Vergleichsjahr das Jahr 2015 herangezogen.

kürzerer Laufzeit (unter 3 bzw. 3 bis unter 6 Monaten), als auch Hilfen mit einer Dauer von 12 bis unter 18 Monaten. Dagegen hat der Anteil der Hilfen, die zwischen 6 bis unter 12 Monaten (minus 4,6 Prozentpunkte) oder länger als fünf Jahre laufen (minus 5,5 Prozentpunkte), deutlich abgenommen. Dies kann auch auf die Zunahme an Hilfen gem. SGB VIII zurückgeführt werden, die in der Regel kürzere Dauern aufweisen, als Integrationshilfen gem. SGB IX/XII. Grundsätzlich zeigt sich diese Entwicklung jedoch für beide Rechtskreise.

Hinsichtlich des **wöchentlichen Stundenumfangs** der laufenden Hilfen fallen die Unterschiede im Zeitverlauf zwar etwas geringer aus, dennoch lässt sich hier ein leichter Trend zu einer Erhöhung der wöchentlichen Anzahl an Fachleistungsstunden feststellen. So hat der Anteil der Hilfen mit einem Umfang von 5 bis unter 15 Stunden leicht abgenommen (-3,5 Prozentpunkte), wohingegen Stundenumfänge über 15 Stunden anteilig leicht zunehmen. Im Jahr 2019 wurden mit einem Anteil von 40,2 % der laufenden Hilfen am häufigsten Hilfen im Umfang von 15 bis unter 25 Stunden gewährt.

**Abbildung 11: Entwicklung der wöchentlichen Stundenumfänge der laufenden Integrationshilfen (SGB VIII und SGB IX/XII) an Schulen in Rheinland-Pfalz in den Jahren 2015<sup>19)</sup> und 2019**



Quelle: Integrierte Berichterstattung Rheinland-Pfalz (ism gGmbH); eigene Darstellung und Berechnung.

19) Für den Rechtsbereich SGB IX/XII liegen diesbezüglich erst seit 2015 valide Daten vor. Daher wurde hier als Vergleichsjahr das Jahr 2015 herangezogen.

Der Befund der anteiligen Zunahme von Hilfen mit kurzer Dauer (unter 6 Monaten) und der Steigerung intensiverer Betreuung durch erhöhten Stundenumfang ist erneut multifaktoriell zu erklären. Diese Entwicklung kann einerseits auf eine veränderte Bedarfslage junger Menschen in Schulen, die kurzfristige bzw. eher vorübergehende, dann aber intensivere Unterstützung benötigen, hindeuten. Zudem können sich hier jedoch auch veränderte Umsetzungskonzepte der Integrationshilfen (z. B. „gepoolte Angebote“ (vgl. Artikel (12): 169 ff. in diesem Band) oder auch Gewährungspraxen verbergen. Zusätzlich können Veränderungen in der schulischen Struktur (bspw. die Umstellung auf ein Ganztagsangebot mit spezifischen Betreuungsangeboten am Nachmittag) einen Einfluss haben.

### 2.3 SCHULBEZOGENE INANSPRUCHNAHME DER INTEGRATIONSHILFE AN SCHULEN GEM. SGB VIII UND SGB IX/XII IN RLP

Insgesamt zeigt sich hinsichtlich der schulbezogenen Auswertung der Integrationshilfen in Rheinland-Pfalz:

Integrationshilfen finden in Rheinland-Pfalz an allen Schulformen statt. Dabei ist die schulbezogene Verteilungsstruktur im Zeitverlauf relativ stabil. Die meisten Integrationshilfen finden an Grundschulen statt - ihr Anteil beträgt im Jahr 2019 insgesamt 43,5 %. Am seltensten werden schulische Eingliederungshilfen in Rheinland-Pfalz an Gymnasien durchgeführt. Auffällig ist hinsichtlich der Schulformen der Anteil der Hilfe an Förderschulen - dieser hat sich von 9,7 % im Jahr 2015 auf 20,1 % im Jahr 2019 mehr als verdoppelt.

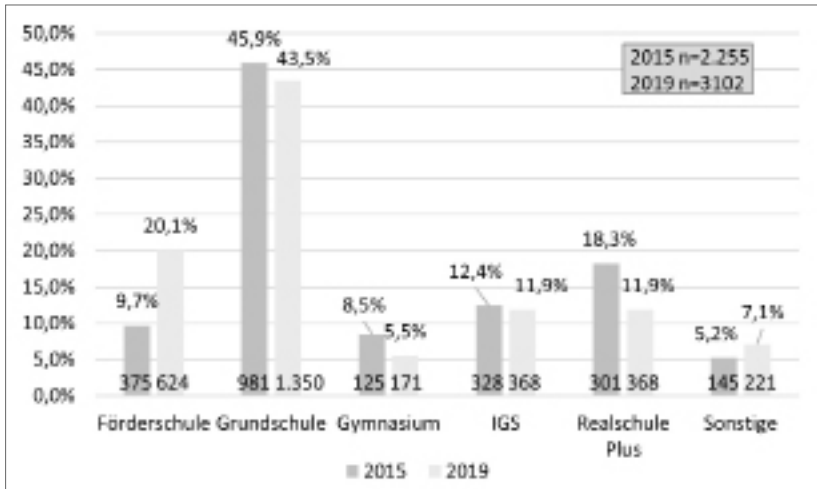
Neben den bislang beleuchteten Faktoren, liefert auch die Schulform, an der die Integrationshilfe stattfindet, wichtige Erkenntnisse.<sup>20)</sup>

Betrachtet man die Entwicklungen schulbezogen, so wird deutlich, dass in Rheinland-Pfalz im Jahr 2019 an 952 (58,6 %) der mehr als 1600 allgemein- und berufsbildenden Schulen Integrationshilfen gemäß SGB VIII und/oder IX/XII durchgeführt wurden. Im Jahr 2015 lag der entsprechende Wert bei 51,0 %.

Integrationshilfen nach SGB VIII und IX/XII werden an allen **Schulformen**, in den meisten Fällen jedoch an Grundschulen durchgeführt (vgl. Abb. 12).

20) Die Verteilung der Anteile der Integrationshilfen an den jeweiligen Schulformen ist in den Leistungsbereichen SGB VIII und SGB IX/XII - mit Ausnahme der Förderschulen - relativ ausgeglichen. Daher werden auch hier die Ergebnisse rechtskreisübergreifend dargestellt.

**Abbildung 12: Fallzahlen und prozentualer Anteil der Integrationshilfen (SGB VIII und SGB IX/XII) in Rheinland-Pfalz nach Schulform in den Jahren 2015<sup>21)</sup> und 2019**



Quelle: Integrierte Berichterstattung Rheinland-Pfalz (ism gGmbH); eigene Darstellung und Berechnung.

Darauf folgen im Jahr 2019 die Förderschulen, an denen jede fünfte Hilfe stattfindet (20,1 %). Auch Realschulen Plus und Integrierte Gesamtschulen weisen aufgrund ihrer Ausrichtung als Schwerpunktschulen vergleichsweise hohe Fallzahlen auf. Integrationshilfen an Gymnasien stellen mit 5,5 % eher die Ausnahme dar.

Im Zeitverlauf fällt auf, dass sich der Anteil der Hilfen an Förderschulen im Jahr 2019 (20,1 %) im Vergleich zum Jahr 2015 (9,7 %) in etwa verdoppelt hat. In beiden Jahren handelte es sich bei den Hilfen an Förderschulen überwiegend (zu rund 70 %) um Hilfen gem. SGB IX/XII. Dagegen haben sich die Anteile der Hilfen an Gymnasien (-3,0 Prozentpunkte) sowie an Realschulen Plus (-6,4 Prozentpunkte) leicht rückläufig entwickelt.

21) Für den Rechtsbereich SGB IX/XII liegen diesbezüglich erst seit 2015 valide Daten vor. Daher wurde hier als Vergleichsjahr das Jahr 2015 herangezogen.

### 3. ZENTRALE EMPIRISCHE BEFUNDE DER INANSPRUCHNAHME VON INTEGRATIONSHILFEN AN SCHULEN

In der statistischen Betrachtung zeichnet sich insgesamt bundesweit ein klarer Entwicklungstrend hinsichtlich einer steigenden Inanspruchnahme von Eingliederungshilfen, insbesondere aber im Bereich der Integrationshilfen an Schulen, ab. Dieser Trend gilt für beide Rechtsbereiche - sowohl für Hilfen gem. SGB VIII als auch SGB IX/XII - und schlägt sich sowohl in den **Aufwendungen**, den **absoluten** als auch in **der relativen Inanspruchnahme** nieder. Zwar existieren zwischen den Bundesländern sowie auch innerhalb eines Bundeslandes deutliche **interkommunale Disparitäten**, dennoch handelt es sich - wenn auch in unterschiedlicher Intensität - in der Tendenz um eine bundesweit **einheitliche Entwicklung**.

Eine **zunehmende Ambulantisierung** und eine **wachsende Bedeutung von Eingliederungshilfen im schulischen Kontext** sind dabei unverkennbar. So weist insbesondere der Bereich ambulanter Hilfen, die am Ort Schule durchgeführt werden, eine enorme Wachstumsdynamik auf, wohingegen stationär durchgeführte Hilfen im Hilfesegment der Eingliederungshilfe zahlenmäßig eine zunehmend geringere Rolle spielen.

Differenzierte Analysen, wie sie die umfassendere Datenlage in Rheinland-Pfalz zulassen, belegen den aus der Bundesstatistik abgeleiteten Befund einer wachsenden Anzahl an Integrationshilfen an Schulen. In Rheinland-Pfalz ist die Zahl der Hilfen in den Jahren 2012 bis 2019 in der Gesamtbetrachtung beider Rechtsbereiche (SGB VIII und IX/XII) um 95,8 % gestiegen. Im genannten Betrachtungszeitraum ist folglich ein bisher ungebrochener **Trend einer steigenden (relativen) Inanspruchnahme und Reichweite von Integrationshilfe an Schulen sowohl in jugendhilfe- als auch sozialhilferechtlicher Zuständigkeit** sichtbar. Die Dynamik fällt im Bereich der Hilfe gem. SGB VIII dabei deutlich stärker aus als im Bereich SGB IX/XII.

Im Zeitvergleich der Jahre 2015 und 2019 kann bei den Integrationshilfen an Schulen gemäß SGB VIII und IX/XII eine **Veränderung der Zeitstruktur** festgestellt werden. Zwar ist die Integrationshilfe an Schulen nach wie vor **tendenziell eine auf längere Dauer angelegte Hilfe**. Im Jahr 2019 werden jedoch zunehmend mehr Hilfen mit kürzerer Dauer (unter 6 Monaten)

gewährt. Hinsichtlich der wöchentlichen Stundenumfänge laufender Hilfen zeigt sich eine leichte Tendenz zur **Intensivierung der Hilfe** - so nehmen Hilfen mit größerer Anzahl an Wochenstunden im Zeitverlauf leicht zu. Schulbezogene Eingliederungshilfe gemäß § 35a SGB VIII und SGB IX/XII findet in Rheinland-Pfalz an allen Schulformen, vorrangig jedoch an **Grundschulen** statt. Im Zeitverlauf zeigt sich, dass Integrationshilfen an **Förderschulen** an Bedeutung zunehmen. So ist der Anstieg der Fallzahlen dieser Hilfe multikausal und nicht nur mit der wachsenden Anzahl junger Menschen mit Förderbedarf, die an einer Regelschule beschult werden (Inklusionsquote), zu erklären (vgl. Artikel (18): 227 ff. in diesem Band).

Im Rahmen des genannten Praxisforschungsprojektes zeigte sich, dass **Poollösungen** oder **Infrastrukturmodelle** als alternative Umsetzungskonzepte der Integrationshilfen vermehrt zum Einsatz kommen. Jedoch ist dadurch nicht per se an jedem Standort (je nach Umsetzungsmodell und Region) eine Reduzierung der Fallzahlen verbunden – wohl aber in der Regel eine Steigerung der Betreuungsqualität. Zudem lässt sich ein Zusammenhang zur Veränderung der Zeitstruktur vermuten. So ermöglichen jene alternativen Modelle einen flexibleren Einsatz der Hilfen - auch in Form von kürzeren Dauern oder präventivem Agieren.

Vor allem die Befunde zu den deutlichen regionalen Disparitäten hinsichtlich der Inanspruchnahme schulischer Eingliederungshilfe geben Anlass für **differenziertere statistische Forschung**. Einerseits bedarf es an dieser Stelle einen Umgang mit unterschiedlicher Erfassungssystematik und Zuordnungen insbesondere im Bereich der Frühförderung. Andererseits deuten die Befunde auch auf die Notwendigkeit einer **fachlich-konzeptionellen Auseinandersetzung** hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung, Gewährungs- und Umsetzungsform der Hilfe hin. Dabei spielen die genannten divergierenden Gewährungspraxen der beteiligten Akteur\*innen sowie Abgrenzungsproblematiken zu anderen Sozialleistungsträgern eine ebenso große Rolle, wie inhaltlich weiterhin nicht abschließend geklärte Begrifflichkeiten und der Umgang mit Diagnosen.

Insgesamt verweisen die Befunde darauf, dass schulische Eingliederungshilfen auch weiterhin ein Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe bleiben wird, welches im Zuge des neuen KJSG und der angedachten Reformstufen

zur Umsetzung eines inklusiven SGB VIII weiter an Bedeutung gewinnen dürfte.

## LITERATUR

- AKJSTAT (2021): KHJ-Report Extra 2021 Eine kennzahlenbasierte Kurzanalyse. Online verfügbar unter: [http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user\\_upload/Kinder-\\_und\\_Jugendhilfereport\\_Extra\\_2021\\_AKJStat.pdf](http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/Kinder-_und_Jugendhilfereport_Extra_2021_AKJStat.pdf) [22.09.2021].
- BMFSFJ (2020): Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz-KJSG). Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/neues-kinder-und-jugendstaerkungsgesetz-162860> [22.09.2021].
- DITTMANN, EVA/MÜLLER, HEINZ (2018): Ergebnisse der Bestandsaufnahme. In: Potenziale und Grenzen von Integrationshilfen an Regelschulen. BoD. Saarbrücken. S.59-93.
- DITTMANN, EVA/KÜHNEL, SYBILLE (2019): Integrationshilfe – (Schulische) Teilhabe in der Verantwortungsgemeinschaft von Jugendhilfe, Schule und Sozialhilfe gestalten. Online verfügbar unter: [https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/2019-02-14\\_\\_Schulische\\_\\_Teilhabe\\_in\\_der\\_Verantwortungsgemeinschaft\\_von\\_JH\\_\\_Schule\\_und\\_Sozialhilfe\\_gestalten\\_ism\\_gmbH.pdf](https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/2019-02-14__Schulische__Teilhabe_in_der_Verantwortungsgemeinschaft_von_JH__Schule_und_Sozialhilfe_gestalten_ism_gmbH.pdf) [22.09.2021].
- DITTMANN, EVA/JOOS, MAGDALENA/KÜHNEL, SYBILLE/MÜLLER, HEINZ/REEZ, JULIA/SCHRAPPER, CHRISTIAN (2021): 3. Kinder- und Jugendbericht Rheinland-Pfalz - Gelingt Inklusion?! Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für alle jungen Menschen als Aufgabe und Herausforderung für ein Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung in Rheinland-Pfalz. Online verfügbar unter: [https://jugend.rlp.de/media/Freesites/jugendberichterlp/3.kijub/3.\\_Kinder-\\_und\\_Jugendbericht\\_Rheinland-Pfalz.pdf](https://jugend.rlp.de/media/Freesites/jugendberichterlp/3.kijub/3._Kinder-_und_Jugendbericht_Rheinland-Pfalz.pdf) [22.09.2021].
- DWORSCHAK, WOLFGANG (2010): Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die allgemeine Schule bzw. die Förderschule. Teilhabe, 49(3), 131-135.
- FENDRICH, SANDRA/POTHMANN, JENS/TABEL, AGATHE (2018): Monitor Hilfen zur Erziehung 2018. Online verfügbar unter: [http://hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user\\_upload/documents/Monitor\\_Hilfen\\_zur\\_Erziehung\\_2018.pdf](http://hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/documents/Monitor_Hilfen_zur_Erziehung_2018.pdf) [22.09.2021].

- ISM GGMBH (2019): HILFEN ZUR ERZIEHUNG IN RHEINLAND-PFALZ 6. Landesbericht 2019. Die Inanspruchnahme erzieherischer Hilfen im Kontext sozio- und infrastruktureller Einflussfaktoren. Online verfügbar unter: [https://www.berichtswesen-rlp.de/fileadmin/uploads/downloads/PDFs/Landesberichte/6\\_Landesbericht\\_interaktiv.pdf](https://www.berichtswesen-rlp.de/fileadmin/uploads/downloads/PDFs/Landesberichte/6_Landesbericht_interaktiv.pdf) [22.09.2021].
- MÜHLMANN, THOMAS (2019): Regionale Unterschiede in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Zusatzanalyse zum „Monitor Hilfen zur Erziehung 2019“ zu erzieherischen Hilfen und Kinderschutzaufgaben der Jugendämter. Online verfügbar unter: [http://www.hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user\\_upload/documents/AKJStat\\_Regionale\\_Unterschiede\\_Jugendhilfe\\_2019.pdf](http://www.hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/documents/AKJStat_Regionale_Unterschiede_Jugendhilfe_2019.pdf) [22.09.2021].
- SCHILLING, MATTHIAS (2002): Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund. Online verfügbar unter: <https://d-nb.info/966542657/34> [22.09.2021].
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2021): Pressemitteilung Nr. N 027 vom 4. Mai 2021. Online verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/05/PD21\\_N027\\_221.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/05/PD21_N027_221.html) [22.09.2021].

PROF. DR. JAN KEPERT

### **(03) DIE LEISTUNG DER SCHULBEGLEITUNG NACH DEM SGB VIII AUS RECHTLICHER SICHT**

#### **A. VORBEMERKUNG**

Spätestens seit Inkrafttreten des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention - BRK) in Deutschland am 26.03.2009<sup>1)</sup> ist die sogenannte inklusive Beschulung ein heiß diskutiertes Thema. Dabei geht es insbesondere um die konkrete Ausgestaltung inklusiven Schulunterrichts und die Frage, wer die Kosten schulischer Inklusion zu tragen hat. Gemäß Art. 24 Abs. 1 BRK erkennen die Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung an. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten sie ein integratives (nach dem verbindlichen englischen Wortlaut: inklusives)<sup>2)</sup> Bildungssystem auf allen Ebenen. Schüler\*innen mit und ohne Behinderung sollen damit an einem Lernort gemeinsam unterrichtet werden.

Zur Realisierung der schulischen Inklusion sind in erster Linie die Bundesländer zum Tätigwerden aufgerufen. So enthält Art. 24 BRK Regelungen, die zweifelsfrei der Kulturhoheit der Bundesländer gemäß Art. 70 Abs. 1 GG zuzuordnen sind.<sup>3)</sup> In Art. 24 Abs. 1 und 2 BRK werden Zielvorstellungen für die Ausgestaltung öffentlicher Schulen getroffen. Art. 24 Abs. 3 BRK normiert konkrete Lerninhalte. Damit sind Inhalte betroffen, die in den jeweiligen Schulgesetzen der Bundesländer zu regeln sind. Allerdings haben auch etliche Jahre nach Inkrafttreten der BRK in Deutschland nach hiesiger Auffassung nicht alle Bundesländer die völkerrechtliche Verpflichtung zum Anlass genommen, ihre Schulgesetze so zu ändern, dass Art. 24 BRK vollumfänglich

---

1) Bekanntmachungen über das Inkrafttreten vom 05.06.2009, BGBl. 2009 II S. 812 (BRK) und S. 818 (Fakultativprotokoll).

2) s. hierzu Poscher/Langer/Rux, Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, S. 19 f. und SG Karlsruhe 21.3.2013, S 4 SO 937/13 ER, juris Rn. 49.

3) s. hierzu VGH Hessen 12.11.2009, 7 B 2763/09, juris Rn. 8 f.

in Vollzug gesetzt und das Recht auf eine inklusive Beschulung hinreichend gewährleistet wird.<sup>4)</sup>

Auch aus diesen Gründen wird die schulische Inklusion behinderter und von Behinderung bedrohter Schüler\*innen insbesondere durch das Mittel der Schulbegleitung umgesetzt. Als Schulbegleiter\*in werden Dritte bezeichnet, welche betroffene Schüler\*innen beim Schulbesuch unterstützen. Diese Unterstützung kann je nach Art und Schwere der Behinderung völlig unterschiedliche Bereiche berühren und von der Unterstützung beim Essen oder beim Toilettengang bis hin zu einer intensiven pädagogischen Begleitung reichen – teilweise auch ohne Beisein der Lehrkräfte in einem separaten Unterrichtsraum. Diese pädagogische Tätigkeit i.S.e. Vermittlung der Lerninhalte wird in der Rechtsprechung teilweise auch als „Ersatzunterricht“ durch die Schulbegleitung bezeichnet.<sup>5)</sup> Die Schulbegleitung wird in der Regel nicht von der Schulverwaltung zur Verfügung gestellt. Vielmehr werden – vielfach auf Entscheidungen der Gerichte der Verwaltungs- und Sozialgerichtsbarkeit hin – die Leistungen der Schulbegleitung von den Trägern der Eingliederungshilfe nach SGB VIII und SGB IX erbracht. Im Folgenden wird diese Leistung der Schulbegleitung durch die Jugendhilfe nach SGB VIII aus rechtlicher Sicht vertiefend dargestellt. Vergleichbares gilt für die Leistung der Schulbegleitung nach SGB IX.

## **B. SCHULBEGLEITUNG ALS LEISTUNG DER EINGLIEDERUNGSHILFE**

### **I. EINGLIEDERUNGSHILFE NACH SGB VIII UND SGB IX**

De lege lata (nach geltendem Recht) besteht für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder eine gespaltene Zuständigkeit bei der Leistungserbringung. Das Jugendamt ist bei Vorliegen einer (drohenden) seelischen Behinderung zur Leistungserbringung verpflichtet. Bei Vorliegen einer körperlichen oder geistigen Behinderung besteht nach § 10 Abs. 4 S. 2 SGB VIII eine vorrangige Leistungsverpflichtung nach §§ 90 ff. SGB IX. Diese - insbesondere für betroffene junge Menschen – sehr unbefriedigende Rechtslage

---

4) s. hierzu Höfling, Rechtsfragen der Umsetzung von Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention in Nordrhein-Westfalen unter besonderer Berücksichtigung der Konnexitätsproblematik, S. 21 f.

5) s. hierzu beispielsweise SG Freiburg 13.07.2016, S 7 SO 2573/15.

soll mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG)<sup>6)</sup> bis zum 1. Januar 2028 geändert werden. Mit der „großen inklusiven Lösung“ soll eine Zusammenführung der Eingliederungshilfe für körperlich, geistig und seelisch behinderte Kinder und Jugendliche unter dem Dach des SGB VIII erfolgen. An der dringenden Notwendigkeit einer solchen Zusammenführung der Eingliederungshilfeleistungen für alle Kinder und Jugendlichen lässt sich nach hiesiger Auffassung nicht zweifeln. Eine reine „Bereinigung der Schnittstellenproblematik“ bei Beibehaltung unterschiedlicher Zuständigkeiten verschiedener Rehabilitationsträger ist zur Herstellung einer gleichberechtigten Teilhabe nicht tauglich. Weder Regelungen zum Vorrang-/Nachrangverhältnis in § 10 SGB VIII, noch verfahrensrechtliche und materielle Regelungen im SGB IX (§§ 14 SGB ff. IX; §§ 25 ff. SGB IX usw.) können die de lege lata bestehenden „Verschiebebahnhöfe“ und „schwarzen Löcher“, die zu Lasten der jungen Menschen wirken, beseitigen. Nur eine einheitliche Anspruchsgrundlage gegenüber einem feststehenden Sozialleistungsträger kann einen uneingeschränkten Zugang zu gleichberechtigter Teilhabe sichern.

Zusätzlich zur Zusammenführung der Eingliederungshilfe unter dem Dach des SGB VIII geht es dem Gesetzgeber mit dem KJSG augenscheinlich aber auch um eine Neuregelung der de lege lata getrennten Leistungen zur Deckung eines „erzieherischen Bedarfs“ und der Leistungen in Bezug auf einen „behinderungsbedingten Bedarf“. Die bisherige „Kategorisierung“ von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und solchen ohne Behinderung soll wohl aufgegeben werden. Künftig sollen alle Leistungen des SGB VIII „an einer Inklusionsperspektive“ ausgerichtet werden.<sup>7)</sup> Diese beabsichtigte Rechtsänderung zum 01.01.2028 könnte auch Auswirkungen auf die Erbringung der Leistung Schulbegleitung haben. Nach bisheriger Rechtslage kann die Schulbegleitung nicht als Hilfe zur Erziehung nach § 27 SGB VIII, sondern nur als Eingliederungshilfe erbracht werden. Ein Erziehungsdefizit, welches nach § 27 Abs. 1 SGB VIII zwingende Tatbestandsvoraussetzung für eine Leistungserbringung ist, ist nur gegeben, wenn ein erzieherischer Bedarf des Kindes oder Jugendlichen im Einzelfall vorliegt und diese Mangellage durch die Erziehungsleistung der Eltern nicht behoben wird.<sup>8)</sup> Es muss sich daher

---

6) s. hierzu BT-Drs. 19/26107.

7) s. hierzu BT-Drs. 19/26107, S. 43 ff.

8) Ausführlich hierzu Kepert/Kunkel in Kunkel/Kepert/Pattar LPK-SGB VIII § 27 Rn. 2.

um eine Mangellage im elterlichen, also nicht etwa im schulischen Erziehungsbereich handeln.<sup>9)</sup>

## II. TATBESTANDSVORAUSSETZUNGEN EINER SCHULBEGLEITUNG NACH § 35A SGB VIII

### 1. ANTRAGSTELLUNG UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DES MEISTBEGÜNSTIGUNGSGRUNDSATZES

Zunächst muss das nach § 35a Abs. 1 SGB VIII anspruchsberechtigte Kind oder der bzw. die Jugendliche einen (schriftlichen, mündlichen, durch konkludentes Handeln vorgebrachten) Antrag auf Leistungserbringung stellen. Soweit ein möglicher Hilfebedarf auf diese Weise an das zuständige Jugendamt herangetragen wird, besteht eine Pflicht zum Tätigwerden.<sup>10)</sup> Auch besteht grundsätzlich nach § 16 Abs. 3 SGB I die Pflicht, ein „Herantragen“ des Hilfebedarfs so auszulegen, dass das Begehren möglichst weitgehend zum Tragen kommt. Das Jugendamt hat „alle aufgrund des Sachverhalts dem Begehren des Antragstellers entsprechenden rechtlichen Möglichkeiten im Rahmen seiner Zuständigkeit zu erwägen und ggf. auf eine Klärung des Verfahrensgegenstandes durch den Antragsteller hinzuwirken“. Es gilt insoweit der „Meistbegünstigungsgrundsatz“.<sup>11)</sup> Es ist also unabhängig von einem Antrag auf eine konkrete Leistung nach einer bestimmten Anspruchsgrundlage zu prüfen, welche weiteren Anspruchsgrundlagen eine Leistungsgewährung ermöglichen könnten.

### 2. VORLIEGEN EINER SEELISCHEN BEHINDERUNG ODER EINER DROHENDEN SEELISCHEN BEHINDERUNG

#### a) Abweichen der seelischen Gesundheit und Teilhabebeeinträchtigung

Kerntatbestandsvoraussetzung des § 35a SGB VIII (Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche) ist das Vorliegen einer seelischen Behinderung gem. § 35a Abs. 1 S. 1 Nr. 1 und 2 SGB VIII. Hierfür muss

9) Ausführlich hierzu Kepert/Kunkel in Kunkel/Kepert/Pattar LPK-SGB VIII § 27 Rn. 3.

10) s. hierzu VG München 09.07.2020, M 18 E 20.2436, juris Rn. 49 sowie OVG Niedersachsen 25.11.2019, 10 PA 204/19, juris Rn. 16 und 17. S. hierzu auch VGH BW 23.1.2018, 12 S 1952/17, juris Rn. 12.

11) BayVGH 25.06.2019, 12 ZB 16.1920, juris Rn. 26; VG Köln 29.03.2019, 26 K 1109/17, juris Rn. 63.

die seelische Gesundheit des betroffenen jungen Menschen von dem für sein Lebensalter typischen Zustand mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate abweichen. Als Folge daraus muss die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft entweder bereits beeinträchtigt sein oder aber eine solche Beeinträchtigung muss zu erwarten sein. Während das Vorliegen der Voraussetzung des Abweichens der seelischen Gesundheit vom lebensalterstypischen Zustand i.S.d. § 35a Abs. 1 S. 1 Nr. 1 SGB VIII von einem in Absatz 1a genannten Arzt bzw. einer Ärztin oder einem psychologischen Psychotherapeuten bzw. einer -therapeutin für das Jugendamt grundsätzlich bindend festgestellt werden muss, hat die Beurteilung der Teilhabebeeinträchtigung i.S.d. § 35a Abs. 1 S. 1 Nr. 2 SGB VIII oder der drohenden Teilhabebeeinträchtigung i.S.d. § 35a Abs. 1 S. 2 SGB VIII durch das Jugendamt zu erfolgen. Um eine sachgerechte Prüfung des Vorliegens einer solchen Teilhabebeeinträchtigung durchführen zu können, muss zuvor der Sachverhalt durch das Jugendamt umfassend gem. § 20 SGB X ermittelt werden. In diesem Zusammenhang ist mit Art. 1 des KJSG eine Neuregelung in Absatz 1 Satz 3 erfolgt: Ausführungen zur Teilhabebeeinträchtigung in der ärztlichen bzw. psychotherapeutischen Stellungnahme sind vom Jugendamt bei der Entscheidungsfindung in der Regel angemessen zu berücksichtigen. Diese Neuregelung wirkt nur deklaratorisch, da eine solche Verpflichtung aufgrund des Amtsermittlungsgrundsatzes bereits nach geltendem Recht bestand.

Mit der Neuregelung wird nicht in Frage gestellt, dass das Jugendamt die Hilfe nach § 36a Abs. 1 SGB VIII steuern muss und in diesem Zusammenhang über das Vorliegen der Tatbestandsvoraussetzung des § 35a SGB VIII zu entscheiden hat.<sup>12)</sup>

### **b) Teilhabebeeinträchtigung beim Schulbesuch**

Eine Teilhabebeeinträchtigung i.S.d. § 35a Abs. 1 S. 1 Nr. 2 SGB VIII ist insbesondere gegeben, wenn dem behinderten jungen Menschen die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft in sozialer, schulischer oder aber beruflicher Hinsicht erschwert ist, mithin die Integrationsfähigkeit des jungen Menschen beeinträchtigt ist. Hierfür genügt, wenn sich die Störung in einem der rele-

---

12) BT-Drs. 19/26107, S. 80.

vanten Lebensbereiche auswirkt.<sup>13)</sup> Allerdings muss die seelische Störung nach Breite, Tiefe und Dauer so intensiv sein, dass sie die Fähigkeit zur Eingliederung in die Gesellschaft beeinträchtigt.<sup>14)</sup> Es muss damit eine bestimmte **Erheblichkeitsschwelle** überschritten werden.<sup>15)</sup> In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass die Schulbildung eine Schlüsselrolle für das gesamte weitere Leben einnimmt. Ohne angemessene Schulbildung wird regelmäßig die gesamte weitere Lebensgestaltung stark beeinträchtigt sein. Bereits unter dem Präventionsgesichtspunkt der Eingliederungshilfe muss daher eine Leistungserbringung erfolgen, sofern und soweit eine Erheblichkeitsschwelle bei der Teilhabe im Lebensbereich Schule überschritten wird.

### c) Drohende seelische Behinderung

Alternativ zur Tatbestandserfüllung infolge des Vorliegens einer seelischen Behinderung i.S.d. § 35a Abs. 1 S. 1 SGB VIII ist auch das Vorliegen einer drohenden seelischen Behinderung gem. § 35a Abs. 1 S. 2 SGB VIII für die Tatbestandserfüllung ausreichend. Im Sinne des Präventionsgedankens werden die von einer seelischen Behinderung Bedrohten den seelisch behinderten jungen Menschen gleichgestellt. Von einer seelischen Behinderung bedroht sind nach Absatz 1 Satz 2 Kinder und Jugendliche, bei denen eine Beeinträchtigung ihrer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft nach fachlicher Erkenntnis mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist. In diesen Fällen muss also eine Teilhabebeeinträchtigung noch nicht vorliegen, sich aber abzeichnen. Der Gesetzgeber verlangt demnach eine fachliche Prognose des Jugendamtes darüber, ob sich aus der im Gutachten nach Absatz 1 a festgestellten Abweichung von der seelischen Gesundheit nach Absatz 1 Satz 1 Nr. 1 eine Beeinträchtigung der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ergeben kann. Mit dem zusätzlichen Kriterium der hohen Wahrscheinlichkeit geht der Gesetzgeber - nach hiesiger Auffassung zulässigerweise gemäß § 7 Abs. 1 S. 2 SGB IX - über die Anforderungen des § 2 Abs. 1 S. 3 SGB IX

13) OVG Niedersachsen 31.03.2020, 10 ME 69/20, juris Rn. 11; OVG Niedersachsen 12.02.2020, 10 ME 36/20, juris Rn. 7; VG München 27.08.2020, M 18 E 20.3684, juris Rn. 53; VG Köln 29.03.2019 – 26 K 1109/17, juris Rn. 81 f. Bei Beurteilung der Teilhabebeeinträchtigung ist es daher unzulässig im Wege einer „Gesamtschau“ verschiedener Lebensbereiche eine defizitäre Situation in einem Lebensbereich durch eine gute Teilhabe in einem anderen Lebensbereich aufzuwiegen. So aber eventuell VG Potsdam 24.06.2019, 7 K 5144/17, juris Rn. 28.

14) BVerwG 26.11.1998, 5 C 38/97, juris Rn. 15. S. hierzu auch ThürOVG 19.01.2017, 3 KO 656/16, juris Rn. 40 und 41.

15) s. hierzu auch VGH BW 16.12.2019, 12 S 2898/18, juris Rn. 15 f.

hinaus. Wie bei der Feststellung der lang andauernden Gesundheitsabweichung in Absatz 1 Nr. 1 ist der Begriff der hohen Wahrscheinlichkeit dahin gehend auszulegen, dass mehr als eine nur überwiegende Wahrscheinlichkeit für den Eintritt der Behinderung sprechen muss. Dabei ist allerdings auch zu berücksichtigen, dass die Ergreifung von Maßnahmen so früh möglich sein muss, dass die Eingliederungshilfe noch den Eintritt einer Behinderung verhindern kann.<sup>16)</sup> Mit anderen Worten: Der Präventionsgedanke des § 35a Abs. 1 S. 2 SGB VIII wäre konterkariert, wenn man mit der Bewilligung der Eingliederungshilfe so lange warten wollte, bis eine sehr hohe Eintrittswahrscheinlichkeit hinsichtlich der Teilhabebeeinträchtigung verlässlich festgestellt werden kann, damit aber durch Untätigkeit einen Zustand herbeiführen würde, in welchem die Leistung den Eintritt der Behinderung nicht mehr verhindern kann. Aus teleologischen Gründen (nach Sinn und Zweck der Regelung) kann daher der teilweise in der Rechtsprechung vertretenen Auffassung, welche für die Bejahung der hohen Wahrscheinlichkeit einen Grad von mehr als 50 % verlangt, nicht gefolgt werden.<sup>17)</sup> Aufgrund des Ziels der Eingliederungshilfe für von einer seelischen Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche, den Eintritt einer solchen Behinderung zu verhüten, kann der Zeitpunkt für die Beurteilung einer mit hoher Wahrscheinlichkeit eintretenden Teilhabebeeinträchtigung nicht so weit nach hinten verlagert werden, dass aufgrund einer fortdauernden Verschlechterung der Situation der Teilhabebeeinträchtigung bei einem Einsetzen der Leistung nicht mehr wirksam entgegengetreten werden könnte.<sup>18)</sup> Nach hiesiger Auffassung ist bei der im Wege einer Abwägung aller Einzelfallumstände erfolgenden Entscheidung hinsichtlich des Vorliegens einer hohen Wahrscheinlichkeit insbesondere auch zu berücksichtigen, welche Folgen bei einer Nichterbringung der Leistung bei dem betroffenen jungen Menschen eintreten könnten. In Anlehnung an die Rechtsfigur der Relativität des Gefahrenbegriffs ist eine umso niedrigere Eintrittswahrscheinlichkeit zu fordern, je schlimmer die eintretenden Folgen bei dem jungen Mensch im Falle der Nichterbringung der Leistung wären. Im Sinne einer Reversibilität einer (vorübergehenden) Untätigkeit ist dabei auch zu fragen, ob den durch eine Ablehnung der Leis-

---

16) BVerwG 26.11.1998, 5 C 38/97, juris Rn. 16.

17) So aber ThürOVG 10.06.2009, 3 EO-136/09 verlangt einen Wahrscheinlichkeitsgrad von mehr als 50 %; S. hierzu auch ThürOVG 19.01.2017, 3 KO 656/16, juris Rn. 43 und BVerwG 26.11.1998, 5 C 38/97, juris Rn. 16.

18) s. hierzu BVerwG 26.11.1998, 5 C 38/97, juris Rn. 16.

tungserbringung bei dem jungen Menschen eintretenden Folgen bei einer Leistungserbringung zu einem späteren Zeitpunkt noch wirksam entgegengetreten werden könnte.<sup>19)</sup>

### 3. GEEIGNETHEIT UND NOTWENDIGKEIT DER LEISTUNG SCHULBEGLEITUNG

#### a) Die Geeignetheits- und Notwendigkeitsprüfung

Obleich nach dem Gesetzeswortlaut des § 35 a SGB VIII - im Gegensatz zur Hilfe zur Erziehung nach § 27 SGB VIII – die Geeignetheit und Notwendigkeit der Hilfe keine geschriebenen Tatbestandsvoraussetzungen sind, ist auch im Rahmen des § 35 a SGB VIII eine Entscheidung über die im jeweiligen Einzelfall geeignete und notwendige Hilfe auf Tatbestandsseite zu treffen.<sup>20)</sup>

§ 35a Abs. 2 SGB VIII bestimmt, dass die Hilfe in ambulanter, teilstationärer und vollstationärer Form erbracht werden kann. Die Geeignetheitsprüfung muss sich dabei auf die konkret im Einzelfall ins Auge gefasste Hilfeart beziehen. Geeignetheit ist gegeben, wenn die gewählte Eingliederungshilfe objektiv tauglich ist, die Behebung der Mangellage im individuellen Fall zu fördern. Es muss also nicht feststehen, dass infolge der Hilfestellung eine Besserung der Situation eintreten wird. Ausreichend ist, dass die Möglichkeit einer Besserung besteht. Ungeeignet ist die Hilfe dann, wenn sie ein objektiv untaugliches Mittel darstellt. Bei der Eingliederungshilfe ist bei dieser Betrachtung der Schwerpunkt auf die **Teilhabebeeinträchtigung** - und nicht auf das Abweichen der seelischen Gesundheit von dem für das Lebensalter typischen Zustand - zu legen.<sup>21)</sup>

Ferner muss die Hilfe notwendig sein. Der Begriff der Notwendigkeit wird regelmäßig im Sinne einer Erforderlichkeit verstanden.<sup>22)</sup> Es ist zu prüfen, ob die jeweilige Hilfe zur Bedarfsdeckung erforderlich ist. Die Erforderlichkeitsprüfung muss dabei insbesondere dem vom Bundesverfassungsgericht entwickelten Grundsatz des Untermaßverbotes entsprechen.<sup>23)</sup> Um nicht gegen

19) In diese Richtung auch VG München 27.08.2020, M 18 E 20.3684, juris Rn. 61.

20) s. hierzu BVerwG 28.09.2000, 5 C 29/99, juris Rn. 12 und 13. S. hierzu auch OVG Schleswig-Holstein 15.08.2019, 3 LB 7/18, juris Rn 73; BayVG 06.02.2017, 12 C 16.2159, juris Rn. 11.

21) s. hierzu auch SächsOVG 20.01.2017, 4 B 245/16, juris Rn. 16.

22) s. hierzu Reuter Jura 2009, 511, 513; s. hierzu auch BVerwG 09.12.2014, 5 C 32/13, juris Rn.

22: „Notwendig ist eine Hilfe zur Erziehung, wenn sie zur Bedarfsdeckung erforderlich ist ...“.

23) Hierzu BVerfG 28.05.1993, 2 BvF 2/90 ua, juris Rn. 166 f.

diesen Grundsatz zu verstoßen, muss im Rahmen der Erforderlichkeitsprüfung die Hilfe gewählt werden, die zur Bedarfsdeckung notwendig ist, weil andere Formen der Hilfe nicht ausreichen, um den festgestellten Bedarf zu decken. Es muss eine der jeweiligen Bedarfslage angemessene Hilfe geleistet werden.<sup>24)</sup> Dieser Maßstab ist nicht nur bei der Prüfung der Hilfeart, sondern auch bei der Entscheidung über den Leistungsumfang einer Hilfe nach § 35a SGB VIII sowie bei der Qualifikation der einzusetzenden Schulbegleitung anzuwenden. Eine Entscheidung nach Kostengesichtspunkten in diesem Zusammenhang ist daher unzulässig.<sup>25)</sup> Der Aspekt entstehender Kosten darf nur bei der Auswahl des Leistungserbringers nach § 5 SGB VIII im Rahmen des Prüfungspunktes der unverhältnismäßigen Mehrkosten Berücksichtigung finden. Notwendig ist daher die jeweilige Eingliederungshilfe, wenn sie zur Bedarfsdeckung erforderlich ist, weil andere Formen der Eingliederungshilfe sowie andere Hilfen nach dem SGB VIII nicht ausreichen, um den festgestellten Bedarf zu decken.<sup>26)</sup>

#### **b) Die Leistung der Schulbegleitung und der Kernbereich pädagogischer Verantwortung der Schule**

Aus dem Grundsatz des Untermaßverbots folgt unmittelbar, dass die Leistung der Schulbegleitung in bedarfsdeckendem Umfang erbracht werden muss. Zu klären ist allerdings, welche Leistungen dies konkret umfasst. Nach § 112 Abs. 1 SGB IX, auf welchen § 35a Abs. 3 SGB VIII verweist, haben behinderte Kinder und Jugendliche einen Anspruch auf Hilfen zu einer angemessenen Schulausbildung. Leistungen der Eingliederungshilfe sind daher ausweislich des Gesetzeswortlautes „Hilfen“ zu einer angemessenen Schulbildung. Jugendhilferechtlich geschuldet sind „die Schulbildung begleitende Maßnahmen“.<sup>27)</sup> Geht die Tätigkeit des Schulbegleiters über „Hilfen“ zu einer angemessenen Schulbildung hinaus, liegen die Tatbestandsvoraussetzungen nach § 35 a Abs. 1 SGB VIII nicht vor. Dann ist ausschließlich die Schule leistungs verpflichtet. Der „Kernbereich der pädagogischen Arbeit der Schule“

24) s. hierzu BVerwG 09.12.2014, 5 C 32/13, juris Rn. 22; BayVG 30.06.2016, 12 C 16.1162, juris Rn. 27; OVG Niedersachsen 25.03.2020, 10 LA 292/18, juris Rn. 14.

25) s. hierzu auch Nellissen in jurisPK-SGB VIII Rn. 79.

26) BVerwG 09.12.2014, 5 C 32/13, juris Rn. 22; BayVG 30.06.2016, 12 C 16.1162, juris Rn. 27.

27) BSG 15.11.2012, B 8 SO 10/11 R, juris Rn. 15; BVerwG 18.10.2012, 5 C 21/11, juris Rn. 37.

liegt grundsätzlich<sup>28)</sup> im alleinigen Verantwortungsbereich der Schule und damit gänzlich außerhalb der Zuständigkeit des Eingliederungshilfeträgers.<sup>29)</sup> Von der Leistungspflicht des Eingliederungshilfeträgers können hingegen Maßnahmen umfasst sein, die zwar zum Aufgabenbereich der Schule gehören, aber nicht dem Kernbereich der pädagogischen Arbeit der Schule zuzuordnen sind. In diesen Fällen besteht eine nachrangige Leistungspflicht. „Solange und soweit die Schule eine entsprechende Hilfe nicht gewährt“, muss der Träger der Jugendhilfe die Leistung erbringen. Im Einzelfall müssten damit auch pädagogische Aufgaben, die zwar im vorrangigen Aufgaben-, aber nicht im Kernbereich der Schule liegen, von dem Träger der Jugendhilfe übernommen werden.

Die konkrete Bestimmung dieses Tätigkeitsbereichs der Eingliederungshilfe im Einzelfall ist zwangsläufig von der Bestimmung des Kernbereichs pädagogischer Arbeit abhängig. Je nachdem wie eng dieser gezogen wird, verbleiben mehr oder weniger Aufgaben im gemeinsamen Zuständigkeitsbereich von Schule und Jugendhilfeträger. Das Bundessozialgericht hat mit Entscheidung vom 09.12.2016 betont, dass der Kernbereich eng zu ziehen ist. Andernfalls könnte es zu einer verfassungsrechtlich bedenklichen Bedarfsunterdeckung kommen, wenn die Schule nach dem jeweiligen Landesschulgesetz nicht leistet. Danach sei der Kernbereich pädagogischer Tätigkeit nicht betroffen, wenn die Schulbegleitung die eigentliche pädagogische Arbeit der Lehrkraft nur absichert („begleitet“). Dem Kernbereich hingegen sei „die Vorgabe und Vermittlung der Lerninhalte, somit der Unterricht selbst, seine Inhalte, das pädagogische Konzept der Wissensvermittlung wie auch die Bewertung der Schülerleistungen“ zuzurechnen.<sup>30)</sup> Diese Rechtsprechung hat das Bundessozialgericht mit Entscheidung vom 18.07.2019 auch auf Schulformen mit besonderer sonderpädagogischer Förderung übertragen. Auch bei Besuch einer solchen Schule (Sonderschule, Förderschule, Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum usw.) umfasse der Kernbereich nur die Unterrichtsgestaltung im engeren Sinn, insbesondere die Vorgabe der Lerninhalte

28) Zur Ausnahmekonstellation, in welcher der Besuch einer öffentlichen Schule aus objektiven Gründen (zB wegen ihrer räumlichen Entfernung vom Wohnort) oder aus schwerwiegenden subjektiven (persönlichen) Gründen nicht möglich oder nicht zumutbar ist, s. BSG 15.11.2012, B 8 SO 10/11 R, juris Rn. 16 und LSG NRW 15.05.2013, L 20 SO 67/08, juris Rn. 53.

29) Statt vieler BSG 22.03.2012, B 8 SO 30/10 R, juris Rn. 21; BSG 15.11.2012, B 8 SO 10/11 R, juris Rn. 15 f.; BVerwG 18.10.2012, 5 C 21/11, juris Rn. 37.

30) BSG 09.12.2016, B 8 SO 8/15 R, juris Rn. 25.

und Bewertung der Leistungen.<sup>31)</sup> Damit ist die Kernbereichsrechtsprechung des Bundessozialgerichts zu § 54 Abs. 1 Nr. 1 SGB XII alter Rechtslage (nun: § 112 Abs. 1 Nr. 1 SGB XI) nach hiesiger Auffassung substanzlos. Denn eine Schulbegleitung wird niemals die Lerninhalte vorgeben oder Schüler\*innen benoten und sich folglich auch nicht in diesem Kernbereich bewegen. Im Endeffekt muss das Jugendamt nach dieser Rechtsprechung stets Schulbegleitung als Eingliederungshilfe als „Ausfallbürge“ leisten. Schulbegleitung muss mit Ausnahme der Vorgabe der Lerninhalte und der Benotung des Schülers jedwede Tätigkeit im Zusammenhang mit dem Schulbesuch und der damit einhergehenden Verwirklichung des Rechts auf Bildung übernehmen.

### III. RECHTSFOLGE

Auf Rechtsfolgenseite sieht § 35a Abs. 1 SGB VIII eine gebundene Entscheidung vor. Bei Vorliegen der Tatbestandsvoraussetzungen muss daher die geeignete und erforderliche Leistung unbefristet<sup>32)</sup> bewilligt werden. Hinsichtlich der Entscheidung über die geeignete und erforderliche Leistung kommt dem Jugendamt lediglich auf Tatbestandsseite ein Beurteilungsspielraum zu. Auf Rechtsfolgenseite besteht kein Auswahlermessen.

Wirkt sich die Teilhabebeeinträchtigung auf verschiedene Lebensbereiche aus, kann es geboten sein, verschiedene - jeweils für sich gesehene geeignete und erforderliche - Hilfeleistungen zu kombinieren oder durch mehrere Einzelleistungen den Gesamtbedarf des Hilfebedürftigen bzw. der Hilfebedürftigen abzudecken.<sup>33)</sup> Wie aus § 35a Abs. 4 SGB VIII folgt kann es auch erforderlich sein Eingliederungshilfe und Hilfe zur Erziehung zu leisten.

### IV. FAZIT

Schulbegleitung muss nach der Rechtsprechung des Bundessozialgerichts bei Vorliegen der Voraussetzungen des § 35a SGB VIII (und auch des § 99 SGB IX) stets vom Träger der Eingliederungshilfe geleistet werden, sofern die Schule eine vollumfängliche Teilhabe nicht sicherstellt. Der Träger der Eingliederungshilfe kann die Leistung nicht im Hinblick auf die Verantwortlichkeit der Schule verneinen. Die Rechtsprechung des Bundessozialgerichts

---

31) BSG, Urt. v. 18.07.2019, B 8 SO 2/18 R, juris Rn. 16.

32) Hierzu Kepert/Kunkel in Kunkel/Kepert/Pattar LPK-SGB VIII § 27 Rn. 18.

33) s. hierzu OVG NRW 22.12.2015 – 12 B 1289/15, juris Rn. 28.

zum Kernbereich schulischer Verantwortung ist nach hiesiger Auffassung substanzlos. Eine Schulbegleitung wird niemals Noten vergeben oder die Unterrichtsinhalte vorgeben und sich daher nicht im Kernbereich der ausschließlichen schulischen Verantwortung bewegen.

STEFANIE ULRICH

## **(04) UMSETZUNGSBEDARFE AUF DEM WEG ZUR GROSSEN LÖSUNG IN SCHULE**

### **WAS ÄNDERT SICH DURCH DIE SGB VIII REFORM FÜR DIE SCHULBEGLEITUNG?**

*Der vorliegende Artikel beleuchtet unter organisationalem Blickwinkel die aktuelle Situation der Schulbegleitung als Eingliederungshilfeleistung. Ausgehend von einer rechtssystematischen Zuordnung der Leistungen als Individualhilfen, werden diese möglichen weiteren Gewährungsformen wie Poollösungen und Infrastrukturhilfen gegenübergestellt. Im Weiteren erfolgt dann eine Betrachtung der drei Reformstufen des Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) zum Themenschwerpunkt Hilfen aus einer Hand mit dem Fokus Schulbegleitung. Diese werden von der Verfasserin auf sich daraus ergebende Umsetzungsbedarfe analysiert, um insgesamt eine Einschätzung zu möglichen Entwicklungen zu geben.*

*Das KJSG ist endlich da! Nach verschiedenen Reformanläufen sollen damit nun die größten Baustellen in der Kinder- und Jugendhilfe behoben sein. Gilt dies auch für das Themenfeld Inklusion im Kontext Schule oder hat der Umsetzungsbedarf wiederum das Ausmaß einer Großbaustelle? Dieser Frage soll nach der Einordnung des KJSG in die bestehende Rechtslage nachgegangen werden. Dabei wird sich im Wesentlichen auf die Inhalte eines der Schwerpunkte des KJSG - Hilfen aus einer Hand - bezogen, wenngleich sich auch die anderen Themenschwerpunkte auf den Kontext Schule und Schulbegleitung in vielfältiger Weise auswirken.*

### **STATUS QUO INKLUSIVER BESCHULUNG UND RECHTLICHE EINORDNUNG**

Der Status Quo in Sachen inklusive Beschulung macht es erforderlich an den Beginn zu stellen, dass wir auch hier nach wie vor von einer Baustelle sprechen müssen. Hat Deutschland zwar schon 2008 die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert und damit ab 2009 den Anspruch auf inklusive Beschulung geschaffen, so ist die Rechts- und Faktenlage in den einzelnen Schulgesetzen leider noch immer defizitär. Die 16 Schulgesetze greifen dabei das Recht auf inklusive Beschulung in sehr unterschiedlicher Weise

auf (vgl. Artikel (18): 227 ff. in diesem Band). Auch wenn alle Schulgesetze die objektiv-rechtliche Zielbestimmung inklusiver und teilhabegerechter Beschulung und Bildung beinhalten, gibt es keine rechtliche Möglichkeit dies durchzusetzen. Teilweise handelt es sich gar ausdrücklich um Organisations- und Ressourcenvorbehalte, nach denen Schule inklusive Beschulung nur dann ermöglicht, so sie über die erforderlichen Ressourcen verfügt. In der Konsequenz wird die Jugendhilfe dadurch zum Ausfallbürge und muss auffangen, was Schule nicht leisten kann oder will. Faktisch wird damit die im SGB VIII normierte vorrangige Zuständigkeit von Schule zu einer faktisch optionalen Zuständigkeit.<sup>1)</sup> Betrachtet man diese Situation rechtstechnisch wird schnell klar, dass der Grund hierfür das Fehlen verbindlicher Rechtsansprüche in den Schulgesetzen ist. Verbindliche Rechtsansprüche werden auch subjektive Individualansprüche genannt. Denn sie vermitteln dem Einzelnen einen einklagbaren (Rechts-)Anspruch mit dem dieser nicht mehr darauf angewiesen ist, dass die Staatsverwaltung, egal ob in kommunaler oder in landesrechtlicher Trägerschaft, den Vorgaben des Grundgesetzes, nämlich sich an die bestehenden Rechtsvorschriften zu halten, nachkommt.<sup>2)</sup>

Vielmehr kann jede\*r bei Vorliegen der einzelnen Anspruchsvoraussetzungen in seiner Person auch effektiven Rechtsschutz beanspruchen. Einen solchen verbindlichen Rechtsanspruch halten sowohl das SGB VIII wie auch das SGB IX für Kinder und Jugendliche auch für den Bereich der Teilhabe an Bildung vor.<sup>3)</sup> Verfügen Schulen nun weder über die organisatorischen, fiskalischen noch personellen Ressourcen, um inklusive Beschulung zu ermöglichen, und kommt es deshalb zu Defiziten in der Teilhabe einzelner Kinder und Jugendlicher, liegt die nachrangige Zuständigkeit, diese bestehenden Bedarfe zu decken, bei der Jugendhilfe. Dies führt in der Praxis zu vielzähligen Antrags-, Eil- und Klageverfahren gegenüber den Jugendhilfeträgern. Im Ergebnis werden zudem exkludierende Effekte solcher Individualhilfen, insbesondere im 1:1-Setting beobachtet.

Dem zu begegnen ermöglicht die aktuelle Rechtslage zum einen durch das Poolen der Individualhilfen, mithin das Erbringen der Leistung an mehrere Leistungsberechtigte gleichzeitig (vgl. Artikel (12): 169 ff. in diesem Band).

---

1) vgl. § 10 Abs. 1 S. 1 SGB VIII

2) vgl. Art. 20 Abs. 3 GG

3) vgl. § 35 a SGB VIII, § 112 SGB IX

Außerdem besteht auch jetzt schon die Möglichkeit, „echte“ Infrastrukturhilfen zu implementieren und damit inklusiv, und eben nicht an Defizite des Einzelnen anknüpfend, Bedarfslagen vorzubeugen und Inklusion zu ermöglichen.<sup>4)</sup> In der Praxis besteht jedoch oft Zurückhaltung bei der Heranziehung der Rechtsgrundlage für Infrastrukturhilfen, sodass häufig Leistungen nach den Individualgrundlagen gewährt werden, obgleich ganz im Sinne der Inklusion keine Individualhilfen erbracht werden. So stellen Jugendämter teilweise den Schulen eine bestimmte Anzahl an Schulhelfer\*innen zur Verfügung, deren Einsatz dann seitens der Schule koordiniert und gesteuert wird. Dabei steht der/die einzelne Schulhelfer\*in nicht einzelnen oder mehreren zuvor bestimmten Schüler\*innen zur Seite, sondern wird bedarfsgemäß von der Schule eingesetzt. Da es hierbei keine individuelle Hilfestuerung durch den Träger der öffentlichen Jugendhilfe gibt, können diese rechtssystematisch schlechterdings auch nicht als Individualmaßnahmen nach § 35a SGB VIII bewertet werden. Gründe liegen zum Teil im fiskalischen Bereich, beispielsweise, wenn Individualhilfen landesrechtlich gefördert werden.

Zusammenfassend besteht derzeit in den Schulgesetzen eine objektiv-rechtliche Verankerung der inklusiven Beschulung und in den Sozialgesetzbüchern VIII und IX neben Infrastrukturhilfen auch einklagbare individuelle Rechtsansprüche.

## **WAS ÄNDERT NUN UNMITTELBAR DAS KINDER- UND JUGENDSTÄRKUNGSGESETZ AN DIESER BESTEHENDEN RECHTSLAGE?**

### **ERSTE REFORMSTUFE**

Ein Kernanliegen des KJSG ist es, Hilfen aus einer Hand zu ermöglichen. Hierfür sieht es drei gestaffelte Reformstufen hin zur sogenannten großen Lösung vor. Im Zuge der **ersten Reformstufe** wird mit Inkrafttreten des KJSG objektiv-rechtlich das Ziel der inklusiven Kinder- und Jugendhilfe konsequent in das SGB VIII aufgenommen und stärker betont.<sup>5)</sup> Daneben werden neue qualifizierte Beratungspflichten implementiert, die den Leistungsberech-

---

4) vgl. § 13 SGB VIII

5) vgl. §§ SGB VIII n. F.

tigten Orientierung und Hilfestellung geben sollen.<sup>6)</sup> Die **Beratung** umfasst insbesondere

1. die persönliche Situation und Familiensituation, vorhandene Ressourcen, mögliche Hilfen,
2. Jugendhilfeleistungen und Zugang zu ihnen,
3. Leistungen anderer Leistungsträger,
4. mögliche Auswirkungen und Folgen einer Hilfe,
5. Verwaltungsabläufe,
6. Hinweise auf Leistungsanbieter und andere Beratungs- und Hilfemöglichkeiten im Sozialraum und Möglichkeiten zur Leistungserbringung.

Mit der Formulierung „insbesondere“ handelt es sich hierbei um einen offenen Beratungskatalog, sodass noch weitere Beratungsaspekte aufgenommen werden können. Diese Beratung wird ergänzt durch eine Unterstützungspflicht: „Soweit erforderlich, gehört zur Beratung auch Hilfe bei der Antragstellung, bei der Klärung weiterer zuständiger Leistungsträger, bei der Inanspruchnahme von Leistungen sowie bei der Erfüllung von Mitwirkungspflichten.“

Nicht zuletzt erfolgt nun auch die ausdrückliche Normierung der **Schulsozialarbeit** mit der Option die Trägerschaft landesgesetzlich zu bestimmen.<sup>7)</sup>

Bezogen auf das Themenfeld der **schulischen Teilhabe** wird § 27 Abs. 3 SGB VIII ergänzt um den Satz: „Die in der Schule oder Hochschule wegen des erzieherischen Bedarfs erforderliche Anleitung und Begleitung können als Gruppenangebote an Kinder oder Jugendliche gemeinsam erbracht werden, soweit dies dem Bedarf des Kindes oder Jugendlichen im Einzelfall entspricht.“ Nach der Gesetzesbegründung soll hiermit kein neuer verbindlicher Rechtsanspruch geschaffen werden, sondern vielmehr die Möglichkeit im Kontext Schule Leistungen gemeinsam zu erbringen gestärkt werden.<sup>8)</sup> Nichtsdestotrotz entkoppelt die Formulierung die Erbringung von Jugendhilfeleistungen von Behinderung und Teilhabebeeinträchtigung und schafft damit weiteren Raum für Leistungen an nichtbehinderte Kinder im Kontext

6) vgl. § 10 a SGB VIII n. F., BT-Drs. 19/26107, S. 46 f., 78.

7) vgl. § 13a SGB VIII n. F.

8) BT-Drs. 19/26107, S. 82 zu Buchstabe b.

vorrangiger schulischer Zuständigkeit. Wenn auch sicher im positiven Sinne Spielräume für die gemeinsame inklusive Leistungserbringung geschaffen werden sollen, bleibt doch die Frage, wie dies im Spannungsfeld vorrangiger schulischer Verantwortung und oftmals faktischer jugendhilferechtlicher Ausfallbürgschaft umgesetzt werden wird.

**Zusammenfassend** handelt es sich bei den Neuerungen der **ersten Stufe** bezogen auf das Ziel der Inklusion im Wesentlichen um objektivrechtliche Ziel- und Aufgabenbestimmungen. Es kommt bezogen auf die schulische Teilhabe und Schulbegleitung zu keiner grundlegenden Umstrukturierung der Zuständigkeitsregelungen oder des Leistungsrechts. Dabei sei jedoch auf die nach alter Rechtslage schon bestehenden rechtlichen Gestaltungsspielräume in der Erbringung von Infrastrukturhilfen und gemeinsam gepoolten Individualhilfen verwiesen. Hinsichtlich der Ergänzung des § 27 Abs. 3 SGB VIII, um die wegen erzieherischer Bedarfe erforderliche Anleitung und Begleitung für alle Kinder- und Jugendlichen unabhängig von behinderungsbedingten Nachteilen, bleibt die Auslegung dieser Norm abzuwarten. Wenngleich sie nach der gesetzgeberischen Intention nicht zur Ausweitung der Leistungspalette der Jugendhilfe auf das Themenfeld Schule gemeint war, bietet ihre Verortung und Konzeption dennoch das Potenzial dies zu tun.

## **WAS ÄNDERT SICH PERSPEKTIVISCH DURCH DAS KINDER- UND JUGENDSTÄRKUNGSGESETZ IM KONTEXT VON SCHULBEGLEITUNG?**

### ZWEITE REFORMSTUFE

In der **zweiten Stufe** wird ab 2024 neben die Beratungspflicht der **Verfahrenslotse** gesetzt. Dieser hat nun ganz konkret die Aufgabe, ähnlich den Case-Managern im Gesundheitswesen und dem Namen entsprechend, die Leistungsberechtigten durch den Behörden- und Zuständigkeitsdschungel zu lotsen. Aufgabe des Verfahrenslotsen ist es dabei, die Leistungsberechtigten bei der Verwirklichung ihrer Leistungsansprüche und Rechte unabhängig zu unterstützen.<sup>9)</sup> Neben der begrüßenswerten Intention ist diese avisierte Unabhängigkeit bei gleichzeitiger Verortung im Jugendamt zu problematisieren, ebenso wie die Frage nach Umfang, Rolle und Qualifikation. Denn

---

9) BT-Drs. 19/26107, S. 79 zu Nummer 14.

die Verfahrenslotsen sollen in Abgrenzung zu Beratungsansprüchen anderer Sozialleistungssysteme explizit auf die Perspektive der Bedarfslagen von Kindern und Jugendlichen spezialisiert sein, gleichzeitig aber sowohl über den Ablauf von Verwaltungsverfahren als auch über das Leistungsportfolio anderer Träger und Akteure beraten.<sup>10)</sup>

Gerade vor dem Hintergrund der enormen Komplexität wirft die Bandbreite der Aufgaben des Verfahrenslotsen schon jetzt die Frage auf, ob und wie dies durch eine Fachkraft umsetzbar sein kann. Erste **Umsetzungsideen** gehen in die Richtung eines möglichen Tandems. Dieses könnte aus zwei Personen, zum einen mit verwaltungsrechtlicher Qualifikation, bspw. aus der wirtschaftlichen Jugendhilfe, und mit pädagogischer Expertise, bspw. aus dem Allgemeinen Sozialen Dienst, bestehen. Denn gerade Fragen der Zuständigkeit, der Leistungsspektren anderer Rehabilitationsträger oder des Umfangs von Mitwirkungspflichten sowie Fragen des Ablaufs eines Verwaltungsverfahrens und Rechtsschutzmöglichkeiten dürften aus fachlicher Sicht verwaltungsrechtlich abzudecken sein und pädagogische Kompetenzen überspannen. Andererseits beinhalten die Beratungspflichten originär pädagogische Fragen und Beratungsinhalte zur persönlichen Lebens- und Familiensituation sowie den Bedarfslagen. Gleichzeitig widerspricht ein Tandem, wenn auch nur aus zwei Personen bestehend, doch der Idee nur eines Ansprechpartners, welcher sich aller Anliegen annimmt und das Verfahren durchgängig begleitet. Selbstredend stellen sich hier auch Fragen personeller Kapazitäten und Ressourcen. Schließlich ist jedes Jugendamt in organisatorischer Hinsicht bedingt durch die kommunale Selbstverwaltungshoheit in Aufbau und Struktur verschieden. Zudem sind Jugendämter nicht selten, gerade in großen Verwaltungen, hochspezialisiert. So gibt es Jugendämter mit spezifischem Falleingangsmanagement, welches als eigene Organisationseinheit den allgemeinen und besonderen Diensten vorgeschaltet ist. Andere Jugendämter bestehen aus einem sehr kleinen Team an Generalisten.

Fragen ergeben sich ferner, hinsichtlich **spezialisierter 35a-Fachdienste**, welche teilweise eigene Ämter neben dem originären Jugendamt sind. Wie wird hier die Beratungs- und Lotsenfunktion verortet? Parallel in beiden Ämtern oder in einem Amt bzw. Fachdienst für beide? Wenn ja, dann in welchem?

---

10) BT-Drs. 19/26107, S. 79 zu Nummer 14.

Nicht zuletzt haben Verfahrenslotsen zudem die Aufgabe, die **Zusammenführung** der beiden **Eingliederungshilfen nach SGB VIII und IX** zu begleiten und unterstützen.<sup>11)</sup> Auch hier ergeben sich Fragen der Umsetzung. So hat der Verfahrenslotse die Aufgabe halbjährlich, insbesondere über Erfahrungen der strukturellen Zusammenarbeit mit anderen Stellen, mithin auch Schule, dem öffentlichen Jugendhilfeträger zu berichten. Effekte dürften sich daraus erst dann ergeben, wenn diese Informationen im Sinne eines Schnittstellenmanagements auf Leitungsebene ausgewertet und zur Fortentwicklung genutzt werden. Gerade auch die Schnittstelle Jugendhilfe und Schule zeigt in der Praxis seit langem ein hohes Erfordernis gebündelter strukturell-koordinierter Schnittstellenarbeit. Spannend ist dabei, ob es nicht künftig umso mehr in der öffentlichen Jugendhilfe geradezu eines spezifischen Schnittstellenmanagements bedarf, welches sich auch personell abbildet.

**Zusammenfassend** erscheint die **Lotsenaufgabe** aus Sicht der Mitarbeiter\*innen ambitioniert, aus Sicht der Leistungsberechtigten sicher sehr wünschenswert und entlastend in Anbetracht der enormen Komplexität des versäulten Sozialsystems und für Leitungskräfte in personeller und organisatorischer Hinsicht sicher sehr herausfordernd.

## DRITTE REFORMSTUFE

Schließlich wird in der dritten Stufe das Ziel der **einheitlichen Hilfen** für alle Kinder- und Jugendliche durch die **Zusammenführung der Eingliederungshilfen** nach dem **SGB VIII** und **IX** avisiert. Hierzu bedarf es allerdings der Umsetzung durch **ein weiteres Bundesgesetz**.

Ist zwar nun entschieden, dass die Leistungen für junge Menschen mit körperlicher, geistiger oder Mehrfachbehinderung zukünftig im SGB VIII verortet sein werden, so sind wesentliche weitere Fragen noch offen. Offen ist beispielsweise, ob es lediglich zu einer Verschiebung der Rechtsansprüche des SGB IX ins SGB VIII kommt oder ob die Struktur der Leistungstatbestände im SGB VIII gänzlich neu strukturiert wird. Diskutiert wird im Sinne der Inklusion auch die Entkoppelung der Leistungsvoraussetzungen von Behinderung.

---

11) Vgl. § 10b Abs. 2 S. 2 SGB VIII idF ab 01.01.2024.

Dabei gehen nach einem gewissen Spezialisierungstrend verschiedene **Jugendämter** wieder verstärkt in sozialräumlich-dezentrale **Organisationsstrukturen** über, lösen teilweise auch spezialisierte 35a-Fachdienste wieder auf. Mancherorts wurden die Eingliederungshilfen nach dem SGB VIII bereits in die Sozialämter oder eigenständige Eingliederungshilfeämter verschoben. Wird hier die Rolle rückwärts gelingen? Wie arbeiten künftig spezialisierte Dienste zusammen? Wer übernimmt die Rolle der Verfahrenslotsen? Wie gelingt es, das erforderliche Wissen zu generieren und trotz der Fluktuation von Fachkräften zu erhalten?

## FAZIT

Bei den verschiedenen Umsetzungsbedarfen, fachlichen und organisatorischen Fragen darf nach den Erfahrungen in der Praxis nicht ausgeblendet werden, dass hier in Gänze unterschiedlich ausgerichtete Rechtskreise mit unterschiedlicher Ausrichtung zusammentreffen. Diese sind noch immer geprägt von der Haltung der Existenzsicherung im SGB XII und der Fürsorgetradition im SGB VIII. Dieses zum Teil divergierende Selbstverständnis trifft im Themenfeld Schule auch auf dort mannigfaltige Erwartungshaltungen gegenüber Jugend- und Eingliederungshilfe. Insofern dürfte die neue Aufgabe des Verfahrenslotsen geprägt sein von gelingender Aufgaben- und Rollenklärung. Dies jedoch ohne rechtliche Zu- oder Durchgriffsmöglichkeiten zu haben. Einmal mehr Anlass für Schnittstellenmanagement in Jugendämtern zu plädieren.

In diesem Sinne dürfte das KJSG auch für das Themenfeld schulischer Teilhabe Motor der Inklusion und für das System öffentlicher Verwaltung eine ressourcenintensive Chance zur organisatorischen und fachlichen Profil-schärfung sein.

PROF. DR. ALBRECHT ROHRMANN

## **(05) DIE ENTWICKLUNG DER UNTERSTÜTZUNG DURCH SCHULBEGLEITUNGEN IM KONTEXT DER EINGLIEDERUNGSHILFE<sup>1)</sup>**

*Die Hilfeform der Schulbegleitung ist noch relativ jung. Erste ‚Integrationshilfen‘ in Regelschulen wurden in den 1980er-Jahren aufgrund von Gerichtsurteilen im Rahmen der Eingliederungshilfe bewilligt. Die Vorgeschichte liegt in der Ausgrenzung von Schüler\*innen, die als ‚bildungsunfähig‘ oder ‚hilfsschulbedürftig‘ bezeichnet wurden, aus Regelschulen. Durch die Entwicklung im Kontext der Eingliederungshilfe ist der Rahmen bestimmt, in dem die Hilfeform zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems beitragen kann. Am vorläufigen Ende der Institutionalisierung steht die rechtliche Verankerung der ‚Teilhabe an Bildung‘ im SGB IV durch das 2016 in Kraft getretene Bundesteilhabegesetz.*

### **1. EINLEITUNG**

Die Hilfeform der Schulbegleitung im Rahmen der Eingliederungshilfe nach dem SGB VIII und dem SGB IX 2. Teil (bis 31.12.2019 SGB XII) entwickelt sich vor allem seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2009 sehr dynamisch. Dies lässt sich aus der Jugendhilfestatistik (Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019) und aus der Statistik der Eingliederungshilfe (a.a.O.: 99) schließen und auch durch regionale Untersuchungen belegen (Dittmann/Drescher 2018).

Bereits vor dieser Expansion erfuhr die Hilfeform – insbesondere im Kontext der Jugendhilfe – deutliche Kritik. Wiesner kritisiert in einem Aufsatz aus dem Jahre 2003, dass die Kinder- und Jugendhilfe sowie die Sozialhilfe durch die Rechtsprechung zur Schulbegleitung zu ‚Erfüllungsgehilfen‘ der Schule degradiert würden und fordert, „dass die Schule sich ihres umfas-

---

1) Die Überlegung in diesem Artikel stehen im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt „ProFiS – Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule (Teilprojekt: „Außerunterrichtliches Schulgeschehen“). Das Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1702D gefördert. Ich danke insbesondere Hannah Köhler, die sich als studentische Mitarbeiterin engagiert hat. Die Verantwortung für den Inhalt dieses Beitrages liegt bei dem Autor.

senden Förderauftrags erinnert, der sich an alle Kinder richtet - mit der Folge, dass sie nicht nur allen Kindern ein auf ihre Bedürfnisse abgestimmtes schulisches Angebot eröffnet, sondern auch dafür notwendige begleitende Maßnahmen finanziert“ (Wiesner 2003: 501). Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, die Entwicklung der Hilfeform der Schulbegleitung im Kontext der Eingliederungshilfe genauer zu betrachten.

## 2. DIE ENTWICKLUNG DER BESCHULUNG VON KINDERN MIT BEEINTRÄCHTIGUNGEN

Die Annahme einer allgemeinen Bildungsfähigkeit im Sinne einer subjektiven Weltaneignung ist für einen zentralen Strang des pädagogischen Diskurses grundlegend (Ellger-Rüttgardt 2019: 20 ff.). Bereits sehr früh finden sich Theorien, Konzepte und darauf bezogene Einrichtungen, die diese Annahme in Bezug auf unterschiedliche Gruppen, die heute als behindert bezeichnet werden, belegen (Möckel 2007: 30 ff.).

Mit der funktionalen Ausdifferenzierung der formalen Bildung in ein staatlich organisiertes Schulsystem und der damit einhergehenden allmählichen Durchsetzung einer Schulpflicht seit etwa Mitte des 19. Jahrhunderts, verengt sich die Diskussion um die Bildungsfähigkeit auf die Frage der individuellen Befähigung zum schulischen und auf Ausbildung bezogenen Lernen. Für das sich im Kontext der Fürsorge entwickelnde System der Kinder- und Jugendhilfe und die Disziplin der Sozialpädagogik gilt, dass ein sich dort entwickelndes Verständnis informeller und non-formaler Bildung (z. B. Thiersch 2008) gegenüber der formalen schulischen Bildung nur schwer behaupten kann und „in der Abgrenzung zur Schule nachrangig bzw. darauf verwiesen bleibt“ (Voigtsberger 2018: 254). Bezogen auf unterschiedliche Beeinträchtigungen beansprucht die sich mit der Schulpflicht etablierende Sonderpädagogik die Kompetenz, mit einer spezifischen Diagnostik eine begrenzte oder fehlende schulische Bildungsfähigkeit festzustellen, durch die sich eine Sonderschulbedürftigkeit oder – wie es in der heutigen Erweiterung heißt – ein sonderpädagogischer Förderbedarf ergibt.

Mit der allmählichen Durchsetzung der Schulpflicht stellte sich die Frage der Verbindlichkeit einer Beschulung und die Frage nach der Organisation des Schulsystems. Für die als ‚*bildungsunfähig*‘ bezeichneten Kinder und

Jugendlichen „wurde eine schulische Versorgungspflicht abgelehnt“ (Dietze 2019: 25). Ihre Betreuung wurde außerhalb der Familie zunächst der privaten und später der staatlich organisierten Fürsorge vornehmlich in Anstalten zugewiesen. In Entsprechung zu den zentralen Anstalten entwickelten sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf der Seite der Kostenträger die Landesarmenverbände. Die heutigen überörtlichen Träger der Eingliederungshilfe und zahlreiche Träger von Einrichtungen der Eingliederungshilfe haben hier ihre Wurzeln. Im Vordergrund der Unterstützung standen die Verwahrung und Versorgung. Auch wenn sich der Auftrag zur Eingliederungshilfe weiterentwickelt hat, verbindet sich mit der Hilfe bis heute **kein eigenständiger Bildungsauftrag**. Für Kinder und Jugendliche, die aufgrund der zugeschriebenen kognitiven Beeinträchtigungen als bildungsunfähig galten, entstanden – wenn überhaupt – schulähnliche Angebote im Rahmen von Anstalten. Lebten diese Kinder und Jugendlichen hingegen bei ihren Eltern, so gab es größtenteils keine Schulpflicht. Für körperlich beeinträchtigte und sinnesbehinderte Kinder entstanden ebenfalls spezielle Schulen, die zumeist mit einer Internats- oder Anstaltsunterbringung verbunden waren (Dietze 2019: 56).

Das heutige Sonderschulwesen hat seinen Ursprung dagegen nicht in der Fürsorge. Es ging bei der Durchsetzung der Schulpflicht bereits um den Umgang mit Heterogenität der Schüler\*innenschaft. Ein besonderer Bedarf der Beschulung in ‚Hilfsschulen‘ wurde für Kinder und Jugendliche gesehen, die prinzipiell als **bildungsfähig** und damit als schulpflichtig, jedoch nicht als in regulären Volksschulen beschulbar klassifiziert wurden. In diesem Kontext differenzierten sich die Hilfsschulen und Schulen für Schwererziehbare aus. Der soziale Kontext für Bildungschancen wird ausgeblendet und als ‚Schwachsinn‘ oder ‚Verhaltensstörung‘ biologisiert. Die Hilfsschulen und späteren Sonderschulen für Lernbehinderte entwickeln sich zum „Sammelbecken für die unterschiedlichsten Arten von Schulversagern“ (Ellger-Rüttgardt 2019: 162). Zuständig für die Beschulung wird eine besondere Gruppe von Lehrer\*innen, deren Ausbildung sich an der sich entwickelnden Disziplin der Sonderpädagogik orientiert.<sup>2)</sup>

---

2) Die Entwicklung des Sonderschulwesens wird hier nur kurz angerissen. Es ist im Rahmen dieses Beitrages nicht beabsichtigt und nicht möglich, diese in Gänze nachzuzeichnen.

Das funktional differenzierte Schulsystem hat damit für die Bearbeitung seiner Probleme mit bestimmten Schüler\*innengruppen **unterschiedliche Möglichkeiten der Ausgrenzung aus dem regulären Schulbetrieb geschaffen**. Die Probleme der Beschulung von **bestimmten Gruppen mit durchaus variablen Zuschreibungen** wurden an ein spezielles Feld der schulischen Bildung delegiert. Dadurch bildete sich zum einen das Sonderschulwesen mit der darauf bezogenen Profession der Heil- und Sonderpädagogik heraus. Zum anderen wurde das Problem der unzureichenden Förderung von bestimmten Kindern in regulären Schulen an die gesellschaftlichen Systeme der Fürsorge in der Behindertenhilfe und in der Jugendwohlfahrt delegiert. Die Schulbegleitung ist in dieser Entwicklungslinie zu verorten. Folglich – so die These dieses Beitrags – steht bei dieser Hilfeform seit jeher vor allem die Bearbeitung von Problemen des Schulsystems im Vordergrund.

### 3. DIE EINGLIEDERUNGSHILFE IM BUNDESSOZIALHILFEGESETZ (BSHG)

Die Verankerung der ‚Eingliederungshilfe für Behinderte‘ im Bundessozialhilfegesetz von 1962 (BGBl I Nr. 46 vom 05.07.1961) hat die Unterstützung von Menschen mit Behinderungen in der Bundesrepublik Deutschland nachhaltig geprägt (zur Historie vgl. Föcking 2009). Sie gehörte zu den ‚Hilfen in besonderen Lebenslagen‘, deren Ansatz als durchaus innovativ gelten durfte: „Indem das BSHG den Akzent auf die sozialen und persönlichen Dienste für Menschen mit besonderen Integrationshindernissen legte, sollte die Sozialhilfe ein Stück weit vom Odium der alten Armenpflege befreit werden“ (Rudloff 2019: 108). Auf die Leistungen der Eingliederungshilfe besteht seit Einführung des BSHG ein Rechtsanspruch. Gleichzeitig wurde durch das Nachrangigkeitsprinzip festgelegt, „dass nicht nur die Hilfeempfänger selbst, sondern auch ihre Ehegatten und Eltern ihr Einkommen oder Vermögen einzusetzen hatten, wenn dies als zumutbar angesehen werden konnte“ (a.a.O.: 114).

Die Eingliederungshilfe bezieht auch Personen ein, die von Geburt an oder sehr früh in ihrem Lebenslauf als behindert angesehen werden und keine Ansprüche gegenüber vorrangig zuständigen Rehabilitationsträgern geltend machen können. Vor allem für diesen Personenkreis wurde sie zu der „zentrale[n] Leistungsplattform“ (a.a.O.: 112). Erst mit der Einführung des SGB IX im Jahre 2001 werden die Träger der Eingliederungshilfe zu den Rehabili-

tationsträgern gerechnet, behalten aber ihre Besonderheiten bei. Dennoch ist die Entwicklung der Eingliederungshilfe nach dem BSHG und später nach dem SGB XII als recht dynamisch zu bezeichnen, was den Leistungsberechtigten Personenkreis und auch die Ausgaben angeht. So entfallen im Jahre 2019 von den etwa 40 Milliarden Euro der Reha-Ausgaben 52,4% auf die Eingliederungshilfe (ohne Kinder- und Jugendhilfe) (Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation 2021).

Für den Kontext dieses Beitrags ist es bedeutsam, dass die Eingliederungshilfe im Unterschied zu anderen sozialrechtlichen Leistungen zugunsten von Menschen mit Behinderungen nicht nur auf die medizinische und berufliche Rehabilitation zielt. Die Leistungen umfassen auch den Bereich, der häufig als ‚**soziale Rehabilitation**‘ bezeichnet wird. Die durchaus ambivalente Aufgabe der Eingliederungshilfe war in der Formulierung von 1961 „eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine vorhandene Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und dabei dem Behinderten die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern“ (§ 40 Abs. 3 in der Fassung von 1961).

Es soll bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass von dieser Aufgabenstellung eher keine Kontinuitätslinie zum Ziel der Eingliederungshilfe im aktuellen SGB IX zu ziehen ist. Demnach soll diese „Leistungsberechtigten eine individuelle Lebensführung [...] ermöglichen, die der Würde des Menschen entspricht, und die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ (§ 90 SGB IX). Hier steht eine selbstbestimmte Lebensführung im Vordergrund, während die ursprüngliche Aufgabenstellung die Eingliederungshilfe als nachrangig und unterstützend gegenüber anderen gesellschaftlichen Systemen profiliert. Es lässt sich dabei bezogen beispielsweise auf das Erziehungs- und Bildungssystem kein eigenständiger oder gar konkurrierender Auftrag ableiten. Die Eingliederungshilfe folgt vielmehr deren Logik und ‚beseitigt‘ oder ‚mildert‘ darin die individuellen Probleme einer Behinderung. Die Eingliederungshilfe fügt sich damit durchaus funktional in die Sozialhilfe ein und bietet ein letztes fürsorgliches Auffangnetz für sozial ausgegrenzte Menschen mit Behinderungen.

Dabei ist die „Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung“ (§ 40 BSHG in der ab 1962 gültigen Fassung BGBl Teil 1 Nr. 46 vom 05.07.1961) von Anfang

an in dem offenen Leistungskatalog der Eingliederungshilfe explizit vorgehen. Allerdings steht dabei zunächst die Gruppe der Schüler\*innen mit körperlichen und Sinnesbehinderungen im Vordergrund, die in Internaten beschult werden. Dies begründet sich zum einen damit, dass im Gesetzestext ein Bezug zur Schulpflicht hergestellt wird und zum zweiten damit, dass erst mit der Reform von 1974 die Geltung der Regelung auf alle Menschen, „die nicht nur vorübergehend körperlich, geistig oder seelisch wesentlich behindert sind“ (§ 39 in der ab 1974 gültigen Fassung BGBl I Nr. 31 vom 28.03.1974) ausgeweitet wurde. Vor dem Hintergrund der ursprünglichen Zielsetzung der Eingliederungshilfe und ihrem Leistungskatalog ist also eine **prinzipielle Offenheit für eine individuelle Hilfe zur angemessenen Schulbildung** gegeben.

Auch ein Auftrag zur Steuerung des Leistungsgeschehens durch eine Gesamtplanung der im Einzelfall benötigten Maßnahmen (§ 46 BSHG in der Fassung von 1961) ist in der Eingliederungshilfe von Beginn an enthalten. Faktisch haben jedoch weder die überörtlichen noch die örtlichen Träger der Eingliederungshilfe bis zur Jahrtausendwende diese Vorschrift beachtet. Ebenso wie in dem ebenfalls 1961 reformierten Jugendwohlfahrtsrecht (vgl. § 6 des Gesetzes für Jugendwohlfahrt in der Fassung von 1961 BGBl I Nr. 64 vom 16.08.1961) wurde im BSHG der Vorrang der freien Träger bei der Erbringung der Leistungen verankert. Dies sollte und hat die Entwicklung einer pluralen Angebotslandschaft zunächst im Rahmen der freien Wohlfahrtspflege und später unter Einbeziehung privater Träger begünstigt.

Im Unterschied zur Jugendhilfe haben sich jedoch die örtlichen und überörtlichen Träger der Eingliederungshilfe bedingt durch ihre Aufgabenstellung eher nicht zu einer Fachbehörde entwickelt, die mit den Leistungsanbietern in einen fachlichen Austausch treten konnten. Anders als in der Jugendhilfe hat der Gesetzgeber keine verpflichtenden Gremien der Zusammenarbeit wie dem Jugendwohlfahrtsausschuss (später: Jugendhilfeausschuss) vorgesehen. Vielmehr standen administrative Aufgaben der Prüfung von Leistungsansprüchen in den Ämtern im Vordergrund. Für das Feld der Eingliederungshilfe nach dem BSHG und später dem SGB XII gilt daher, dass sich die Träger der Eingliederungshilfe bis in die Zeit nach der Jahrtausendwende im Wesentlichen reaktiv zu den konzeptionellen Entwicklungen und Innovationen von Trägerorganisation verhalten und bei der individuellen Leis-

tungsbewilligung häufig restriktiv agiert haben. So wurde im Rahmen des neugeschaffenen BSHG in den 1960er-Jahren die Anstaltsversorgung von Menschen mit Behinderungen vornehmlich in kirchlichen Einrichtungen ausgebaut. Gleichzeitig konnten neue Akteur\*innen ihre konzeptionellen Vorstellungen im Rahmen des rechtlichen Rahmens des BSHG verfolgen. Zu nennen ist insbesondere die 1958 von Eltern und Fachleuten gegründete ‚Lebenshilfe für das behinderte Kind‘ (Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit Geistiger Behinderung 2008). Der Trägerorganisation gelang es mit einem zunächst sehr kritischen Impetus gegen die Anstaltsfürsorge (Schädler 2003: 78 f.) auf der Grundlage des Bundessozialhilfegesetzes parallel zu dieser ein Netz von nach Lebensbereichen differenzierten Sondereinrichtungen aufzubauen. Hilfreich dafür war auch die Förderung der Behindertenhilfe durch die 1964 gegründete Lotterie der ‚Aktion Sorgenkind‘, die zugleich die Wahrnehmung von Menschen mit geistiger Behinderung prägte. Bereits in der Anfangsphase spiegelt die ‚Aktion Mensch‘ durch eine sehr breite Öffentlichkeitsarbeit die Probleme der Entwicklung der Behindertenhilfe wieder. Sie hatte einerseits eine aufklärerische Wirkung und machte „auf das Problem der Vernachlässigung einer ganzen Bevölkerungsgruppe aufmerksam und deckte die teilweise katastrophalen Zustände in den Einrichtungen bzw. die fehlende Unterstützung von Familien mit behinderten Kindern auf“ (Lingelbach 2010: 130). Andererseits beförderte sie das Bild, dass Menschen mit geistigen Behinderungen in hochspezialisierten Sondereinrichtungen versorgt werden müssen.

Ende der 1970er-Jahre formierte sich eine neue soziale Bewegung von Menschen mit Behinderungen, die einen Anspruch auf ein selbstbestimmtes Leben in kritischer Abgrenzung gegen Sondereinrichtungen und auch gegenüber pädagogischer Bevormundung (vgl. Köbsell 2012) formulierte. Etwas später bildete sich eine neue Elternbewegung ‚Gemeinsam leben - gemeinsam lernen. Eltern gegen Aussonderung behinderter Kinder‘, die in Abgrenzung zur inzwischen etablierten Bundesvereinigung ‚Lebenshilfe‘ Sondereinrichtungen und vor allem Sonderschulen als alternativlose Angebote ablehnte (vgl. Schädler 2003: 113 ff.). Wieder ermöglichte es der Rahmen der Eingliederungshilfe nach dem Bundessozialhilfegesetz - zunächst gegen heftige Widerstände dann aber doch erfolgreich -, ein neues Konzept von ambulanten bzw. offenen Hilfen für Menschen mit Behinderungen zu

etablieren. Die Eingliederungshilfe befand sich allerdings in den 1980er-Jahren nicht mehr in der Aufbauphase: „statt Ausbau der Leistungen ging es nun zunehmend um die Eindämmung der Ausgaben“ (Rudloff 2019: 120). So verband sich im Jahr 1984 die Verankerung des Vorrangs ambulanter vor stationären Hilfen in § 3a des BSHG auch mit der Erwartung von Sparpotenzialen. In der Gesetzesbegründung wird ausgeführt, dass „ambulante Dienste oft sachgerechter, menschenwürdiger und zudem kostengünstiger sind“ (Bundestagsdrucksache 10/335: 103).

Auf der gesellschaftspolitischen Ebene hat die Behindertenbewegung erheblich zu einer Veränderung der Wahrnehmung von Behinderungen und der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen beigetragen. So wurde 1994 das Diskriminierungsverbot von Menschen mit Behinderungen in das Grundgesetz aufgenommen und die Sozialpolitik zugunsten von Menschen mit Behinderungen durch eine Gleichstellungspolitik ergänzt. Seinen deutlichsten Ausdruck findet der Wandel in der UN-Behindertenrechtskonvention, deren Zielbestimmung und Verständnis auch Eingang in das SGB IX gefunden haben. Der durchaus spannungsreiche Entwicklungsprozess der Aktion Sorgenkind mit ihren Förderstrategien und ihrer Öffentlichkeitsarbeit, der im Jahre 2000 u. a. zur Umbenennung in ‚Aktion Mensch‘ führt, verdeutlicht die Entwicklung in exemplarischer Weise.

#### **4. DIE AUSEINANDERENTWICKLUNG DER EINGLIEDERUNGSHILFE FÜR KINDER UND JUGENDLICHE MIT SOG. ‚GEISTIGEN‘ UND ‚KÖRPERLICHEN‘ SOWIE ‚SEELISCHEN‘ BEHINDERUNGEN**

Im Vorfeld der Reform der Jugendhilfe durch das KJHG im Jahre 1990 wurde die Zusammenführung der Hilfen für alle Kinder unter dem Dach der Jugendhilfe intensiv diskutiert. Vor dem Hintergrund der aus Sicht der Trägerverbände der Behindertenhilfe „gewachsenen Strukturen“ (Moos/Müller 2007: 8) im Feld der Eingliederungshilfe nach dem BSHG konnte dies nicht realisiert werden. Bekanntlich wurde als Kompromiss die ‚kleine Lösung‘ realisiert. Die Kinder- und Jugendhilfe wurde zuständig für die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit seelischen Behinderungen. In der ursprünglichen gesetzlichen Regelung wurden die Leistungen den Hilfen zur Erziehung zugeordnet. Bereits 1993 wurde jedoch ein eigenständiger Leistungstatbestand der Eingliederungshilfe mit dem § 35 a eingeführt, der in der

Folgezeit mehrfach geändert wurde. Die bleibenden Abgrenzungsprobleme und Unterschiede in den Regelungen (a.a.O.: 9 ff.; Banafsche 2011; Meysen 2014) können und sollen hier nicht vertieft werden. Wichtig im Kontext dieses Beitrages ist jedoch, dass sich auch im Bereich der Schulbegleitung erhebliche Unterschiede in der Zielsetzung der Maßnahmen, der Verfahren zur Bewilligung und Begleitung der Hilfen durch den öffentlichen Träger der Eingliederungshilfe und der Heranziehung der Personensorgeberechtigten ergeben.

Für den Zusammenhang dieses Beitrages ist es bedeutsam, dass mit der Kinder- und Jugendhilfe nun ein Akteur in das Feld der Schulbegleitung tritt, der auch in anderen Bereichen seinen eigenen Erziehungs- und Bildungsauftrag in das Verhältnis zum schulischen Auftrag setzen muss. In einer konfliktreichen und intensiv geführten Debatte „um einen modernen Bildungsbegriff ... [beansprucht] die Kinder- und Jugendhilfe als Anbieter non-formaler Bildung eine gleichwertige Rolle zur Schule als Anbieter formaler Bildung“ (Emanuel 2017: 18). Anders als für die Eingliederungshilfe im SGB IX 2. Teil (früher SGB XII) ist es für die Kinder- und Jugendhilfe ein Problem, dass sich mit der Schulbegleitung ein Feld entwickelt, in dem sich die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe unkritisch der Logik der Schulen unterordnen. Dies erklärt, dass in der Kinder- und Jugendhilfe und eher nicht im Feld der Behindertenhilfe die Kritik der Vereinnahmung geäußert wird, wie beispielhaft das Zitat von Reinhard Wiesner zu Beginn des Beitrags zeigt. Um dieses Problem in der Anlage der Hilfeform genauer zu verstehen, soll im folgenden Abschnitt auf die Rahmenbedingungen der Entstehung des Bedarfs an Schulbegleitung eingegangen werden.

## **5. DIE INSTITUTIONALISIERUNG DER HILFEFORM DER SCHULBEGLEITUNG IM KONTEXT DES GEMEINSAMEN UNTERRICHTS**

Die Entstehung der Hilfeform der Schulbegleitung hängt eng mit der Entwicklung des Schulsystems in der Bundesrepublik Deutschland zusammen. In erschreckender Ignoranz gegenüber der Entwicklung während der Zeit des Nationalsozialismus wurde nach 1945 an die Hilfsschultradition angeknüpft, die nun Sonderschulen genannt wurden (vgl. Dietze 2019: 62)<sup>3)</sup>. Unter ihnen

---

3) Zur Entwicklung in der DDR vgl. die Ausführungen von Ellger-Rüttgardt (2019: 310 ff.)

dominierte die Sonderschule für lernbehinderte Kinder und Jugendliche. Insgesamt wurde das Sonderschulwesen erheblich ausgebaut.

Vorformen der Beschulung von Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen waren Tagesbildungsstätten, die auf der Grundlage der Eingliederungshilfe zumeist auf Initiativen von Elternverbänden eingerichtet wurden (a.a.O.: 77). Die Einrichtungen und späteren Schulen befanden und befinden sich bis heute dieser Traditionslinie folgend sehr häufig in freigemeinnütziger Trägerschaft und verfolgen sehr unterschiedliche Bildungsziele, was beispielsweise in Bezeichnungen wie ‚Schulen für praktisch Bildbare‘ oder ‚Schulen für heilende Erziehung‘ zum Ausdruck kommt. Vor allem Elternverbände kämpften gegen die Ausgrenzung ihrer Kinder als ‚bildungsunfähig‘ (vgl. Ellger-Rüttgardt 2019: 304 f.) und konnten sukzessive die Verankerung einer Schulpflicht in den Ländern durchsetzen.

Während die Kultusministerkonferenz (KMK) in den 1970er-Jahren den Ausbau der Sonderschulen forcierte, kam durch die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1973 eine gewisse Bewegung in die Möglichkeiten der gemeinsamen Beschulungen von Kindern mit und ohne Behinderungen (vgl. Dietze 2019: 83 ff.). Die Empfehlung „brach mit der Tradition eines separaten Sonderschulwesens und propagierte stattdessen als neues Ziel die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder“ (Ellger-Rüttgardt 2019: 308). Es folgte eine Welle von Schulversuchen, die getragen wurde von der Zusammenarbeit der bereits erwähnten Elternbewegung ‚Gemeinsam leben - Gemeinsam lernen. Eltern gegen Aussonderung behinderter Kinder‘ (vgl. Roebke/Hüwe 2009), pädagogischen Fachkräften und Hochschulen. Die Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts fand vor allem an Grundschulen statt.

Die KMK folgt dieser Entwicklung bis heute nur sehr zögerlich. Erst im Jahre 1994 wird der Begriff der ‚Sonderschulbedürftigkeit‘ durch den Begriff des ‚Sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ ersetzt (vgl. Dietze 2019: 91). Es wird anerkannt, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf auch außerhalb der inzwischen in Förderschulen umbenannten besonderen Schulen erbracht werden kann. Damit wird aber zugleich für eine integrative oder inklusive Schulentwicklung ein enger Rahmen gesteckt. Die schulgesetzlichen Regelungen für den gemeinsamen Unterricht beziehen sich nur auf eigens entwi-

ckelte Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Andere Bedarfslagen von Kindern mit Behinderungen werden als nicht relevant für den schulischen Auftrag anerkannt. In seiner Empfehlung zur inklusiven Bildung von Kindern mit Behinderungen als Reaktion auf die Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention (KMK 2011) bekennt sich die KMK zaghaft zur Zielsetzung eines inklusiven Schulsystems, macht jedoch zugleich deutlich, dass sich die Kultusbehörden nur sehr eingeschränkt als zuständig für eine inklusive Schulentwicklung betrachten. Es wird ausgeführt, dass in der inklusiven Schule „lehrendes und nicht lehrendes Personal“ benötigt wird, „das von unterschiedlichen Leistungs- und Kostenträgern zur Verfügung gestellt wird“ (a.a.O.: 18). Die Träger von Eingliederungshilfen werden als Partner\*innen in inklusiven Bildungsangeboten bezeichnet (a.a.O.: 21). Schulbegleitungen werden in einem interessanten Zusammenhang genannt: „Zu berücksichtigen sind für inklusive Bildungsprozesse die baulich-räumlichen Voraussetzungen ebenso wie das Bereitstellen von Assistenz, von fachgerechter Pflege und ggf. von Hilfsmitteln sowie die Vermeidung gesundheitlicher Risiken für ein bedürfnis- und behindertengerechtes Leben und Lernen“ (a.a.O.: 22).

Die Länder sind in unterschiedlicher Weise der Verpflichtung zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems nachgekommen. Im Rahmen der Schulrechtsänderungsgesetze wurde dabei teilweise explizit eine Ablehnung der Zuständigkeit für die Ermöglichung des Schulbesuchs vorgenommen. So wird im 9. Schulrechtsänderungsgesetz in Nordrhein-Westfalen ausgeführt: „In Nordrhein-Westfalen gehört es nicht zu den gesetzlichen Pflichtaufgaben der Schulträger, entsprechendes Assistenzpersonal in Schulen vorzuhalten“ (LT NRW DS 16/2432: 8) und weiter „Kosten für Assistenzpersonal fallen nicht unter die Schulkosten, weil dieses Personal dazu dient, einzelnen Schülerinnen und Schülern den Schulbesuch überhaupt erst zu ermöglichen“ (ebd.).

Damit ist der Rahmen skizziert, in dem sich die Hilfeform der Schulbegleitungen entwickelt hat und wohl auch weiter entwickeln wird. In der Phase der Erprobung und Entwicklung von Ansätzen zum gemeinsamen Unterricht war es bis auf einige Modellversuche nicht möglich, innerhalb des Bildungssystems hinreichend Ressourcen zu mobilisieren, mit denen auf die über den Unterricht hinausgehenden Bedürfnisse von Schüler\*innen mit Behinderung reagiert werden konnte. Die Protagonist\*innen insbesondere aus der Eltern-

bewegung gegen Aussonderung standen häufig in Verbindung mit den sich entwickelnden ambulanten Hilfen. Sie konnten den in ambulanten Diensten vorhandenen juristischen Sachverstand nutzen und hatten ein hinreichendes Durchsetzungsvermögen, um den Rahmen der Eingliederungshilfe zur Mobilisierung von zusätzlichen Ressourcen zur Realisierung des integrativen Schulbesuchs zu nutzen. Die ‚Integrationshilfe‘ wurde nach dem Modell der persönlichen Assistenz organisiert und sollte vor allem Schüler\*innen zu Gute kommen, die aufgrund ihrer Beeinträchtigung bei praktischen Anforderungen Unterstützung benötigten (vgl. Rohrmann 2020: 32 ff.).

Die Etablierung der Schulbegleitung stellt sich von Beginn an als ein Kompromiss dar. In der Fachdiskussion herrscht Konsens darüber, dass für die Realisierung des gemeinsamen Unterrichts für Kinder mit und ohne Behinderung bzw. für eine inklusive Schulentwicklung die Einbeziehung neuer Berufsgruppen notwendig ist. Dies schließt auch den Einbezug von Assistenzkräften ein. Als problematisch stellt sich jedoch die Organisation der Hilfe als individuelle Unterstützungsleistung dar (z. B. Schöler 2002). Diese Art der Hilfe isoliert die zu unterstützenden Kinder und sorgt „dafür, dass die SchülerInnen mit Beeinträchtigungen im Unterricht so ‚funktionieren‘ wie die nicht geschädigten Kinder“ (a.a.O.: 165). In der Praxis wird zumeist beobachtet, dass sich die Aufgaben von dem eigentlichen Auftrag entfernen (vgl. Schmidt 2016; Blasse 2017), was vor allem die Schulbegleitung in ein komplexes Geflecht unterschiedlicher Erwartungen führt, das von Lübek (2019) als ‚Rollenprekariat‘ bezeichnet wird. Die Erweiterung der in der Schule tätigen Berufsgruppen führt auch dazu, dass die Beteiligten ihre Aktivitäten aufeinander abstimmen müssen. Dies ist für die Schulbegleitungen besonders schwierig: Die Organisation der Unterstützung folgt der Logik personenbezogener Dienstleistungen im Sozialrecht, die Stellung im Gefüge des Schulgeschehens ist offen und muss zumeist individuell ausgehandelt werden; der Arbeitsauftrag bleibt vage.

Im Rahmen unseres Forschungsprojektes (s. oben Fn. 1) konnten wir die sich daraus ergebende Problematik besonders an einem Beispiel des Einsatzes einer Schulbegleitung in Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe herausstellen: „Sie muss ihr fachliches Handeln bezogen auf die Zielsetzung der Kinder- und Jugendhilfe im Hilfeplanungsgespräch begründen, hat jedoch im schulischen Kontext nur begrenzte Möglichkeiten, diesen Handlungsauftrag

verständlich zu machen und darauf bezogen tätig zu werden“ (Rohrmann/Weinbach i.E.). Hier wird der in Abschnitt 3 bereits angesprochenen Konflikt zwischen dem eigenständigen Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe und den funktionalen Erwartungen von Schulen an Schulbegleitungen deutlich.

Wie bereits ausgeführt, wurde der Einsatz von Schulbegleitung am Anfang der Entwicklung häufig auf dem Klageweg durchgesetzt. Ein wegweisendes Urteil aus dem Jahre 1995 argumentiert ganz in Übereinstimmung mit der Linie der oben skizzierten Kultusbehörden: „Für die Bereitstellung des Integrationshelfers ist nicht vorrangig der Schulträger (hier: Land Hessen) eintrittspflichtig, da das SchulG HE lediglich einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung enthält und sich die Aufgabe des Schulträgers darauf beschränkt, die für die sonderpädagogische Förderung erforderlichen qualifizierten Lehrpersonen bereitzustellen. Die Ausstattung mit nicht fachlich qualifizierten Personen, deren Aufgaben sich darauf beschränken, behinderten Kindern durch einfache Hilfestellungen und Handreichungen die Teilnahme am Schulunterricht zu ermöglichen, fällt nicht in den Verantwortungsbereich des Schulträgers“ (VG Frankfurt AZ G 259/95).

Diese Linie der Rechtsprechung wurde in der Folgezeit ausgeweitet und so auch auf den Einsatz von Schulbegleitungen in Förderschulen sowie die Begleitung von Kindern mit ‚seelischer‘ Behinderung bezogen. Schulbegleitungen haben so ihren ursprünglichen Charakter der Integrationshilfe weitgehend verloren (vgl. Rohrmann 2020: 36 ff.). Zu diesem Zwecke hat sich in der Rechtsprechung die Orientierung an einem ‚Kernbereich der pädagogischen Arbeit der Schule‘ (vgl. Hellrung 2016: 181 ff.; Schönecker/Meysen 2017: 176 ff.; Reimann 2017; Köhler 2020) durchgesetzt. Durch die Ausweitung der Unterstützung weg von „einfachen Hilfestellungen und Handreichungen“ hin zur pädagogischen Begleitung insbesondere im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe verengt sich der Kernbereich der pädagogischen Arbeit der Schule immer mehr auf den Unterricht zum Zwecke der „reinen Stoff- und Wissensvermittlung“ (Schönecker/Meysen 2017: 177).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung ist festzustellen, dass in der ursprünglichen Konzeption von Integrationshilfen durchaus ein innovatives Potential der Eingliederungshilfe mit ihrer Offenheit für neue Bedarfslagen erkennbar ist. Zum ‚Lückenbüßer‘ wird sie, wenn sie unreflektiert zu einer

funktionalen Ressource der Schule wird, die sich so von der Notwendigkeit der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems entlastet.

## 6. DER VORERST LETZTE AKT: DAS BUNDESTEILHABEGESETZ

Mit dem Bundesteilhabegesetz wurde die ‚Hilfe zur Bildung‘ aus den Leistungen zur sozialen Teilhabe herausgelöst und in einem eigenen Kapitel mit dem § 75 SGB IX als Leistungen zur Teilhabe an Bildung geregelt. In den Beratungen im Vorfeld der Gesetzeserarbeitung wurden sehr unterschiedliche Modelle erwogen. Die Positionierung der Kultusministerkonferenz und auch der Leistungsanbieter\*innen hat jedoch im weiteren Verlauf dazu geführt, dass Alternativen nicht weiterverfolgt wurden (vgl. Rohrman 2020: 39 ff.).

Es ist daher davon auszugehen, dass sich Schulbegleitungen als Leistungsform, die in erster Linie in die Zuständigkeit der Träger der Eingliederungshilfe nach dem SGB IX und dem SGB VIII fallen, weiter verfestigen werden.

Es bleibt zu hoffen, dass mit den Vorbereitungen und der gesetzlichen Umsetzung der Gesamtzuständigkeit der Jugendhilfe für alle Kinder und Jugendlichen wieder Bewegung in die fachliche Diskussion kommt.

## LITERATUR

- AUTORENGRUPPE KINDER- UND JUGENDHILFESTATISTIK (2019): Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse: Verlag Barbara Budrich.
- BANAFSCHE, MINOU (2011): Kinder und Jugendliche mit Behinderung zwischen SGB VIII und SGB XII im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe (4), S. 116-123.
- BLASSE, NINA (2017): Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In: Marian Laubner, Bettina Lindmeier und Anika Lübeck (Hg.): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik), S. 107-117.
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR REHABILITATION (BAR) (2021): Trägerübergreifende Ausgabenstatistik der BAR. In: Reha-Info (1). Online verfügbar unter <https://www.bar-frankfurt.de/service/reha-info-und-newsletter/reha-info-2021/reha-info-012021/traegeruebergreifende-ausgabenstatistik-der-bar.html> [10.04.2021].

- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG (2008): 50 Jahre Lebenshilfe. Aufbruch – Entwicklung – Zukunft ; 1958–2008. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe f. Menschen mit geistiger Behinderung.
- DIETZE, TORSTEN (2019): Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- DITTMANN, EVA; DRESCHER, THORSTEN (2018): Stand und Entwicklung der Integrationshilfen an Schulen in Rheinland-Pfalz. Aktuelle empirische Erkenntnisse aus der Erhebung zu den Integrationshilfen gem. § 35a SGB VIII und § 54 SGB XII an Schulen in Rheinland-Pfalz. Hg. v. Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gGmbH (ism). Online verfügbar unter [https://www.ism-mz.de/fileadmin/uploads/Publikationen/Integrationshilfen\\_2016\\_Landesprofil.pdf](https://www.ism-mz.de/fileadmin/uploads/Publikationen/Integrationshilfen_2016_Landesprofil.pdf) [10.04.2021].
- ELLGER-RÜTTGARDT, SIEGLIND (2019): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. 2. aktualisierte Auflage. München: Reinhardt.
- EMANUEL, MARKUS (2017): Jugendhilfe und Schule – Plädoyer für eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit. In: Erich Hollenstein, Frank Nieslony, Karsten Speck und Thomas Olk (Hg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 16-23.
- FÖCKING, FRIEDRIKE (2009): Fürsorge im Wirtschaftsboom. Die Entstehung des Bundessozialhilfegesetzes von 1961. München: Oldenbourg.
- HELLRUNG, CHRISTINA (2016): Inklusion von Kindern mit Behinderungen als sozialrechtlicher Anspruch. Wiesbaden: Springer VS.
- KÖBSELL, SWANTJE (2012): Wegweiser Behindertenbewegung. Neues (Selbst-)Verständnis von Behinderung. Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher.
- KÖHLER, HANNAH SOPHIA (2020): Schulbegleitung zwischen Eingliederungshilfe und dem pädagogischen Kernbereich. Eine empirische Analyse anhand von Gerichtsurteilen. Bachelorarbeit. Universität Siegen, Siegen.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (HG.) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) [09.04.2021].

- LINGELBACH, GABRIELE (2010): Konstruktionen von >Behinderung< in der Öffentlichkeitsarbeit und Spendenwerbung der Aktion Sorgenkind seit 1964. In: Elsbeth Bösl, Anne Klein und Anne Waldschmidt (Hg.): Disability history. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung. Bielefeld: transcript-Verlag, S. 127-150.
- LÜBECK, ANIKA (2019): Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- MEYSEN, THOMAS (2014): Gesamtzuständigkeit im SGB VIII. In: neue praxis 44 (3), S. 220-232.
- MÖCKEL, ANDREAS (2007): Geschichte der Heilpädagogik. 2. Aufl. Stuttgart.
- MOOS, MARION; MÜLLER, HEINZ (2007): Einführung und Arbeitshilfe zur Eingliederung nach § 35a SGB VIII. Mainz. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-333687> [09.04.2021].
- REIMANN, JOHANNES (2017): Kernbereich- Randbereich- nichtpädagogischer Bereich. Zur Zuständigkeitsabgrenzung zwischen Eingliederungshilfe und Schule bei der Gestellung persönlicher Assistenz für behinderte Schüler. In: Felix Welti, Maximilian Fuchs, Christine Fuchsloch, Gerhard Naegele und Peter Udsching (Hg.): Gesundheit, Alter, Pflege, Rehabilitation – Recht und Praxis im interdisziplinären Dialog: Festschrift für Gerhard Igl. Baden-Baden: Nomos, S. 376-391.
- ROEBKE, CHRISTA; HÜWE, BIRGIT (2009): Elternbewegung gegen Aussonderung von Kindern mit Behinderungen: Motive Weg und Ergebnisse. In: Zeitschrift für Inklusion 1 (1). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/181> [09.04.2021].
- ROHRMANN, ALBRECHT (2020): Zu Wechselwirkungen zwischen Menschen mit Behinderungen und Barrieren durch Eingliederungshilfe in der Schule. In: Behindertenpädagogik 59 (1), S. 29-45.
- ROHRMANN, ALBRECHT; WEINBACH, HANNA (i.E.): „Und manchmal ist echt nicht klar wer was macht“. Zur Organisation von Schulassistenz in inklusiven Settings. In: BENEDIKT HOPMANN, EVA MARR, DANIELA MOLNAR, MARTINA RICHTER, NINA THIEME UND MEIKE WITTFELD (HG.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext: Zur (De-)Professionalisierung, (Ohn-)Macht und (Nicht-)Zuständigkeit in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim: Beltz Juventa.

- RUDLOFF, WILFRIED (2019): Die Eingliederungshilfe Lückenbüßer, Kernbestand, Auslaufmodell der Hilfen für Menschen mit Behinderungen? In: Theresia Degener und Marc von Miquel (Hg.): Aufbrüche und Barrieren. Behindertenpolitik und Behindertenrecht in Deutschland und Europa seit den 1970er-Jahren. Bielefeld: transcript-Verlag, S. 107-140.
- SCHÄDLER, JOHANNES (2003): Stagnation oder Entwicklung in der Behindertenhilfe? Chancen eines Paradigmenwechsels unter Bedingungen institutioneller Beharrlichkeit. Hamburg: Kovac.
- SCHMIDT, LISA DOROTHEA HELENE (2016): Schulische Assistenz – Ein Überblick über den Forschungsstand in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion (4). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/372> [09.04.2021].
- SCHÖNECKER, LYDIA; MEYSEN, THOMAS (2017): Zwischen Baum und Borke? Rechtsfragen der Praxis in der Schulbegleitung. In: RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens 65 (2), S. 173-191. DOI: 10.5771/0034-1312-2017-2-173.
- THIERSCH, HANS (2008): Bildung und Soziale Arbeit. In: Hans-Uwe Otto und Thomas Rauschenbach (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237-252.
- VOIGTSBERGER, ULRIKE (2018): Betreuung- Erziehung- Bildung. In: Karin Böllert (Hg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 243-272.
- WIESNER, REINHARD (2003): Die Jugendhilfe- nur ein Erfüllungsgehilfe der Schule? In: RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens 51 (4), S. 498-501. DOI: 10.5771/0034-1312-2003-4-498.

## K2 FACHLICH-KONZEPTIONELLE GRUNDFRAGEN DER SCHULBEGLEITUNG

EVA DITTMANN, SYBILLE KÜHNEL, ANIKA METZDORF-SCHEITHAUER

### (06) **AUFGABENPROFIL, FACHLICHE QUALIFIKATION UND ORGANISATIONSMODELLE: SCHULBEGLEITUNG ZWISCHEN PROFILIERUNG, PRAXISAUSGESTALTUNG UND KOOPERATIONSFRAGEN**

*In diesem Artikel werden insbesondere Erkenntnisse hinsichtlich des Aufgabenprofils und der sich daraus ableitenden Qualifikation der Integrationshelfer\*innen/Schulbegleitungen<sup>1)</sup> in Kontrastierung zu aktuellen Umsetzungsmodellen abgebildet<sup>2)</sup>. Diese wurden in Workshops, Fachveranstaltungen und Fokusgruppen in Zusammenarbeit mit 13 Standorten (Fach- und Leitungskräfte öffentlicher und freier Träger)<sup>3)</sup> im Rahmen eines Projektes<sup>4)</sup> erhoben. Die Diskussionen in den Fachformaten machten wiederkehrend deutlich, dass unklare Definitionen auf System- und Kooperationsebene ihre exemplarische Verdichtung auf Ebene der Hilfepraxis fortsetzen. Wie sich dies auch im unklaren und von Ambivalenzen sowie Abgrenzungsproblematiken geprägten Aufgaben-, Arbeits- und Rollenprofil der Schulbegleitung niederschlägt, wird nachfolgend näher erläutert.*

- 1) Für den folgenden Artikel werden die Begriffe Schulbegleitung und schulische Integrationshilfen synonym verwendet. Sie bezeichnen den schulbezogenen Teilbereich der Eingliederungshilfen, der jungen Menschen als Rehabilitationsleistung zur Teilhabe an Bildung gem. § 35a SGB VIII und § 112 SGB IX gewährt werden
- 2) Die Ausführungen in diesem Artikel beruhen zu großen Teilen auf den folgenden Veröffentlichungen, die weiterführende Informationen bereitstellen: Dittmann, Eva (2019): Schulbegleitung – Zwischen Teilhabeverbesserung und exklusiver Besonderung. In: Dialog Erziehungshilfen. 4/2019. S. 29–33. Sowie: Dittmann, Eva (2020): Schulbegleitung – Zwischen Teilhabeverbesserung und exklusiver Besonderung. In: Dialog Erziehungshilfen. 1/2020. S. 21–26.
- 3) Weiterführende Informationen zu den mitwirkenden Standorten sind unter folgendem Link zu finden: <https://www.schulische-teilhabe.de/projektvorstellung/kooperationspartner.html>
- 4) Der vorliegende Artikel stellt Ergebnisse des durch die Stiftung deutsche Jugendmarke e. V. geförderten Praxisforschungsprojektes „Integrationshilfen- schulische Teilhabe in der Verantwortungsgemeinschaft von Jugendhilfe, Schule und Sozialhilfe gestalten“ vor, welches seit dem 01.10.2018 bis zum 30.09.2021 vom AFET Bundesverband für Erziehungshilfe e. V. in Kooperation mit dem Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ism gGmbH) durchgeführt wurde.

## **1. DAS AUFGABENPROFIL DER SCHULBEGLEITUNGEN: INDIVIDUELLE HILFEBEDARFE UND HERAUSFORDERNDE ORGANISATIONSSTRUKTUREN ALS ARBEITSBASIS**

In der fachlichen und rechtlichen Diskussion um die Schulbegleitung sowie in der Auseinandersetzung um die „adäquate“ Umsetzungsform dieser erscheint ein Aspekt immer wieder als zentral: Die Abgrenzung der Aufgaben zwischen Schule bzw. Lehrkräften und Schulbegleiter\*innen. Trotz vielfältiger Bemühungen, die jeweiligen Zuständigkeiten der Schule und der Schulbegleitung inhaltlich und rechtlich zu fassen, ist eine klare Abgrenzung der jeweiligen Aufgaben und Rollen nach wie vor schwer zu greifen. Vor allem in der Praxis besteht weiterhin vielfältiger Klärungsbedarf (vgl. dazu u. a. Baden-Württemberg Stiftung gGmbH 2016/Lübeck 2019/Artikel (03): 42 ff. in diesem Band).

Im Rahmen des Praxisforschungsprojektes wurden daher das Aufgaben- und Arbeitsprofil von Schulbegleitungen in unterschiedlichen Umsetzungs-konstellationen, wie der Durchführung in der „klassischen“ 1:1-Betreuung oder im Rahmen eines Pool- bzw. Infrastrukturmodells in den Blick genommen. Dabei wurde den Fragestellungen nachgegangen, welche Charakteristik das Profil aufweist sowie ob und inwiefern es sich in den jeweiligen Gewährungsformen unterscheidet. Dabei zeigt sich, dass das Aufgaben- und Arbeitsprofil der Schulbegleitung höchst anspruchsvoll sowie heterogen ist und ein Höchstmaß an professioneller Flexibilität auf Seiten der Schulbegleitungen erforderlich ist. Dies gilt unabhängig davon, ob die Hilfe als Einzelbetreuung (Zuordnung einer Fachkraft zu einem Kind) oder in einem alternativen Modell (z. B. in „gepoolten“ Angeboten) umgesetzt wird.

### **SCHULBEGLEITUNG ALS HOCH FLEXIBLE INDIVIDUALHILFE IM KONTEXT DES NEUEN BEHINDERTENVERSTÄNDNISSES**

Das Aufgabenprofil der Schulbegleitung ist, unabhängig der Gewährungsform, dadurch gekennzeichnet, dass es sich um eine hoch flexible Individualhilfe handelt, die den betreffenden jungen Menschen bei seiner/ ihrer Teilhabe an Bildung unterstützen soll. Die Unterstützung individueller Bedarfslagen steht dabei in der Tradition des SGB VIII und ist im Sinne der Umsetzung von Inklusion zu begrüßen. Daraus folgt, dass sich das Aufgaben-

profil - ausgehend von der individuellen Bedarfslage des jungen Menschen - zu großen Teilen über diese\*n individuell zu betreuende\*n Schüler\*in in der jeweiligen Situation bestimmt. Es ist somit gebunden an die jeweiligen Beeinträchtigungen und Unterstützungsbedarfe, die meist mehrdimensional und nicht zeitstabil sind. Zudem haben strukturelle Rahmenbedingungen des Ortes und der Situation, in der die Hilfe stattfindet, einen Einfluss. Mitunter können diese strukturellen Gegebenheiten den Hilfebedarf auch selbst mitbegründen. Diese Einschätzung basiert auf dem Verständnis von Behinderung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), welche Beeinträchtigung/Behinderung als Wechselwirkung zwischen personen- sowie umwelt- und kontextbezogenen Faktoren versteht.

Die Anforderungen des Arbeitens nach dem neuen Behindertenverständnis sind für sich betrachtet bereits sehr anspruchsvoll. Sie treffen zudem in der Praxis der Schulbegleitungen auf junge Menschen, die mit äußerst unterschiedlichen Unterstützungs- und Problemlagen in der Schule sind. Mitunter benötigen Fachkräfte für ihre Arbeit Wissen über z. T. komplexe Verhaltensauffälligkeiten, Krankheitsbilder und spezifische Diagnostiken. Dabei gilt es sich nicht nur das Wissen über diese anzueignen. Es bedarf darüber hinaus die Übersetzung dieses Wissens in eine adäquate praktische Unterstützung des jeweiligen Kindes zur Erhöhung seiner schulischen Teilhabe. Aufgrund der Tatsache, dass Schulbegleitungen junge Menschen durch ihren Schulalltag begleiten, arbeiten sie in ständig wechselnden Settings und mit verschiedenen Akteur\*innen/Akteursgruppen zusammen. Die jeweiligen Bedarfe des begleiteten Kindes können neben den individuellen Fähigkeiten sowie der Tagesform demzufolge auch stark je nach Konstellation und Setting variieren.

Vor diesem Hintergrund erfordert – einem inklusiven Verständnis von Behinderung folgend – die praktische Umsetzung der Schulbegleitung von den Fachkräften, ein hohes Maß an Flexibilität bei gleichzeitiger kritischer fachlich-professioneller Reflexion des eigenen Tuns sowie das der weiteren Beteiligten, um fachlich fundierte Entscheidungen für die Anpassung der eigenen Aufgabe zu treffen.

## INDIVIDUALISIERTE ANFORDERUNGEN VS. UNKLARES PROFIL DER SCHULBEGLEITUNG

Diese Anforderungen treffen in der Praxis derzeit auf ein unklares Aufgaben-, Arbeits- und Rollenprofil der Schulbegleitung. Dieses unterscheidet sich zwischen und innerhalb der Bundesländer sowie an den jeweiligen Schulen und wird darüber hinaus von den Fachkräften unterschiedlich ausgefüllt. In der Praxis finden sich verschiedenste Ausführungen und Arbeitshilfen zum Aufgabenprofil und zum Arbeitsbereich der Schulbegleitung (vgl. u. a. Deutscher Städtetag et al. 2019/Demmer et al. 2017). Dennoch zeigt sich – auch auf Basis der Ausführungen der Vertreter\*innen aus den unterschiedlichen Projektstandorten – dass aufgrund fehlender (professions-)übergreifender fachlicher Standards in diesem Handlungsfeld die einzelnen Aufgaben sowie Rollen, die Schulbegleitungen über- bzw. einnehmen, in der Alltagsarbeit an vielen Stellen schwer trennscharf zu Lehrkräften darstellbar sind. Diese Unschärfe konnte in der Praxis trotz Arbeitshilfen und der rechtlich geführten Diskussion um Zuständigkeiten und Abgrenzung der jeweiligen Arbeitsprofile bislang nicht aufgehoben werden. Dieser Umstand liegt auch in der Hilfe selbst begründet. Bei genauerer Betrachtung der praktischen Arbeit wird deutlich, dass die Schulbegleitung je nach Kontext und Interaktion unterschiedliche Rollen ein- und Aufgaben wahrnimmt. Die geschilderten Tätigkeiten erfolgen dabei nicht nur auf vielfältigen Interaktionsebenen (Kind, Klassengemeinschaft, Lehrkräfte, Schnittstellen zu weiteren Akteur\*innen wie z. B. der Schulsozialarbeit, Zusammenarbeit mit Eltern), sondern reichen von der Unterstützung bei lebenspraktischen Belangen bis hin zu Differenzierung des Lehrmaterials oder Stoffwiederholungen. Die (Fach-)Kräfte werden dabei mit Anforderungen unterschiedlicher Personengruppen (Lehrkräfte, Eltern, Klasse, Schulsozialarbeit, öffentliche und freie Träger, etc.) und Professionen sowie deren mitunter divergierenden Erwartungshaltungen konfrontiert.

## GLEICHWERTIGKEIT UND GLEICHBERECHTIGUNG IM GEMEINSAMEN ARBEITSALLTAG

Im Rahmen des Projektes wurde darüber hinaus auch immer wieder der starke Wunsch nach "Arbeiten auf Augenhöhe" von den Schulbegleitungen

gegenüber den Lehrkräften formuliert. Vor allem Fachkräfte, die in Einzelbetreuung Schüler\*innen begleiteten und an deren Schulen keine Einbindung der Schulbegleitung (z. B. durch inhaltliche Kooperation mit Lehrkräften und Schulsozialarbeit; sowie strukturelle Einbindung z. B. Beteiligung an Konferenzen, Zugang zum Lehrer\*innenzimmer, etc.) erfolgt, berichteten von Herausforderungen in der Zusammenarbeit und der Anerkennung der eigenen Arbeitsleistung.

In der Analyse der unterschiedlichen Umsetzungsmodelle an den Standorten wurde sichtbar: je unklarer das Aufgaben- und Arbeitsprofil der Schulbegleitung und je geringer die generelle Verortung der Hilfe im Gesamtsystem der Schule, desto deutlicher wurde ein Ungleichgewicht wahrgenommen. Ungeklärte Fragen struktureller Zusammenarbeit übersetzen sich hier zwangsläufig in Handlungsunsicherheit der Akteur\*innen. Dies stellt für die Beteiligten vor allem in der konkreten Interaktion eine große Herausforderung dar und kann sich entsprechend auch auf die Umsetzung der Hilfe sowie Hilfequalität auswirken. Die Rolle der Schulbegleitung und die mit ihr verbundenen Aufgaben müssen je nach Kontext und beteiligten Akteur\*innen jeweils immer wieder neu ausgehandelt werden. Neben einer für alle Beteiligten transparenten Klärung der Kooperationsstrukturen, erfordert die Arbeit in diesem Feld folglich darüber hinaus ein hohes Maß an Qualifizierung, Professionalität und Flexibilität. Dies bezieht sich sowohl auf die eingesetzten (Fach-) Kräfte, als auch auf mögliche Koordinator\*innen oder Teamleitungen, die Schulbegleitungen in der Schule oder als Fachteam beim Träger anleiten. Grundsätzlich verweist dieser Befund auf die Notwendigkeit der Profilierung der Schulbegleitung, damit sie ihr Ziel der Teilhabeverbesserung unabhängig des Engagements einzelner Personen auch erreichen kann.

## **2. EINZELFALLHILFEN, POOLMODELLE UND INFRASTRUKTURLÖSUNGEN: PRAXISGESTALTUNG UND ANFORDERUNGEN AN DAS AUFGABENPROFIL DER SCHULBEGLEITUNG IN UNTERSCHIEDLICHEN ORGANISATIONSMODELLEN**

Die Herausforderungen, die mit den Unklarheiten hinsichtlich Aufgaben und Rollen der Schulbegleitungen einhergehen, scheinen unabhängig von der jeweiligen Gewährungsform der Hilfe in der Einzelbetreuung oder im Pool-/Infrastrukturmodell zu bestehen. Dennoch zeigten sich in den Projektzugän-

gen, dass sich die hohen Anforderungen in den jeweiligen Kontexten unterschiedlich gut umsetzen lassen.

## ANFORDERUNGEN AN DIE SCHULBEGLEITUNG IN DER 1:1-BETREUUNG

In der „klassischen“ 1:1-Betreuungssituation, in der eine Fachkraft für die individuelle Begleitung einer Person in einem auf die personenbezogenen Unterstützungsbedarfe des jungen Menschen festgelegten Umfang zuständig ist, kann das unklare und zugleich komplexe Aufgabenprofil mit weiteren strukturellen Herausforderungen kumulieren. Die rein personenbezogene Begleitungssituation kann bei unzureichender fachlicher Reflexion Interaktionsgeschehnisse in Unterricht, Klasse oder Pause ggf. kontraproduktiv beeinflussen. In diesen Fällen kann die Form der Begleitung selbst zur Rahmenbedingung werden, die eher exklusive statt inklusive Wirkung entfaltet. Die Begleitsituation stellt dann eine spezifische Form der Besonderung dar, die mitunter Integrationsprozesse der jungen Menschen behindern kann. Die Vermeidung einer solchen Wirkung erfordert neben den personenbezogenen Unterstützungsbedarfen, im Sinne eines neuen Behinderungsverständnisses, den Ort sowie die Kontextbedingungen der Hilfe als möglichen Rahmen der Beeinträchtigung mit zu berücksichtigen. Dies ist höchst anspruchsvoll und erfordert ein professionelles und selbstkritisches Handeln, sowie die Möglichkeit, die Begleitung flexibel anzupassen bzw. Kontextfaktoren (wie z. B. das Setting) verändern zu können. Dafür bedarf es von Seiten der Fachkraft einerseits das Wissen und die Kompetenzen, solche Situationen zu erkennen sowie von Seiten der Schule und der öffentlichen/freien Träger die Gewährung von Handlungsspielräumen, Settings, Zeiten und Konstellationen zu verändern, um handlungsfähig zu sein.

Die flexible Anpassung der Hilfe kann in der 1:1-Betreuung z. B. durch ein prekäres Beschäftigungsverhältnis unterlaufen werden. Dies ist bspw. in Situationen der Fall, wenn es fachlich sinnvoll ist, sich als Schulbegleitung zurückzuziehen, um jungen Menschen mehr Autonomie zu gewähren oder Freiräume zu erproben, dieses „Zurückziehen“ gleichzeitig als „nicht erfolgte“ Arbeit angesehen wird und sich negativ auf die Bezahlung auswirkt. Eine Entkopplung des Beschäftigungsverhältnisses der einzelnen Schulbegleiter\*in von der jeweiligen Beeinträchtigung des Kindes und die Einbindung in ein festes Team an der Schule oder beim durchführenden Träger

erlauben eine bedarfsgerechtere Unterstützung, die dem jungen Menschen Entwicklungsfreiräume bieten, ohne dass die Fachkraft dabei Angst um den eigenen Job haben oder Gehaltseinbußen befürchten muss.

## ANFORDERUNGEN AN DIE SCHULBEGLEITUNG IN POOL-/INFRASTRUKTURMODELLEN

Obgleich die herausfordernde Komplexität einer hochflexiblen Individualhilfe zur Verbesserung der Bildungsteilhabe auch in Pool-/Infrastrukturmodellen bestehen bleibt, scheinen die Möglichkeiten, dieser hohen Anforderung gerecht zu werden, durch bestimmte Arbeitsstrukturen erleichtert. In vielen aktuellen Modellprojekten zeigt sich, dass die Poollösung zur Durchführung von Schulbegleitung als festes Personalteam an der Schule verstanden wird, welches sich um die Schüler\*innen mit entsprechenden Bedarfslagen kümmert. Diese Veränderung im Personaleinsatz wirkt sich dabei positiv auf die Umsetzung und häufig auch die Qualität der Hilfe aus. Zudem wird eine sicherere Personalplanung ermöglicht. Damit ist nicht nur ein kontinuierlicher Schulbesuch des Kindes gewährleistet, sondern auch das prekäre Arbeitsverhältnis der Schulbegleitung aufgelöst. Ein festes Team am Ort Schule ermöglicht darüber hinaus die kollegiale Reflexion der eigenen Arbeit und erlaubt fachliche Diskurse und eine professionellere Ausrichtung der Hilfe. Auch die individuelle Passung zwischen jungem Menschen und Begleitperson kann so einfacher berücksichtigt werden. Darüber hinaus kann die individuelle Steuerung der Hilfe über die Hilfeplanung zielgerichteter und bedarfsorientierter ablaufen (vgl. Artikel (07): 89 ff. in diesem Band). Der wichtigste Qualifizierungsschritt der Hilfe ist diesbezüglich struktureller Natur und betrifft die Entkopplung des Beschäftigungsumfangs der Schulbegleitung vom festgestellten und gewährten Hilfe- bzw. Unterstützungsbedarfes des jungen Menschen.

## BLEIBENDE UND NEUE HERAUSFORDERUNGEN IN POOL-/INFRASTRUKTURANGEBOTEN

Obwohl die Einführung eines Poolkonzeptes mit diesen positiven Veränderungen verknüpft wird, ist seine Umsetzung kein Selbstläufer und befreit nicht von der Klärung fachlich-konzeptioneller sowie organisatorischer Fragen, die grundsätzlich in diesem Handlungsfeld bestehen. So wird die Kom-

plexität des Aufgaben- und Arbeitsprofils von Schulbegleitungen durch die Arbeit in Poolmodellen nicht reduziert, bietet jedoch die Chance einer qualifizierteren Umsetzung der Hilfe.

Bei der Gewährung der Schulbegleitung in Poolmodellen kommen zusätzliche sowie andere Aufgaben zum Arbeitsprofil hinzu. Die Umsetzung der Hilfe in einem multiprofessionellen Team - also in gemeinsamer Verantwortung mit Lehrkräften sowie weiteren Akteur\*innen (z. B. Schulsozialarbeit) an der Schule – erfordert eine ebenso multiprofessionelle Kooperation und damit Planung und Steuerung der Hilfe(n). Dabei gilt es vor allem, eine gemeinsame und tragfähige Arbeitsstruktur sowohl auf operativer Ebene für den Hilfealltag innerhalb der Schule, als auch auf strategischer Ebene zwischen den verantwortlichen Institutionen (Schule, Jugendamt, Sozialamt) zu etablieren. Die multiprofessionelle und multiinstitutionelle Kooperation, Steuerung und Planung setzen jedoch die Beantwortung der Frage voraus, welche (professions-)übergreifenden gemeinsamen fachlichen Standards in der Arbeit umgesetzt werden sollen. Dies erfordert eine enorme Anpassungs- und Kooperationsleistung der unterschiedlichen involvierten Systeme, müssen sie sich doch über ihre systemimmanenten Handlungslogiken und mitunter divergierenden professionellen Selbstverständnisse sowie Zuständigkeitsgrenzen hinweg auf einen gemeinsam getragenen Weg einigen. Aufgrund fehlender übergreifender Empfehlungen und Vereinbarung erfolgt dies bislang eher auf Ebene einer Schule, vereinzelt aber auch schon in Regionen (z. B. im Regionalverband Saarbrücken, vgl. Artikel (16): 214 ff. in diesem Band).

Zudem zeigt sich, dass Modellprojekte zur Erprobung eines alternativen Umsetzungskonzeptes der Schulbegleitung häufig von den kommunalen Jugend-, mitunter auch den Sozialämtern, oder einzelnen Schulen angestrebt und befördert werden. Eine stärkere und übergreifende Verantwortungsübernahme des Bildungssystems, auch in finanzieller Hinsicht, wäre für eine gemeinsame Ausgestaltung notwendig und wünschenswert, um die systemübergreifende Kooperation zu befördern.

## FAZIT

Die Schulbegleitung tangiert eine der zentralsten künftigen Gestaltungsanforderungen, nimmt sie doch mit der Zielsetzung, die Teilhabe junger Menschen an und durch Bildung zu erhöhen, den „Zusammenhang zwischen Lebenslagen, Schulproblematiken und Bildungsbenachteiligung“ (Dittmann/Müller 2019) noch einmal ganz neu in den Blick. Die Weiterentwicklung der Schulbegleitung ist für ihre Adressat\*innen damit unmittelbar mit Gerechtigkeitskomponenten und realen Entwicklungschancen verknüpft. Diese Tatsache gewinnt vor dem Hintergrund der dargestellten Befunde zum Aufgaben- und Rollenprofil der Schulbegleitungen noch einmal an Bedeutung.

Vor allem der Blick in den Hilfealltag verdeutlicht, die Umsetzungspraxen sind zwar höchst heterogen, den Strukturen vielerorts jedoch weit voraus. Dabei ist erstaunlich, dass die Schulbegleitung trotz steigender Inanspruchnahme (vgl. Artikel (02): 19 ff. in diesem Band) sowie ihrer wachsenden Bedeutung für die Teilhaberealisation junger Menschen an Regelschulen keine adäquate fachlich-konzeptionelle Ausgestaltung und strukturelle sowie finanzielle Absicherung in gemeinsamer Verantwortung der beteiligten Systeme erfährt. In der Folge prägen vielfältige ungelöste Strukturprobleme, unbearbeitete Kooperationsfragen und Abgrenzungs Herausforderungen den Hilfealltag junger Menschen.

Insgesamt zeigt sich, dass das Aufgaben- und Arbeitsprofil der Schulbegleitung höchst anspruchsvoll sowie heterogen ist und ein Höchstmaß an professioneller Flexibilität auf Seiten der Schulbegleitungen sowie der weiteren beteiligten Akteur\*innen erforderlich bleibt. Trotz zahlreicher (auch juristischer) Bemühungen bestehen weiterhin viele Unklarheiten bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Hilfe und übergreifende fachliche Standards fehlen. Dies bedingt eine hohe Heterogenität der Umsetzungspraxen bundesweit. Vor allem wird bei einem Blick in die Praxis deutlich, dass sich unklare Definitionen auf System- und Kooperationsebene auf Ebene der Hilfepraxis fortsetzen. Entsprechend ist das Aufgaben- und Rollenprofil von Ambivalenzen sowie Abgrenzungsproblematiken geprägt.

Da sich die gewährte Hilfe und Ausgestaltungsform also erheblich unterscheiden kann, ist es für junge Menschen und ihre schulbezogene Teilhabe-

realisierung dahingehend höchst relevant, wo sie leben und welche Modelle dort zum Einsatz kommen. Die Frage, wie Kooperationsstrukturen vor Ort gestaltet und mit welchem professionellen Selbstverständnis die Hilfe ausgefüllt wird, berührt Gerechtigkeitsfragen, eröffnet oder verschließt die jeweilige Hilfestellung durch konkrete Entwicklungschancen junger Menschen. Eine (neue) fachlich-konzeptionelle Gestaltung der Hilfe ist insofern dringend erforderlich, bevor sich Gewährungs- und Umsetzungspraxen etablieren, die selbst neue Exklusionsprozesse befördern oder produzieren.

Ausgehend von diesen Befunden braucht es eine fachliche Qualifizierung der Hilfe – auch unter Beteiligung der jungen Menschen und dem Einbezug der Eltern (vgl. Artikel (07): 89 ff. in diesem Band) als jeweilige Expert\*innen der Lebenswelt der jungen Menschen. Zudem ist eine Fachdiskussion über einheitliche Qualifizierungsanforderungen für Schulbegleitungen längst überfällig, ebenso wie die strukturelle, rechtliche und finanzielle Absicherung des Handlungsfeldes in gemeinsamer Verantwortung von Schule, Jugend- und Sozialhilfe.

## LITERATUR

- BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG GGBH (HRSG.) (2016): Wir stiften starke Gemeinschaft indem wir Inklusion in der Schule fördern. Online verfügbar unter: [https://www.bwstiftung.de/uploads/tx\\_news/Schulbegleiter\\_web.pdf](https://www.bwstiftung.de/uploads/tx_news/Schulbegleiter_web.pdf) [07.05.2021].
- DEMMER, CHRISTINE/HEINRICH, MARTIN/LÜBECK, ANIKA (2017): Funktion und Funktionalität von Schulbegleitung im inklusiven Schulsystem!? Expertise im Auftrag des AFET. AFET-Sonderveröffentlichung Nr. 11/2017.
- DEUTSCHER STÄDTETAG/DEUTSCHER LANDKREISTAG/BAGÜS (2019): Orientierungshilfe zur Schulbegleitung unter besonderer Berücksichtigung der Bildung von Schulbegleiterpools. Online verfügbar unter: <https://www.staedtetag.de/publikationen/weitere-publikationen/schulbegleitung-orientierungshilfe-2019> [10.05.2021].
- DITTMANN, EVA/MÜLLER, HEINZ (2019): SGB VIII-Reform- Zweite Runde, neuer Anlauf. In: Unsere Jugend. 9/2019. S. 354-359.
- LÜBECK, A. (2019): Schulbegleitung im Rollenprekariat: Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule. Wiesbaden.

EVA DITTMANN, ANIKA METZDORF-SCHEITHAUER

## **(07) BETEILIGUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN IM KONTEXT DER SCHULBEGLEITUNG<sup>1)</sup>**

*Der vorliegende Artikel widmet sich der These, dass Beteiligung nicht nur grundlegendes Recht und fachliche Grundprämisse der Jugend- und Eingliederungshilfe ist, sondern darüber hinaus ein professionelles Handlungsmodell darstellt, welches bei Beachtung fachlicher Standards im Sinne der Inklusion Wirkung entfalten kann. Im Kontext der Schulbegleitung scheint Beteiligung jedoch bislang unterrepräsentierter bzw. nicht immer konsequent in der Ausgestaltung der Hilfe mitgedacht zu sein und dies obwohl Beteiligung eine zentrale Grundlage der Zielsetzung dieser Hilfe zur Erhöhung schulischer Teilhabe ist.*

Die Schulbegleitung ist eine Hilfe, die jungen Menschen mit (drohender) Behinderung gewährt werden kann, wenn diese Unterstützung und Förderung ihrer schulischen Teilhabe benötigen. Die Inanspruchnahme dieser schulischen Eingliederungshilfen steigt bundesweit vor allem seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Zuge der Öffnung von Regelschulen für junge Menschen mit Behinderungen stetig an. Dieser Trend ist ungebrochen hoch. In der statistischen Auswertung zeigt sich eine steigende Bewilligung der Hilfe sowohl für junge Menschen mit seelischer Behinderung (SGB VIII), als auch für Kinder und Jugendliche mit körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen (SGB IX), die eine Schulbegleitung erhalten. (vgl. Artikel (01): 8 ff. in diesem Band).

Trotz der steigenden Inanspruchnahme fehlen weiterhin übergreifende Standards, die bei schulischen Eingliederungshilfeleistungen zu erheblichen

---

1) Die in diesem Artikel verarbeiteten Erkenntnisse basieren auf den Ergebnissen eines Workshops im Rahmen des Projekts „Integrationshilfen – (schulische) Teilhabe in der Verantwortungsgemeinschaft von Jugendhilfe, Schule und Sozialhilfe gestalten“, welches seit dem 01.10.2018 durch den AFET Bundesverband für Erziehungshilfe e. V. in Kooperation mit dem Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gGmbH (ism) durchgeführt wird. Am Projekt beteiligt sind insgesamt 13 Praxisstandorte aus fünf Bundesländern. Nähere Informationen zum Projekt finden Sie unter: <https://www.schulische-teilhabe.de/>. Der Artikel erscheint ebenfalls im Abschlussprodukt „Handbuch schulische Teilhabe. Praxisansätze und Gestaltungsanforderungen zum Einsatz von Schulbegleitungen“ des benannten Projektes, welches 2021 veröffentlicht wird.

regionalen Disparitäten führen. Hinsichtlich der Ausgestaltung der Hilfe lässt sich daher konstatieren: „Die derzeitige Praxis der Schulbegleitung ist [bundesweit] höchst heterogen und steht mitunter unter erheblichem Handlungsdruck. Dabei ist die vermeintlich einfache Antwort des „Poolens“<sup>2)</sup> von Hilfen nur unter spezifischen Rahmenbedingungen eine mögliche Lösung für hochkomplexe Aufgaben.“ (Dittmann 2021: 8). Im Mittelpunkt der Diskussion um die Hilfedurchführung stehen indes sowohl im wissenschaftlichen Diskurs, als auch bei öffentlichen und freien Trägern weiterhin meist ungeklärte strukturelle Fragen (Zuständigkeiten, Finanzierung, Organisationsmodelle, etc.) sowie deren nicht-intendierten Aus- und Nebenwirkungen (z. B. anspruchsvollere Kooperationsanforderungen bei einer Vielzahl beteiligter Akteur\*innen, Personalfuktuation und Fachkräftemangel, aber auch steigende Ausgaben bei gleichzeitig mitunter prekären kommunalen Haushalts-situationen). Deutlich seltener wird hingegen fokussiert, ob und inwiefern die Hilfe ihre intendierte Wirkung - vor allem aus Sicht der Adressat\*innen - erzielt. Daher wird nachfolgend der Fokus auf den Aspekt der Beteiligung im Kontext der Schulbegleitung gelegt.

## **BETEILIGUNG ALS RECHTLICHE GRUNDLAGE UND FACHLICHES QUALITÄTSMERKMAL FÜR DIE AUSGESTALTUNG DER SCHULBEGLEITUNG**

Eine einheitliche Definition von Beteiligung gibt es nicht. Dies liegt auch darin begründet, dass Beteiligung zwar als Recht junger Menschen und ihrer Eltern gesetzlich verankert ist, gleichzeitig jedoch auch als Qualitätsmerkmal fachlicher Arbeit und Wirkfaktor guter Hilfen diskutiert wird. Nachfolgend soll daher eine Annäherung an das hier zugrunde gelegte Verständnis von Beteiligung beschrieben werden.

---

2) Es besteht keine einheitliche Definition für das „Poolen“ von Hilfen. Häufig wird darunter jedoch die Zuständigkeit einer Fachkraft für mehrere Kinder verstanden. Das „Poolen“ von Leistungen ist sowohl über das BTHG, als auch über das novellierte SGB VIII rechtlich verortet, in der praktischen Ausgestaltung jedoch noch vielerorts weiterentwicklungsbedürftig. In der Praxis der Schulbegleitung zeigen sich entsprechend vielfältigste Varianten. So bestehen mitunter an manchen Schulen oder bei Trägern Personalpools, die für die Betreuung einer konkreten Schule, Klassenstufe oder Klasse verantwortlich sind. Z. T. bestehen jedoch auch Praxismodelle, die gänzlich auf die Zuweisung von Kräften individuell für junge Menschen verzichten. In solchen Infrastrukturmodellen werden z. B. in einer Region Schulen grundsätzlich mit Personal versorgt, welches die Unterstützung übernimmt.

## RECHTLICHE GRUNDLAGE DER BETEILIGUNG

Das Recht auf Beteiligung wird für die Zielgruppe der Schulbegleitung (junge Menschen mit Beeinträchtigungen/Behinderungen) sowohl in menschenrechtlichen Konventionen, als auch in den jeweiligen Sozialgesetzbüchern definiert.

Durch die Unterzeichnung der **UN-Kinderrechtskonvention** (UN-KRK) ist Deutschland verpflichtet, Kinder<sup>3)</sup> als Träger\*innen eigener Rechte anzuerkennen und wertzuschätzen. Die in der UN-KRK festgehaltenen Kinderrechte sind entsprechend umzusetzen und einzuhalten. Dabei ist der Aspekt der Beteiligung von besonderer Bedeutung für die Wahrung der Kinderrechte. Dies zeigt sich darin, dass Beteiligung nicht nur eine der drei grundlegenden Säulen der Konvention ist (provision = Förderung und Entwicklung, protection = Schutz, participation = Beteiligung), sondern auch als Querschnittsthema in verschiedenen Artikeln immer wieder explizit benannt wird (z. B. Art. 12, Art. 14).

Auch in der im Jahr 2009 ratifizierten **UN-Behindertenrechtskonvention** (UN-BRK) erfährt der Aspekt der Beteiligung besondere Aufmerksamkeit. Die Wichtigkeit der **aktiven Partizipation von Menschen mit Behinderungen** „an Entscheidungsprozessen über politische Konzepte und Programme mitzuwirken, insbesondere wenn diese sie unmittelbar betreffen“ (Bundesgesetzblatt 2008: 1421) wird in der Konvention besonders herausgestellt. Darüber hinaus verpflichtet die UN-BRK die Vertragsstaaten zur **Umsetzung der Konvention auf Basis der folgenden Grundsätze**: Achtung der Menschenwürde, was die Berücksichtigung der „individuellen Autonomie, [ ] Freiheit, eigenen Entscheidungen zu treffen [...] [und] Unabhängigkeit“ (Bundesgesetzblatt 2008: 1424) beinhaltet sowie Nichtdiskriminierung, Chancengleichheit, Zugänglichkeit und Gleichberechtigung. Diese Grundsätze entfalten ihren Geltungsbereich ebenso für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen.

Der umfassende Anspruch auf Beteiligung wird neben menschenrechtlichen Konventionen auch im **SGB VIII** sowie im **SGB IX** klar definiert. In den Sozialgesetzbüchern wird Beteiligung insbesondere in § 8 des SGB VIII [Betei-

---

3) In der UN-KRK werden junge Menschen bis zum 18. Lebensjahr als „Kinder“ bezeichnet.

ligung von Kindern und Jugendlichen] und § 4 des SGB IX [Leistungen zur Teilhabe] grundsätzlich benannt. Demnach sind junge Menschen „an allen sie betreffenden Entscheidungen“ (§ 8 SGB VIII) bzw. „alters- und entwicklungsentsprechend an Planung und Ausgestaltung der einzelnen Hilfen“ (§ 4 SGB IX) zu beteiligen. Zudem sind Beteiligungsvorgaben auch in den grundlegenden fallbezogenen Steuerungsinstrumenten und fallübergreifenden Steuerungs- und Planungsverfahren (Hilfeplanung gem. § 36 SGB und Jugendhilfeplanung gem. § 80 SGB VIII bzw. Gesamtplanverfahren nach § 117 SGB IX) geregelt, wodurch Mitbestimmungsmöglichkeiten für junge Menschen strukturell eröffnet werden müssen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass der umfassende rechtliche Anspruch grundlegend in den fachlichen Prämissen übergreifender Konventionen sowie der Leistungsgesetze verortet ist, wodurch ein Umsetzungsanspruch für alle Hilfeformen abgeleitet werden kann. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen sowie ihrer Eltern ist folglich auch im Kontext der Schulbegleitung umzusetzen.

## FACHLICHE GRUNDLAGE DER BETEILIGUNG

In der Profession der Pädagogik und Sozialen Arbeit lassen sich zum Thema Beteiligung unterschiedliche Stufenmodelle finden, die der Frage nachgehen, was genau unter Beteiligung in der Praxis verstanden werden kann und wie sie zu erreichen ist. Um jungen Menschen und Eltern zu ihrem Recht auf Beteiligung zu verhelfen, bedarf es neben dem Recht auch die Umsetzung dessen in die Hilfepraxis, wofür eine **fachliche Haltung** erforderlich ist. Neben tatsächlicher Beteiligung lassen sich in solchen Modellen auch Vorstufen der Beteiligung sowie Stufen von Nicht-Beteiligung finden (vgl. u. a. we decide, o.J.). Neben der strukturellen Verortung von Beteiligung in Verfahren und Instrumenten, die einen kontinuierlichen Einbezug junger Menschen absichern, ist ein weiterer wichtiger Bezugspunkt die Frage, ob und wie Erkenntnisse von Beteiligungsprozessen in Entscheidungen einbezogen werden, um nachhaltige Veränderungen zu bewirken. Dies ist vor allem relevant, um eine **Übermacht professioneller (und erwachsener) Situationsdeutung in Entscheidungen zu vermeiden**. Für nachhaltige Beteiligung braucht es daher auch die Reflexion darüber, ob und in welchen Kontexten die „Entscheidungsmacht“ ausschließlich bei den Erwachsenen liegt, diese

gleichberechtigt organisiert wird oder rein bei den jungen Menschen vertortet sein kann. Die **Eröffnung und Wahrung von Entscheidungsräumen für junge Menschen** stellen demnach einen wesentlichen Bestandteil ernst gemeinter Partizipation dar.

Voraussetzung dafür ist jedoch vor allem der individuelle Blick auf Bedarflagen junger Menschen, um diese zum Referenzpunkt der Hilfestaltung zu machen. Denn: „Sozialpädagogisch ausgerichtete Hilfen lassen sich nicht technokratisch-standardisiert umsetzen, sondern basieren immer auf der Ausgestaltung eines akzeptierten und bewusst gestalteten Co-Produktionsverhältnisses von Professionellen und Nutzern/Nutzerinnen“ (Moos 2016: 19). Dahinter verbirgt sich das Grundverständnis, dass das professionelle Wissen der Fachkraft (Fachwissen, Erfahrungen, Diagnostiken, etc.) gleichwertig mit dem lebensweltlichen Wissen der Adressat\*innen (Selbstbild, Erfahrungen/Erfahrungswissen mit Einschränkungen im Alltag, Vorstellung von gutem Leben, etc.) zu bewerten ist. Diese müssen im Hilfeprozess in Beziehung zueinander gesetzt werden. Nur in der **gemeinsamen Aushandlung** entsteht ein professionelles Co-Produktionsverhältnis in der Hilfestaltung. Dieses Vorgehen ermöglicht es auch, Hilfe entlang biografischer Bedarflagen zu gestalten und auf Entwicklungsschritte zeitnah reagieren zu können. Dafür ist ein kontinuierlicher Austausch mit den Adressat\*innen erforderlich. Folglich stellt beteiligungsorientiertes Arbeiten die Grundlage für das Gelingen von Hilfe dar.

Warum nun ist **Beteiligung** grundlegend für die Umsetzung von **Inklusion** und **schulischer Teilhabe**? Inklusion soll als normatives Gesellschaftsideal „die selbstbestimmte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben [Zugang zu sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen] möglich machen.“ (MFFJIV 2021: 48). Eine solche „selbstbestimmte Teilhabe gelingt nur, wenn strukturell gesicherte und zugänglich aktive Beteiligung gefördert und wertgeschätzt wird, die Mitwirkung folgenreich eröffnet“ (ebd.). Die Realisierung dieser Teilhabe erfolgt auch durch die öffentliche Infrastruktur (vgl. ebd.: 51 und 59ff.). Die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sowie die Schule stellen in diesem Zusammenhang wichtige Institutionen dar, die junge Menschen in ihrer Entwicklung unterstützen und daher in besonderer Weise der Realisierung von Teilhabe verpflichtet sind (vgl. ebd.: 59f.). Betei-

ligung wird basierend darauf zurecht als „Schlüssel für gelingende Aneignungs- und Bildungsprozesse“ (BMFSFJ 2015) angesehen.

Zur Erhöhung schulischer Teilhabe, welcher die Schulbegleitung qua Zielsetzung verpflichtet ist, stellt die Beteiligung mit entsprechenden Ermöglichungsstrukturen der Umsetzung eine der Grundvoraussetzungen gelingender Hilfe dar. Zusammenfassend zeigt sich, Beteiligung ist auch eine Frage der professionellen Haltung von Fachkräften, welche durch methodisches Repertoire, Ressourcen und eine entsprechende Qualifizierung ergänzt werden muss.

## BETEILIGUNG IM KONTEXT DER SCHULBEGLEITUNG

In der Ausgestaltung der Schulbegleitung ist die Umsetzung von Beteiligung sehr voraussetzungsvoll. In der Analyse aktueller Umsetzungspraxen zeigen sich Herausforderungen, die mit den ungeklärten Strukturfragen der Hilfe zusammenhängen und die aus der Aufgabe/Zielsetzung der Hilfe selbst resultieren sowie aus spezifischen Anforderungen der Zielgruppe erwachsen.

## STRUKTURELLE HERAUSFORDERUNGEN

Zum einen stellt bereits die **Größe des Hilfesystems** und entsprechend die Vielzahl an involvierten professionellen Akteur\*innen (Jugendhilfe/Eingliederungshilfe, Schule, Jugendamt, Träger, Lehrkräfte, Schulleitung, schulbezogene Jugendhilfeleistungen z. B. die Schulsozialarbeit, etc.) im Bereich der Schulbegleitung eine Herausforderung dar. Beteiligungsstrukturen sowie auch das jeweilige Verständnis von Beteiligung und die tatsächliche beteiligungsorientierte Handlungspraxis in den entsprechenden Institutionen ist sehr divergent und wird von den Beteiligten unterschiedlich gehandhabt.

Eine geringe Beteiligung junger Menschen im Rahmen der Hilfe wird mitunter auch auf die **Rahmenbedingungen des Anstellungsverhältnisses** der Schulbegleitung zurückgeführt. Dabei spielen vor allem die enge Bindung der Begleitungszeit an die jeweilige Beeinträchtigung des Kindes und damit einhergehende fehlende (**zeitliche**) **Ressourcen** eine Rolle. Wie und in welchem Rahmen kann Beteiligung stattfinden, wenn der Zeitraum der bewil-

ligten Hilfe i. d. R. nur die Zeit in der Schule, aber keine Zeiten darüber hinaus abdeckt? Vorbereitungszeit für Hilfeplangespräche ist ebenso wie das Durchführen von Hausbesuchen oder Zeit nach dem Unterricht häufig nicht mit eingeplant, wäre für einen strukturellen Einbezug der jungen Menschen jedoch elementar. Wird beim Einsatz von Schulbegleitungen zudem die Bindung zwischen der an das Kind adressierten Beeinträchtigung und dem daraus abgeleiteten Betreuungsumfang direkt in das Beschäftigungsverhältnis der Fachkraft übersetzt, so kann dies auch für die Ermöglichung von Beteiligung problematisch sein. Für die praktische Umsetzung der Hilfe im Sinne einer inklusiven Erhöhung schulischer Teilhabe ist „ein hohes Maß an Flexibilität bei gleichzeitig kritischer fachlich-professioneller Reflexion des eigenen Tuns sowie das der weiteren Beteiligten [erforderlich], um fachlich fundierte Entscheidungen für die Anpassung der eigenen Aufgabe zu treffen“ (Dittmann 2019: 22). Dies beinhaltet beispielsweise auch das bewusste „Zurückziehen“ der Fachkraft oder die Gewährung von Freiräumen für das begleitete Kind, damit selbstwirksame Entwicklung entstehen kann. Ein solches Handeln kann jedoch nur dann erfolgen, wenn die Gewährung von fachlich begründeten Ermöglichungsräumen nicht als „nicht geleistete Betreuung“ durch die Fachkraft verortet wird und die Fachkraft dadurch nicht unmittelbar um den eigenen Job oder Geldeinbußen fürchten muss. Zudem gilt es in diesen Situationen immer auch die unterschiedlichen Sichtweisen des Kindes, der Fachkraft und der Lehrkräfte gemeinsam auszuloten, wann und wie eine eher dichte oder nur punktuelle Begleitung erfolgen kann. Gerade hier bräuchte es eine verstärkte Einbindung der Adressat\*innen selbst, die eine mitunter zu enge Begleitung als äußerst hinderlich empfinden können. Vereinzelt existieren Modelle, in denen sowohl das Anstellungsverhältnis auf die Anforderungen angepasst wurde, als auch für Gespräche mit den Adressat\*innen und fachliche Reflexion explizit Zeit eingeplant ist. Dabei handelt es sich jedoch häufig um Modellprojekte mit entweder zeitlicher Befristung oder regionaler Begrenzung<sup>4)</sup>. Dies verdeutlicht, dass Beteiligung als wichtige Komponente der Hilfestellung, die für eine Erhöhung der schulischen Teilhabe zentral ist, nicht konsequent in der Umsetzungsstruktur mitgedacht wird.

4) Ein Beispiel für eine solches Projekt ist „FlexIS“ in einer Schule in Speyer: <https://www.diakonissen.de/kinder-jugendliche/beratung/hilfen-rund-um-schule/modell-flexisis/>

Daneben stellt das häufig komplexe und nicht immer klar abgegrenzte **Aufgabenspektrum der Schulbegleitung** eine grundsätzliche Herausforderung in der praktischen Arbeit der Schulbegleitungen dar. Ob und inwiefern aktive Beteiligung dabei Bestandteil der Handlungspraxis von Fachkräften ist, wird regional aber auch hinsichtlich der fachlichen Ausgestaltung der Hilfe sehr heterogen gehandhabt. Die Schulbegleitung befindet sich dabei stets in dem Spannungsfeld, darauf zu achten, den Schwerpunkt auf die Bedarfe des Kindes zu richten und nicht auf die Entlastung der Lehrkräfte. Im Schulalltag selbst werden häufig unterschiedliche Einschätzungen hinsichtlich der Fähigkeiten von Kindern bei den beteiligten Akteur\*innen sichtbar und sind für die Hilfeumsetzung auszuhandeln. Zudem wird die Aufgabe der Schulbegleitung nicht überall von **qualifizierten Fachkräften** durchgeführt. Dies steht im Widerspruch zu den Anforderungen, die aus dem Verständnis von Beteiligung als professionellem Handlungsmodell resultieren. Entsprechend ist die gelebte Beteiligung auch abhängig von der fachlichen Ausrichtung der Hilfe beim Jugendamt und Träger sowie der durchführenden Kraft.

Die Schulbegleitung stellt, unabhängig der Gewährungsform, eine hoch flexible Individualhilfe dar, die den betreffenden jungen Menschen bei seiner/ihrer Teilhabe an Bildung unterstützen soll (vgl. Dittmann 2019 und 2020). Die „**Wahl**“ der **eingesetzten Fachkraft** spielt folglich eine herausragende Rolle. Junge Menschen haben derzeit i. d. R. kein Mitspracherecht, wer sie im Schulalltag begleiten wird. Stattdessen erfolgt die Auswahl häufig hinsichtlich des Kriteriums, ob öffentliche und freie Träger überhaupt Personal finden. Aufgrund der stetig steigenden Inanspruchnahme schlägt sich der Fachkräftemangel auch in diesem Bereich deutlich nieder. Fragestellungen, wie z. B. „Welche Eigenschaften und Fähigkeiten sollte die Person aus Sicht des jungen Menschen mitbringen? Würde er/sie lieber einen Mann oder eine Frau als Unterstützung vorziehen?“ spielen kaum bis gar keine Rolle. Die Adressat\*innen hinsichtlich der Passung zwischen Kind und Fachkraft stärker einzubeziehen scheint auch deshalb angebracht, weil in Interviews mit Kindern und Eltern immer wieder Fälle bekannt werden, in denen Adressat\*innen nicht gut mit ihrer zuständigen Begleitung zurechtkommen. Dies kann ganz unterschiedliche Gründe haben, die von der reinen Sympathieebene über nicht gelungene Kommunikation bis hin zu deutlich divergenten Einschätzungen zur Qualität und Ausgestaltung der Hilfe reichen. Im Gegen-

satz dazu zeigt sich in anderen Fällen auch, je besser die Passung zwischen Fachkraft und Kind ist, desto wirkungsvoller wird die Hilfe von den Beteiligten eingeschätzt. Für einen wirkungsvollen Hilfeverlauf ist daher die Beteiligung junger Menschen in diesem Kontext eine echte Chance zur Qualitätssicherung der Hilfe.

Junge Menschen finden im Rahmen der Schulbegleitung derzeit insbesondere im Verlauf der Hilfe in Form der **Hilfeplangespräche** Gehör. Hilfeplangespräche werden als Ort struktureller Beteiligung identifiziert, obgleich grundlegende Herausforderungen in der Hilfeplanung hinsichtlich der konsequenten Beteiligung junger Menschen auch im Kontext schulischer Eingliederungshilfe sichtbar werden. Hilfeplangespräche finden i. d. R. aufgrund der Größe des Hilfesystems bei Schulbegleitungen auch in großer Runde statt, um die Perspektiven aller Beteiligten einzubeziehen. Die Anwesenheit einer Vielzahl von Erwachsenen (Mitarbeitende des Jugendamtes, Trägervertretung, Eltern, ggf. Lehrkraft) kann für junge Menschen jedoch auch als einschüchternd erlebt werden, sodass sie sich möglicherweise nicht trauen, die eigene Meinung zu äußern bzw. überhaupt nicht teilnehmen möchten. Dieser Umstand kann ggf. noch einmal durch das Vorliegen spezifischer Beeinträchtigungen (z. B. kognitive oder sprachliche Einschränkungen) verstärkt werden. Auch Eltern schildern dieses Erleben. **Hilfeplangespräche müssten folglich als Ort der Beteiligung entsprechend kindgerecht und möglichst barrierearm individuell ausgestaltet werden**, sodass Eltern, aber vor allem junge Menschen je nach Persönlichkeit, Alter, kognitiven Möglichkeiten und Entwicklungsstand beteiligt werden können. Zudem könnten andere Formen der Einbindung erfolgen. Wenn der junge Mensch nicht am Gespräch selbst teilnehmen will oder kann, sollte die Möglichkeit im Vorfeld angeboten werden, Informationen z. B. über eine Hospitation in der Schule und/oder ggf. einen Hausbesuch einzuholen, damit ein Gespräch in einem sicheren und vertrauten Umfeld des jungen Menschen geführt werden kann. Seine/Ihre Perspektive müsste dann im Hilfeplangespräch selbst von einer/m Sprecher\*in vertreten werden. Basis dafür ist eine gute Beziehungsgestaltung und ein Vertrauensverhältnis. Mitunter liegen auch einzelne Beispiele eines schriftlichen Einbezugs durch Rückmeldebögen insbesondere im Kontext der Hilfeplangesprächsvorbereitung vor. Auch an dieser Stelle sind junge Menschen, insbesondere Grundschulkinder, auf die

Unterstützung von Erwachsenen angewiesen. Dennoch wird hier eine Möglichkeit des strukturellen Einbezugs von jungen Menschen gesehen, insbesondere, wenn mit Symbolen zu vorab entwickelten Fragen gearbeitet wird, die jeweils wiederholt ausgefüllt werden.

Grundsätzlich besteht die Herausforderung, allen jungen Menschen hier eine Beteiligungsmöglichkeit einzuräumen - unabhängig ihrer Beeinträchtigung. Dies ist ein künftiges Entwicklungsthema für die Kinder- und Jugendhilfe, da ggf. Verfahren, Instrumente und Methoden darauf angepasst bzw. neu entwickelt werden müssen.

## ZIELGRUPPENSPEZIFISCHE HERAUSFORDERUNGEN

Wie bei der Hilfeplanung angedeutet, erwachsen spezifische Beteiligungsanforderungen auch aus der **Inanspruchnahmestruktur** und der Zielgruppe dieser Hilfe. Schulbegleitungen werden vor allem in der Grundschule und Kindern mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen gewährt, aus denen sehr unterschiedliche Anforderungen an die Begleitung erwachsen können. Beteiligungsstrukturen und -formen sind folglich zum einen hinsichtlich der Bedürfnisse und Kompetenzen jüngerer Kinder sowie zum anderen bezüglich möglicher Einschränkungen (z. B. sprachliche oder geistige) aufgrund einer vorliegenden Behinderung anzupassen. Dies ist gerade im Kontext der professionellen Arbeit mit Kindern mit Behinderungen erforderlich, um behinderungsbedingte Zuschreibungen und stigmatisierende Prozesse bei der Übersetzung von Bedarfen in Hilfe zu vermeiden bzw. diese zumindest reflektierbar zu machen.

Die bei den Adressat\*innen der Schulbegleitung vorliegende **Behinderung/ Beeinträchtigung** muss in der bestehenden Beteiligungsstruktur berücksichtigt werden. Unterschiedliche Voraussetzungen, wie beispielsweise sprachliche oder geistige Barrieren, das **Alter der jungen Menschen** und persönliche Teilhabemöglichkeiten, die abhängig sind von der Form und Ausprägung der Beeinträchtigung, führen in der Praxis zu verschiedenen Ausgestaltungen von Beteiligungsmöglichkeiten.

Die Beteiligung junger Menschen erfolgt aktuell fast ausschließlich über **Sprache**. Damit verbunden ist jedoch auch die Erwartungshaltung, dass Kinder im Dialog mit Erwachsenen klar benennen können, was sie wollen

oder nicht wollen, was ihnen wichtig ist und hilft. Dies ist äußerst voraussetzungsvoll, vor allem bei vorliegenden Sprachdifferenzen, einer anderen Muttersprache im Zuhause der Kinder und sprachbezogenen Einschränkungen - sowohl schriftsprachlich, als auch in der verbalen Kommunikation. Da Beteiligung derzeit hauptsächlich durch den Einbezug in Gesprächen erfolgt, stellen vorliegende Sprachbarrieren eine besondere Anforderung an gelebte Beteiligung. Hinzu kommt, dass Kinder und vor allem Kinder mit Behinderungen leicht in dem, was sie äußern können und sagen wollen, unterschätzt werden, obgleich sie Expert\*innen für sich selbst sind. Insbesondere **Grundschulkindern wird ob des Alters zu wenig zugetraut.**

### **BETEILIGUNGSORIENTIERTE SCHULBEGLEITUNG: ANSATZPUNKTE UND WEITERENTWICKLUNGSMÖGLICHKEITEN**

Vor dem Hintergrund der skizzierten Erkenntnisse wird deutlich, dass Beteiligung grundsätzlich über die rechtliche Verortung zwar als hohes Gut und fachliche Prämisse angesehen wird, ihr Stellenwert aber strukturell keine gleichwertige Entsprechung in der Umsetzungspraxis der Schulbegleitung erfährt.

Im Mittelpunkt des Ringens der Praxis um eine gute Hilfedurchführung stehen weiterhin hauptsächlich ungeklärte strukturelle Fragen, die sich vorrangig auf Aspekte der Organisation der Hilfezugänge sowie der anschließenden Leistungskoordination beziehen (vgl. Dittmann 2019 und 2020). Zudem steht die Praxis unter erheblichem Handlungsdruck nicht-intendierten Aus- und Nebenwirkungen dieser Strukturdefizite wirkungsvoll zu begegnen. Die erhoffte Wirkung der Schulbegleitung, zu einer Erhöhung schulischer Teilhabe aus Sicht ihrer Adressat\*innen beizutragen, steht selten im Fokus der Betrachtung. In diesem Zusammenhang wird übersehen, dass nicht durchgeführte Beteiligung folglich ein strukturelles Umsetzungsdefizit darstellt, vor allem da Beteiligung als Schlüssel für Co-Produktion und damit als Grundlage für gelungene Hilfeprozesse gilt.

Grundsätzlich zeigen die Erkenntnisse, dass die weiterhin bestehenden Strukturdefizite der Schulbegleitung die Umsetzung von Beteiligungsmöglichkeiten deutlich erschweren. Anders gesagt, ungelöste Strukturfragen

beschneiden junge Menschen explizit in ihrem Beteiligungsrecht und können Beteiligungsprozesse erheblich verhindern.

Darüber hinaus erwachsen jedoch auch spezifische Beteiligungsanforderungen aus der Inanspruchnahmestruktur und der Zielgruppe der Schulbegleitung, da diese vorrangig jüngeren (Grundschul-)Kindern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen gewährt werden. Zentral für die qualitative Weiterentwicklung von Beteiligungsstrukturen und -formen muss daher die Anpassung dieser hinsichtlich der Bedürfnisse und Kompetenzen jüngerer Kinder sowie bezüglich möglicher Einschränkungen aufgrund einer vorliegenden Behinderung sein. Beteiligung ist - trotz hoher rechtlicher und fachlicher Verortung kein Selbstläufer. Eine strukturell abgesicherte Partizipation junger Menschen ist voraussetzungsvoll und muss sich in Verfahren, Instrumenten, Methoden, der Organisation und der Haltung verlässlich und nachhaltig abbilden.

Die Schulbegleitung steht damit vor dem Hintergrund des nun verabschiedeten und umzusetzenden inklusiven SGB VIII exemplarisch für künftige Handlungsbedarfe. Grundsätzlich bedarf es in der Kinder- und Jugendhilfe noch einmal der fachlich-konzeptionellen Auseinandersetzung mit der Frage: Was wird jungen Menschen mit Behinderung an Selbstexpertise zugetraut und welche Methoden stehen für die Sichtbarmachung im Hilfeprozess zur Verfügung?

Dies ist vor allem relevant, um eine Übermacht professioneller (und erwachsener) Situationsdeutung in Entscheidungen und behinderungsbedingte Zuschreibungen und stigmatisierende Prozesse bei der Übersetzung von Bedarfen in Hilfe zu vermeiden und diese reflektierbar zu machen. Die Eröffnung und Wahrung von Beteiligungsmöglichkeiten und Entscheidungsräumen für junge Menschen stellt demnach einen wesentlichen Bestandteil ernst gemeinter Partizipation dar und ist grundlegend für eine inklusive Weiterentwicklung des SGB VIII.

## LITERATUR

BUNDESGESETZBLATT (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum

Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter: <https://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> [14.05.2021].

- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (HRSG.) (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf> [14.05.2021].
- DITTMANN, EVA (2019): Wohin entwickelt sich die Schulbegleitung? Zwischen Teilhabeverbesserung und struktureller Stabilisierung exklusiver Besonderung (Teil 1). In: Dialog Erziehungshilfe, 4/2019, S. 29-33.
- DITTMANN, EVA (2020): Wohin entwickelt sich die Schulbegleitung? Zwischen Teilhabeverbesserung und struktureller Stabilisierung exklusiver Besonderung (Teil 2). In: Dialog Erziehungshilfe, 1/2020, S. 21-26.
- DITTMANN, EVA (2021): Wo steht die Schulbegleitung? Zwischenergebnisse des Projektes. Online verfügbar unter: [https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/Fachgespr%C3%A4ch/2021-02-18\\_Input\\_ism.pdf](https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/Fachgespr%C3%A4ch/2021-02-18_Input_ism.pdf) [14.05.2021].
- MOOS, MARION (2016): Beschwerde und Beteiligung in den Hilfen zur Erziehung. Abschlussbericht des Projektes „Prävention und Zukunftsgestaltung in der Heimerziehung in Rheinland-Pfalz- Ombudschaften“. Norderstedt.
- MINISTERIUM FÜR FAMILIE, FRAUEN, JUGEND, INTEGRATION UND VERBRAUCHERSCHUTZ (MFFJIV) (HRSG.) (2021), 3. Kinder- und Jugendbericht Rheinland-Pfalz. Gelingt Inklusion? Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für alle jungen Menschen als Aufgabe und Herausforderung für das Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung in Rheinland-Pfalz.
- WE DECIDE – JUGEND MISCHT MIT (o.J.): Jugendbeteiligung. Online verfügbar unter: <https://www.wedecide.de/jugendbeteiligung/was-ist-jugendbeteiligung/> [14.05.2021].

EVA DITTMANN, SYBILLE KÜHNEL, ANIKA METZDORF-SCHEITHAUER

## **(08) DIE BEDEUTUNG UND AUSGESTALTUNG VON ELTERNARBEIT IM KONTEXT DER SCHULBEGLEITUNG**

*Elternarbeit ist nicht nur rechtlich verankerter Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe, sondern auch fachliche Prämisse einer gelingenden und passgenauen Unterstützungsleistung. Im Kontext der Schulbegleitung werden Eltern bzw. Elternarbeit jedoch häufig ihrem Stellenwert nicht angemessen betrachtet, was sich auch in einer geringen konzeptionellen Berücksichtigung widerspiegelt. Vor diesem Hintergrund wird im nachfolgenden Beitrag die Bedeutung der Elternarbeit in den Mittelpunkt gerückt<sup>1)</sup>.*

### **1. ELTERNARBEIT IM KONTEXT DER SCHULBEGLEITUNG – MUSS DAS SEIN?**

#### RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN

Die Kinder- und Jugendhilfe hat den Auftrag, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen. Im Sinne des Persönlichkeitsrechtes hat jeder junge Mensch Anspruch auf die Förderung seiner Entwicklung und die Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (§ 1 Abs. 1 SGB VIII). Um dieses Persönlichkeitsrecht einzulösen, ist es Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe, die Erziehungsberechtigten bei der Erziehung zu beraten und zu unterstützen, das Wohl der Kinder und Jugendlichen zu schützen und dazu beizutragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien zu erhalten oder zu schaffen (§ 1 Abs. 3 SGB VIII).

Die Pflege und Erziehung der eigenen Kinder sind dabei als Recht der Eltern, aber auch als Pflicht der Eltern definiert, diesem Anspruch auf Persönlich-

---

1) Die nachfolgenden Erkenntnisse konnten im Dialog mit den Kooperationspartner\*innen des Projekts „Integrationshilfen – schulische Teilhabe in der Verantwortungsgemeinschaft von Jugendhilfe, Schule und Sozialhilfe gestalten“, bestehend aus Leitungs- und Fachkräften öffentlicher und freier Träger der Jugendhilfe, erarbeitet werden. An dieser Stelle gilt es, den Kooperationspartner\*innen für die Beteiligung und Wissensweitergabe ebenso zu danken, wie für die Offenheit, Themen in den Blick zu nehmen, die in der eigenen Praxis derzeit noch wenig Einzug gefunden haben und entsprechend Weiterentwicklungsbedarfe aufzeigen.

keitsentwicklung nachzukommen. Über diese Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft (§ 1 Abs. 2 SGB VIII). Leistungen, über welche diejenigen Ziele erreicht werden sollen, sind in den verschiedenen Paragraphen des SGB VIII beschrieben, in dessen Mittelpunkt der junge Mensch (max. bis zum 27. Lebensjahr) mit seinen Interessen und Bedarfen steht.

Um Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung wirkungsvoll begleiten und unterstützen zu können, ist daher neben der Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und jungem Menschen ebenso die Zusammenarbeit mit dessen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ein wichtiger Bestandteil der Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe. „Je besser die Absprache zwischen dem Jugendamt, der Einrichtung, den Eltern und dem Kind oder Jugendlichen ist, umso eher kann die Hilfe auch wirklich zur Überwindung der Krise führen“ (BMFSFJ 2020: 54).

Diese Ansprüche gelten grundsätzlich auch für die Ausgestaltung der Hilfen gem. § 35a SGB VIII, welcher Rechtsgrundlage der Schulbegleitung im Rahmen des SGB VIII ist.

## FACHLICHE GRUNDHALTUNG

Aus fachlicher Perspektive scheint die Elternarbeit als Gelingensfaktor für Hilfeverläufe in den vergangenen Jahren im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe einen immer größer werdenden Stellenwert zu erreichen. Diese Bedeutung geht weit über den Einbezug nur aufgrund des Elternrechtes hinaus. Denn Konsens ist mittlerweile auch: Gelingt die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht oder nur partiell, kann sich dies negativ auf die Entwicklung der Kinder auswirken. Gelingt sie hingegen gut, kann dies eine positive Entwicklung verstärken.

Im Rahmen einer guten Zusammenarbeit muss dabei stets berücksichtigt werden, dass sich die Erziehungsvorstellungen und -stile der Familien, die eine Hilfe nach dem SGB VIII beziehen, von jenen der Fachkräfte unterscheiden können. Familiensituationen, Familiengefüge und Lebensweisen innerhalb von Familien sind sehr komplex und vielfältig. Die Bindungen innerhalb von Familie sind Teil der je eigenen Lebenswirklichkeit, welche Auswirkungen auf mögliche installierte Hilfen haben können. In dieser Komplexität von Familiengefügen können zeitweise oder andauernde Notlagen und Krisen

auftreten, die eine Unterstützung erfordern. Solche Unterstützungsbedarfe sind in der Regel weder zeitstabil noch eindimensional und eine installierte Hilfe muss den sich ändernden Bedarfen angepasst bleiben - dies erfordert sowohl seitens des Jugendamtes als auch seitens der Fachkraft, die eine Hilfe durchführt, ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit sowie Flexibilität. Eine reflektierte Haltung sowie das Wissen, dass die Jugendhilfe zwar zu positiven Bedingungen des Aufwachsens beitragen muss, jedoch kein Erziehungsrecht und vor allem keine Eingriffsbefugnisse in die Eltern-Kind-Beziehung hat, scheint eine notwendige Basis der Ausgestaltung einer gelingenden Elternarbeit zu sein (Ausnahme sind § 42, die Inobhutnahme, und § 8a, der Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung).

In der Zusammenarbeit mit Eltern gilt es daher stets zu reflektieren, dass Kinder keinen Anspruch auf Idealeltern oder eine ideale Erziehung haben: Es „[ ] ist stets zu beachten, dass kein Kind Anspruch auf ‚Idealeltern‘ und optimale Förderung hat und sich die staatlichen Eingriffe auf die Abwehr von Gefahren beschränken. Für die Trennung der Kinder von den Eltern oder einem Elternteil ist es daher nicht ausreichend, dass es andere Personen oder Einrichtungen gibt, die zur Erziehung und Förderung besser geeignet sind. Vielmehr gehören die Eltern und deren gesellschaftliche Verhältnisse grundsätzlich zum Schicksal und Lebensrisiko eines Kindes“ (OLG Hamm, Beschluss vom 12. Juli 2013). Dieses als Schicksal und Lebensrisiko bezeichnete Verhältnis zwischen Eltern und Kindern muss von Fachkräften in der Arbeit der Jugendhilfe akzeptiert werden. Gleichzeitig müssen Fachkräfte im Rahmen der rechtlichen und fachlichen Möglichkeiten jedoch so intervenieren, dass Kindern ein gutes und gesundes Aufwachsen ermöglicht wird, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert und vor etwaigen Gefahren geschützt werden.

Lebenswirklichkeiten von Familien und jungen Menschen orientieren sich dabei weder an den Grenzen der Zuständigkeiten von Rechtsbereichen, noch an den Grenzen der Hilfesysteme. Als wichtigste Basis gelingender Arbeit mit der Familie zeigt sich das Herausarbeiten familial bedingter Dynamiken sowie das Eingehen auf bestimmte Lebensereignisse, welche zu einer erhöhten familialen Vulnerabilität beitragen können (z. B. Tod eines Familienmitglieds, Krankheit, Scheidung etc.). Dabei gilt es, innerfamiliäre Dynamiken infolge von Unterstützungssituationen, Aus- und Nebenwirkungen für

unterschiedliche Beteiligte und die Beförderung innerfamiliärer Verständigungsprozesse im Blick zu behalten. Gleichzeitig muss fortlaufend auf sich ändernde Hilfebedarfe reagiert und die notwendige Offenheit beibehalten werden. Nur so ist es möglich, die tatsächlichen Bedarfe der Kinder und Familien einzufangen.

Gerade sich ändernde Lebenswirklichkeiten und Herausforderungen im familiären Alltag können sich auf den Schulalltag auswirken oder dort aufgrund von Verhaltensänderungen oder -auffälligkeiten, die das Kind zeigt, sichtbar werden. Ob und in welcher Form dabei kindbezogene Unterstützungsbedarfe vorliegen und/oder Erziehungshilfen und familienunterstützende Leistungen erforderlich sind, muss stets Teil des sozialpädagogischen Diagnostikprozesses sein. In diesem Zusammenhang ist die Rolle der Eltern in der jeweiligen Hilfe zu reflektieren und einzubinden.

## **2. DAS ARBEITSVERHÄLTNIS ZU ELTERN IM KONTEXT SCHULBEGLEITUNG**

Die Schulbegleitung wird rechtlich über einen Individualanspruch des jungen Menschen (§ 35a SGB VIII oder §112 SGB IX) gewährt. Dies bedingt, dass der Anspruch auf Hilfe zunächst an persönlichen Merkmalen anknüpft. Die Schulbegleitung stellt somit eine personenzentrierte Leistung dar, die den individuellen Bedarf decken soll (vgl. Ulrich 2021: 5-9). Primär steht somit hinsichtlich der Hilfevoraussetzungen zunächst der junge Mensch und nicht das Familiengefüge oder die Erziehungskompetenz der Eltern im Fokus.

Wird die Hilfe gewährt, soll durch eine externe Unterstützung, sei es in Form einer Einzelfallbetreuung oder im Rahmen eines Pool-/Infrastrukturmodells<sup>2)</sup>, Teilhabe an Bildung und Schule für den betreffenden jungen Menschen unterstützt und ermöglicht werden (vgl. Kapitel K3: 169 ff. in diesem Band). Das Kind kann dabei jedoch wie eingangs dargelegt, nie losgelöst vom Familiengefüge betrachtet werden. Der Einbezug der Familie und eine Kooperation mit den Eltern sind auch deshalb von zentraler Bedeutung, weil sie an unterschiedlichen Stellen immer wieder in den Hilfeprozess involviert sind.

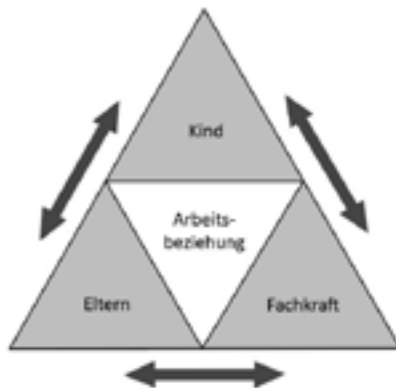
---

2) Die fachliche und konzeptionelle Diskussion darüber, ob und wie ein individueller Bedarf gedeckt werden kann - nur in Form einer Einzelbetreuung oder auch in systemischen oder strukturellen Unterstützungssettings (Pool-/Infrastrukturmodelle (vgl. Artikel (12): 169 ff. in diesem Band) – ist nicht abgeschlossen.

Grundsätzlich muss von den Eltern oder Erziehungsberechtigten ein Antrag auf Schulbegleitung gestellt werden. Dabei gibt es unterschiedliche Anstellungsmodelle. So kann die Schulbegleitung über freie Träger der Jugend- oder Behindertenhilfe oder aber im sogenannten Eltern-Arbeitgebermodell von den Erziehungsberechtigten selbst angestellt werden (vgl. Dworschak 2010: o.S.). Zudem ist eine Finanzierung dieser Leistung über das Persönliche Budget möglich.

In der Arbeit mit den Kooperationsstandorten des Projektes wurde deutlich, dass in der Praxis die hauptsächliche Interaktion zwischen Schulbegleiter\*in und Kind stattfindet. Je nach Ausgestaltungsform der Hilfe ist die Schnittstelle zu den Eltern enger oder weiter gefasst. Grundsätzlich lässt sich das Arbeitsverhältnis jedoch als Beziehungsdreieck darstellen. Dabei variieren die einzelnen Beziehungsebenen stark je nach Fall, Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern, konzeptioneller Verankerung von Elternarbeit, Anstellungsverhältnis sowie Dichte und Häufigkeit der Austauschmöglichkeiten zwischen Schulbegleitung und Eltern. Auch die Verortung von Elternarbeit im Jugendamt sowie beim freien Träger sind dafür maßgeblich.

#### Abbildung 1: Arbeitsverhältnis Schulbegleitung



Quelle: Eigene Darstellung

Innerhalb dieses Dreiecks entstehen Dynamiken, die sich positiv oder auch negativ auf die Entwicklung des Kindes und seine Teilhabe an Bildung und Schule auswirken können. Erleben Kinder eine gute Beziehung zwischen ihren Eltern und der Schulbegleitung, können Vorteile für eine zielführende Hilfe entstehen: „Wenn Eltern als Experten für ihr Kind angesehen und Fachkräfte als Experten für allgemeine kindliche Entwicklung angesehen werden, die eine gemeinsame ressourcenorientierte Sichtweise auf den Schüler entwickeln, ist dies eine optimale Voraussetzung für die positive Durchführung der Schulbegleitung“ (Stiftung Leben leben o.J.). Eine reflektierte, respektvolle und aufeinander abgestimmte Beziehung kann die Entwicklung der Kinder beeinflussen, das Annehmen der Hilfe für Eltern und Kind erleichtern sowie Stärke und Motivation vermitteln.

Darüber hinaus zeigt sich in der Praxis, dass Schulbegleitung - als niedrigschwellige Hilfeform - Familien zum Teil den Zugang zum Hilfesystem der Jugendhilfe eröffnet. Dieser Sachverhalt ist ambivalent. Einerseits können im Rahmen der Schulbegleitung weiterführende, das Kind oder die Familie betreffende Bedarfe deutlich werden. Besteht dann bereits eine gute Kooperation zwischen Schulbegleitung und Eltern sowie weiteren wichtigen Hilfeakteuren (Schule und Jugendamt) wird zum einen das Erkennen von weiteren Bedarfen erleichtert, zum anderen werden zusätzliche Unterstützungsleistungen eher angenommen.

Dennoch zeigen sich in der Praxis vereinzelt auch Fälle, in denen die Schulbegleitung der einzige Zugang zu Kind und Familie zu sein scheint, auch wenn diese nicht vollumfänglich als die passende Hilfe angesehen wird. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Bedarfslagen bei Kind und/oder Familie gesehen werden, die auch im Bereich der Hilfen zur Erziehung angesiedelt sein könnten, die Mitwirkungsbereitschaft der Eltern aber nicht besteht. An dieser Stelle braucht es die fachliche Diskussion ebenso wie eine kritische Auseinandersetzung in der Hilfestellungspraxis über die vermeintliche Niedrigschwelligkeit der Hilfe. Zudem muss sichergestellt werden, dass keine „Verantwortungsvchiebung“ zu Lasten des Kindes in der Suche nach den Gründen für die Hilfestellung erfolgt. Das Kind und seine Bedarfslagen im Blick sollte nicht vergessen werden, dass die Gewährung einer Schulbegleitung nach § 35a SGB VIII die Feststellung einer seelischen Behinderung des jungen Menschen voraussetzt. Dies ist fachlich nach dem gesetzlich ver-

ankerten Verfahren und mit Bedacht hinsichtlich aller Auswirkungen (auch langfristig im Leben des Kindes) zu entscheiden. Die gewährte Hilfe sollte stets geeignet und notwendig sein.

In der praktischen Ausgestaltung der Schulbegleitung scheint der Stellenwert der Elternarbeit sowohl bundesweit, aber auch in den einzelnen Bundesländern, Kommunen und Trägern häufig unterschiedlich gewichtet zu sein. Mitunter kann es dadurch zu einer Diskrepanz zwischen der eigentlich hohen fachlichen Bedeutung der Elternarbeit in der Jugendhilfe und ihrer faktischen (Nicht-)Relevanz in der praktischen Umsetzung kommen<sup>3)</sup>. Dies wird dadurch bedingt, dass Eltern einerseits in der Institution Schule nicht automatisch präsent sind und nicht immer ein persönlicher Kontakt besteht (insbesondere, wenn z. B. Schulwege nicht begleitet werden). Andererseits auch dadurch, dass das alltägliche Miteinander in der Schule bereits eigene Anforderungen stellt, die im nächsten Schritt mit Anforderungen der Elternarbeit austariert werden müssen. Dafür sind nicht immer Konzepte und Rahmenbedingungen vorhanden. In diesem Zusammenhang liegt die Hypothese nahe, dass diese grundlegende Diskrepanz bei Schulbegleitungen aus dem Zusammenspiel eines unklaren Rollen- und Aufgabenprofils, einer ungeklärten strukturellen Verortung der Schulbegleitung in der Schule sowie der grundsätzlichen Kultur und des Stellenwerts der Eltern-/Familienarbeit an der Schule, im Jugendamt und beim Träger ergibt. Es stellt sich daher die Frage, wie sich dies in der praktischen Umsetzung zeigt und überwunden werden kann.

### **3. ZENTRALE ERKENNTNISSE FÜR EINE GELINGENDE ZUSAMMENARBEIT**

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Elternarbeit ein Gelingensfaktor für eine gut ausgestaltete Unterstützung in Form der Schulbegleitung ist, konnte in der Diskussion mit Vertretungen öffentlicher und freier Träger der Jugendhilfe festgehalten werden, dass nicht nur die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulbegleitung, sondern ebenso zwischen Eltern und den zuständigen Mitarbeitenden des Jugendamtes bedeutend ist. Für eine gelingende Zusammenarbeit konnten folgende Aspekte herausgearbeitet werden:

---

3) Gleiche Erkenntnisse wurden im Projektkontext beim Thema „Beteiligung der jungen Menschen“ deutlich (vgl. Artikel (07): 89 ff. in diesem Band).

### 3.1 ENTWICKLUNG EINER GEMEINSAMEN GRUNDHALTUNG

Grundlegend für eine erfolgreiche Kooperation ist die Haltung, dass alle Akteur\*innen, die im Rahmen der Schulbegleitung miteinander agieren, das gleiche Interesse haben: sie orientieren sich am Wohl des Kindes und haben die Behebung einer Teilhabebeeinträchtigung bzw. die Verhinderung einer mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwartenden Teilhabebeeinträchtigung bzgl. der schulischen Teilhabe im Fokus. Durch die Unterstützungsleistung einer Schulbegleitung in der Einzelbetreuung oder in Form eines Pool-/Infrastrukturmodells soll das jeweilige Kind befähigt werden, an Schule und Bildung vollumfänglich teilhaben zu können. Mit diesem gleichen Grundinteresse und Ziel scheint die Zusammenarbeit auf einer guten Basis zu stehen und ein kontinuierliches Rückbesinnen darauf kann als Gelingensbedingung der Kooperation fungieren.

### 3.2 KONTINUIERLICHER EINBEZUG DER ELTERN IN FORM EINES BERATENDEN ERSTGESPRÄCHS UND REGELMÄSSIGEN HILFEPLANGESPRÄCHEN

Ein wichtiger Bestandteil einer gut ausgestalteten Kooperation mit den Eltern liegt im Kontext der Schulbegleitung auch im Aufgabenbereich des Jugendamtes. Dieses hat Sorge zu tragen, dass Elternarbeit strukturell verankert ist und hat diese im Erstgespräch (vor oder bei Antragstellung), bei Hilfeinstallation in regelmäßigen Hilfeplangesprächen sowie bei evtl. aufkommenden Krisen umzusetzen. Die Kommunikation und die Beratung auf Augenhöhe bei der Bedarfsfeststellung und einer anschließenden Antragsstellung direkt zu Beginn ist zentral: zum einen für das Finden passgenauer Hilfen, zum anderen um unmittelbar eine positive Basis der Zusammenarbeit herzustellen. In der Regel lernen die Eltern die zuständigen Mitarbeitenden des Jugendamts bei einem Erstgespräch kennen, in welchem Informationen über die Hilfe vermittelt, Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt und die Rolle einer Schulbegleitung verdeutlicht werden. Häufig erfolgt dieser Erstkontakt auf Anraten der Schule. Immer häufiger wird Eltern von Lehrkräften die Installation einer Schulbegleitung nahegelegt, da das Kind aus Perspektive der Schule nicht ausreichend und eigenständig an der Schulbildung teilhaben kann. Dabei zeigte sich in der Standortarbeit, dass ein Erstgespräch im Sinne

der Aufklärung und Beratung sowohl für die Eltern, als auch für das zuständige Jugendamt im Sinne der Steuerung seiner Leistungszugänge, elementar ist. Gemeinsam wird in einem offenen Gespräch zwischen Jugendamt und Eltern eruiert, ob eine Schulbegleitung tatsächlich die geeignete und notwendige Hilfeform ist, damit das Kind an Schule und Bildung teilhaben kann, oder ob die Bedarfe darüber hinausgehen und welche anderen Hilfen in Betracht kämen. Auch die Bewilligung von mehr als einer Hilfe ist möglich. Liegt bspw. zusätzlich ein erzieherischer Bedarf vor, können Hilfen zur Erziehung in Kombination mit Eingliederungshilfen gewährt werden. In diesem Zusammenhang hat sich die transparente Aufklärung der Eltern über das gesetzlich vorgeschriebene Verfahren zur Feststellung einer Teilhabebeeinträchtigung (gem. § 35a SGB VIII) bewährt. Dazu zählt auch, mögliche langfristige Konsequenzen der Feststellung einer seelischen Behinderung des Kindes offen zu besprechen und zu eruiieren, welche Alternativen bestehen.

Stellt sich die Hilfe als zielfördernd heraus, wird ein Antrag auf Schulbegleitung gestellt und im Anschluss an eine Bewilligung im Rahmen eines weiteren Gespräches (persönlich oder telefonisch) die Erwartungen der verschiedenen Akteur\*innen (Jugendamt, Eltern, Lehrkräfte, Schüler\*innen, Schulbegleitung) gegenübergestellt, abgeglichen und entsprechende Zielvereinbarungen getroffen. Diese vereinbarten (Teil-)Ziele werden im Rahmen von Hilfeplangesprächen in einem halbjährigen bis jährlichen Turnus besprochen und um neue, angepasste Ziele im Prozess ergänzt. „Sofern eine (Eingliederungs-)Hilfe durch das Jugendamt gewährt wird, die voraussichtlich für längere Zeit zu leisten ist, sollen dessen Fachkräfte zusammen mit den Eltern sowie dem Kind bzw. Jugendlichen als auch den Leistungserbringern einen Hilfeplan aufstellen. Dieser soll als Grundlage für die Ausgestaltung der Hilfe dienen und in diesem Sinne Feststellungen über den Hilfebedarf, die zu gewährende Art der Hilfe sowie die notwendigen Leistungen enthalten. In regelmäßigen Abständen soll überprüft werden, ob die gewählte Hilfe weiterhin geeignet und notwendig ist (§ 36 Abs. 2 SGB VIII)“ (Baden-Württemberg Stiftung 2016: 77). Das Hilfeplangespräch bildet einen strukturellen Rahmen, in welchem die verschiedenen Perspektiven zusammenkommen, die gesteckten Ziele überprüft und somit eine kontinuierliche Anpassung der Hilfe im Hilfeprozess ermöglicht wird. Neben den Eltern sind daher auch die jungen Menschen zu beteiligen, denen die Hilfe zukommt (vgl. Artikel

(07): 89 ff. in diesem Band). Bislang sah das Gesetz „bzgl. der Beteiligung der Leistungserbringer eine ‚Soll‘-Verpflichtung vor, d. h. dass seitens des Jugendamts der Schulbegleiter im Regelfall an der Hilfeplanung zu beteiligen ist“ (ebd.). So lag bisher die Einschätzungs- und Entscheidungshoheit bei der fallzuständigen Fachkraft im Jugendamt. Diese konnte die Teilnahme der Schulbegleitung ablehnen, wenn bspw. schriftlich ausreichend formuliertes Material zur Verfügung stand oder sich keine nennenswerten Veränderungen seit dem letzten Hilfeplangespräch gezeigt hatten (vgl. ebd.). Im Zuge der jüngst erfolgten SGB-VIII-Reform wurde der Kreis derjenigen, welche am Hilfeplangespräch beteiligt sein sollen, erweitert: „Soweit jeweils unter fachlichen Gesichtspunkten sinnvoll, sollen künftig beteiligt werden: andere Personen, Dienste oder Einrichtungen, die bei der Durchführung der Hilfe tätig werden, außerdem: öffentliche Stellen, insbesondere andere Sozialleistungsträger, Rehabilitationsträger oder die Schule [...].“ (Beckmann/Lohse 2021: 5f.). Auch aus Perspektive der projektbeteiligten Standorte erscheint es als unabdingbar, die vielfältigen Akteur\*innen, die im Geflecht der Schulbegleitung aufeinandertreffen, am Hilfeplanverfahren einzubeziehen und den strukturellen Rahmen für Planung und Steuerung perspektivendifferenziert und multiprofessionell zu nutzen.

Zudem wurde von den Projektbeteiligten die Möglichkeit der Nutzung spontaner Hilfeplangespräche bei sich abzeichnenden Krisen betont. Solche **Krisengespräche** dienen dazu, alle relevanten Akteur\*innen zusammenzubringen, um im gemeinsamen Dialog zu eruieren, inwiefern eine Hilfe möglicherweise angepasst werden müsste, um das Kind perspektivisch bestmöglich unterstützen zu können. Die Gewährung einer anderen oder zusätzlichen Hilfe, das Anpassen der Ziele, das Anpassen der Stundenkontingente oder auch ein Wechsel der zuständigen Schulbegleitung können Ergebnisse einer solchen Intervention sein.

### 3.3 AUFKLÄRUNG UND TRANSPARENZ ÜBER DIE ORGANISATIONSFORM DER SCHULBEGLEITUNG

Immer häufiger findet die Schulbegleitung in Form von Pool- oder Infrastrukturmodellen (vgl. Artikel (12): 169 ff. in diesem Band) und nicht mehr (ausschließlich) in der Einzelfallbetreuung statt. Insbesondere in dieser gruppenbezogenen Arbeitsweise der Schulbegleitung ist eine frühzeitige Einbindung

von Eltern bedeutend, um ihnen die jeweilige Organisationform der Schulbegleitung zu erklären, die Zielsetzungen aufzuzeigen und etwaige Ängste und Befangenheiten gegenüber einem solchen Modell nehmen zu können. Transparente Kommunikation und Informationen von Seiten des/der Träger sollten handlungsleitend sein, um insbesondere folgende Fragen zu beantworten:

- Wie funktioniert die Bedarfsfeststellung im Pool-Modell?
- Wie wird sichergestellt, dass der individuelle Bedarf des Kindes auch im Pool-/Infrastruktur-Modell ausreichend gedeckt ist?
- Was bedeutet inklusives Lernen im Rahmen des Pool-Modells?
- Wer sind die konkreten Ansprechpartner\*innen für das Kind?
- An wen kann man sich als Elternteil bei Fragen wenden?

Nach Installation einer Hilfe ist es bedeutend, die Arbeit und Aufgabe der Schulbegleitung konkret zu besprechen und einzugrenzen sowie Vereinbarungen hinsichtlich einer zukünftigen Zusammenarbeit zu treffen. Insbesondere die Frage, wer den Eltern relevante Informationen über die Entwicklung des Kindes vermittelt, gilt es zu klären. Klare Abgrenzungen der Zuständigkeiten und Vereinbarungen über Kommunikationswege sind bereits zu Beginn wichtig, um etwaige Rollenkonflikte im Prozess der Hilfe zu vermeiden.

Ist ein Pool- oder Infrastrukturmodell an einer Schule fest installiert, kann das Wunsch- und Wahlrecht der Eltern deutlich eingeschränkt werden, da zumeist mit einem oder mehreren festen Trägern zusammengearbeitet wird und die Zuteilung nach Klasse/Stufe und nicht individuell erfolgt. Eltern müssen sich dann „prinzipiell damit abfinden, dass sich der Träger der Jugend- und/oder Sozialhilfe bei der Planung bedarfsgerechter Angebote für den Einsatz eines Pools entschieden hat, der sich nicht mehr allein am individuellen Hilfebedarf des einzelnen Kindes, sondern insb. auch an der bedarfsgerechten Weiterentwicklung der Struktur ausrichtet“ (Baden-Württemberg Stiftung 2016: 97). Daraus lässt sich die Bedeutung von Aufklärung ableiten, um Eltern darzulegen, dass das Modell der Schule die bestmögliche Begleitung und Unterstützung für das eigene Kind ist. Anträge auf Einzelfallhilfen sind dabei rechtlich gesehen trotzdem möglich - Erfahrungsberichten zufolge kommt dies jedoch nur in Ausnahmefällen vor. Zudem besteht auch die Möglichkeit, die Schulbegleitung über das Persönliche Budget zu

finanzieren. Dies wird vorrangig im SGB IX als Option genutzt, um als Eltern selbstbestimmt die begleitende Fachkraft auszusuchen und anzustellen (vgl. Steinke 2021: 20 ff.).

Gerade bei Infrastrukturmodellen oder Poolmodellen, in welchen eine Schulbegleitung für eine Kleingruppe, Klasse oder Stufe zuständig ist und nicht mehr für nur einzelne Kinder mit einem Unterstützungsbedarf, ist es jedoch bedeutend, Elterninformationen noch weiterzufassen. Zur vollen Verwirklichung des Rechts auf inklusive Bildung müssen nicht nur jene Eltern stärker strukturell und konzeptionell mit einbezogen werden, deren eigenes Kind mit Behinderung an einer Regelschule beschult wird, es braucht auch eine „Bewusstseinsbildung, insbesondere bei Eltern von Kindern ohne Behinderungen mit einer ablehnenden Haltung gegenüber inklusiver Beschulung“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017: 5). Information und Aufklärung erscheint grundlegend, um gemeinsam inklusive Bildung wertzuschätzen und zu fördern. Gleichzeitig werden die Vorteile von gemeinsamer Beschulung häufig erst dann sichtbar, wenn nicht-einzelfallbezogene Modelle an Schulen installiert und Eltern durch positive Schilderungen der Kinder, vom inklusiven Schulalltag erfahren bzw. dieser erlebbar wird.

### 3.4 INTENSITÄT DER ELTERNARBEIT IM KONTEXT DER SCHULBEGLEITUNG

Sichtet man Konzepte und Arbeitshilfen zum Thema Schulbegleitung, wird deutlich, dass Elternarbeit in einigen Konzeptionen als Kooperationsfeld angeführt wird, für dessen Aufgaben ein entsprechendes Arbeitszeitfenster zusätzlich eingeplant werden muss (vgl. z. B. Baden-Württemberg Stiftung 2019; Lebenshilfe Baden-Württemberg 2013). Nicht nur das Zeitkontingent wird angesprochen, auch die Eignung von Schulbegleiter\*innen hinsichtlich ihrer Fachlichkeit: „Kooperation mit allen Beteiligten, besonders auch Elternarbeit“ (Lebenshilfe Baden-Württemberg 2013) wird als Fähigkeit aufgelistet, die ein entsprechend qualifiziertes Personal für eine gute Arbeitsleistung mitbringen muss. In der Praxis zeigt sich die Ausgestaltung der Elternarbeit jedoch sehr heterogen.

In der Erarbeitung des Themenfeldes mit den Vertretungen öffentlicher und freier Träger wurde deutlich, dass vor allem die Intensität der Elternarbeit im Kontext der Schulbegleitung je nach Modell und Ausgestaltung des Aufgaben- und Rollenprofils der Schulbegleitungen variiert. Dabei kann die Intensität in drei Bereiche geclustert werden: niedrigschwelliger Kontakt, organisierter Kontakt und strukturell verankerte Zusammenarbeit.

### **Niedrigschwelliger Kontakt**

Niedrigschwelliger Kontakt zwischen Schulbegleitung und Eltern besteht beispielsweise, wenn durch Austausch- oder Mitteilungshefte Informationen übermittelt werden. Zudem kann es zu Tür- und Angelgesprächen oder (seltener) zu Telefonaten kommen, z. B. in akut auftretenden Situationen (Absprachen bei Krankheit des Kindes oder der Schulbegleitung). Eine Teilnahme der Schulbegleitung an Hilfeplangesprächen ist nicht vorgesehen.

### **Organisierter Kontakt**

Organisierter Kontakt zwischen Schulbegleitung und Eltern zeichnet sich neben dem Teilen von Informationen in einem Austausch- oder Mitteilungsheft durch eine Teilnahme an Elterngesprächen bzw. -abenden in der Schule oder auch einzelner vereinbarter Telefonate außerhalb von Akutsituationen aus. Zudem nehmen Schulbegleitungen an den Hilfeplangesprächen teil. Die Teilnahme an all diesen Gesprächssituationen ist mit entsprechenden Ressourcen hinterlegt.

### **Strukturell verankerter Kontakt**

Strukturell verankerter Kontakt subsumiert die vorherigen Punkte, ist gekennzeichnet durch das Herstellen einer persönlichen Beziehung zwischen Schulbegleitung und Eltern und wird ergänzt durch das regelhafte Durchführen eigener Beratungen der Eltern. Informationen werden direkt ausgetauscht und Lehrkräfte oder das Jugendamt sind nur in Krisensituationen dazwischengeschaltet. Elternarbeit ist Teil der Konzeption der Schulbegleitung und mit entsprechenden Ressourcen hinterlegt.

Nach Einschätzung der öffentlichen und freien Träger ordnen sich jene, die Pool- oder Infrastrukturmodelle anbieten zwischen „organisiertem Kontakt“ und „strukturell verankertem Kontakt“ ein, jene die Individualhilfen anbieten sind eher zwischen „niedrigschwelligem Kontakt“ und „organisiertem Kontakt“ angesiedelt. Diese Differenzen werden mitunter dadurch belegt,

dass bei Pool- oder Infrastrukturmodellen meist mehr Raum für Arbeitszeit bleibt, die nicht direkt mit dem Kind verbracht wird (so z. B. für Elternarbeit, aber auch für Dokumentationen, für Gespräche mit Lehrkräften oder anderen Schulbegleitungen). Bei Individualhilfen erfolgt die Anstellung häufig einzelfallbezogen. Die Abrechnung von Zeiten, die über die unmittelbare Unterstützungsleistung des jungen Menschen hinausgehen, ist nur in Einzelfällen möglich.

Kontrovers diskutiert wurde zudem, ob ein strukturell verankerter Kontakt als höchste Stufe der Elternarbeit im Kontext der Schulbegleitung immer erstrebenswert ist und die Zielvision sein sollte. Festgestellt wurde, dass eine allgemeingültige Antwort auf diese Frage nicht zu finden ist, da die jeweiligen Modelle ebenso wie die Schulen und die individuellen jungen Menschen zu unterschiedlich sind. Elementar scheint hingegen die Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung vor Ort: Was möchten wir - als Träger, als Jugendamt, als Schule - für eine Art der Elternarbeit ausgestalten und welche Rahmenbedingungen müssen für Schulbegleitungen geschaffen werden, um dem damit einhergehenden Auftrag nachkommen zu können?

### 3.5 ELTERNARBEIT BRAUCHT ZEIT UND RESSOURCEN

Eine gute und gelingende Elternarbeit beruht auf gegenseitiger Wertschätzung und Vertrauen. Handlungsleitend für Schulbegleitungen sollte dabei die fachlich abgesicherte Annahme sein, dass Eltern in der Regel das Beste für ihr Kind wollen, auch wenn Ansichten und Erziehungsstile voneinander divergieren können. Eine gute Arbeitsbeziehung zu etablieren ist häufig ein Prozess, der viel Zeit in Anspruch nimmt und über Jahre hinweg andauern kann. So benötigen die Fachkräfte ausreichend Zeit

- zum gegenseitigen Kennenlernen,
- zum Aufbauen einer Beziehung und zur sensiblen Betrachtung des sozialen Umfeldes,
- zum Erarbeiten einer vertrauensvollen Arbeitsbasis,
- für individuelle Gesprächssituationen und,
- um nicht nur mit dem Kind zu arbeiten, sondern auch an Klassenkonferenzen, Hilfeplangesprächen etc. teilnehmen zu können

Dementsprechend muss Elternarbeit konzeptionell verankert und mit entsprechenden **Ressourcen** sowohl bei den Mitarbeitenden im Jugendamt, als insbesondere auch bei den Schulbegleiter\*innen ausgestattet sein. Aus den Diskussionen ging hervor, dass nicht immer ein organisierter und konzeptionell verankerter Auftrag hinsichtlich der Arbeit zwischen Schulbegleiter\*in und Eltern besteht. Zwar finden häufig Tür- und Angelgespräche statt, in welchen die wichtigsten Informationen ausgetauscht werden, allerdings ist Elternarbeit nicht per se strukturell verankert und im Aufgabenprofil festgeschrieben. Dies birgt die Gefahr, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern insbesondere bei Zeitmangel aus dem Blick gerät, es zu Unsicherheit in der Interaktion und auf Dauer zu Missverhältnissen in der Beziehungsgestaltung kommen kann. Es zeigt sich auch an dieser Stelle erneut, wie wichtig ein ausdifferenziertes Aufgabenprofil im Bereich der Schulbegleitung ist.

#### **4. EXKURS: IN ZEITEN VON CORONA – DIE ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN IM HOMESCHOOLING<sup>4)</sup>**

Die Frage nach der Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern in der Schulbegleitung stellt sich in Zeiten von Corona auf eine andere Art und Weise. Auch wenn aktuell der Schulbetrieb vielerorts wieder regulär läuft, haben die vergangenen eineinhalb Jahre die Jugendhilfe ebenso wie die Schule auf den Kopf gestellt und somit auch neue bzw. veränderte Anforderungen an die Schulbegleitung gestellt. In der Praxis zeigen sich hier unterschiedliche konzeptionelle Auslegungen: Während manche Jugendämter die Elternarbeit explizit nicht als Aufgabe der Schulbegleitung definierten und sich folglich der Kontakt zwischen Eltern und Schulbegleiter\*innen auf kurzen Informationsaustausch über das Kind beschränkte, gewährten andere Jugendämter zusätzliche Zeitbudgets für den Transfer ins Elternhaus. Durch das Homeschooling stellte sich diese Frage noch einmal neu - denn die Hilfeebringung in den Haushalten der Familien führt zwangsläufig zu einer deutlichen Intensivierung in der Zusammenarbeit/des Kontakts mit den Eltern. Zudem stellte die veränderte Familiensituation (Wegfall externer Betreuungsmöglichkeiten, Arbeiten im Homeoffice mit anwesenden Kindern, fehlende Freizeitakti-

---

4) Größtenteils entnommen aus: Kühnel, Sybille (2020): Schulbegleitung in Zeiten von Corona- Umsetzung der Hilfe im Homeschooling; Dittmann, Eva/Metzdorf, Anika (2020): Schulbegleitung in Zeiten von Corona- Teil II: Leitfragen zur fachlichen und konzeptionellen Reflexion der eigenen Praxis.

vitäten, fehlender Kontakt zu Freunden/Bekanntem) viele Familien vor große Herausforderungen. Kinder im Homeschooling zu unterstützen kann die Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern belasten. Familiäre Probleme können sich verstärken und/oder neue entstehen. Schulbegleiter\*innen können hier auch über die konkreten Lernsituationen hinaus unterstützen, sind dabei aber zum Teil auch herausgefordert, außerhalb ihres originären und/oder bisherigen Kernkompetenzbereiches agieren zu müssen. Für die Ausgestaltung der Schulbegleitung im Homeschooling galt es daher, folgende Fragen zu klären:

- Welche Aufgaben in der Zusammenarbeit mit den Familien sollen (auch) von Schulbegleiter\*innen übernommen werden? Wo kann und soll Schulbegleitung zur Entlastung der Familien beitragen?
- Wo und wie kann erkannter Mehrbedarf, der durch die Schulbegleitung ggf. in den Familien festgestellt wird, an geeignete weitere Leistungsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe weitervermittelt werden?
- Sind alle Schulbegleiter\*innen für die ggf. zusätzlich auftretenden Aufgaben ausreichend qualifiziert? Wie können Schulbegleitungen auf die ggf. angespannte Situation in Familien vorbereitet und im Umgang mit diesen Situationen geschult werden?

Gleichzeitig wünschten sich nicht alle Familien eine Unterstützung im Homeschooling und wollten nicht, dass ein/e Schulbegleiter\*in zu ihnen nach Hause kommt. Auch hierauf galt es, die Fachkräfte vorzubereiten und zu klären, wie damit umzugehen ist, wenn seitens der Schulbegleiter\*innen dennoch ein Hilfebedarf gesehen wird.

Durch die physische Anwesenheit des/der Schulbegleiter\*in im Zuhause der Kinder wurde der Kontakt zu den Eltern häufig als intensiver wahrgenommen als bisher. Dieser intensivere Kontakt kam zum einen zustande, da beispielsweise vermehrt Absprachen zur Strukturierung der neuen Arbeitssituation Zuhause nötig sind. Zudem erschien es aus den bisherigen Erfahrungen zum Einsatz der Schulbegleitung im Homeschooling hilfreich, den Auftrag der Schulbegleitung sowie die damit einhergehenden Aufgaben transparent auch noch einmal mit den Eltern zu besprechen. Dies beinhaltet auch die Abstimmung darüber, was Aufgabe der Schulbegleitung ist und welche Aspekte in der Verantwortung der Eltern verbleiben. Im Kontakt mit

den Eltern ist es folglich hilfreich klare Kommunikationswege zu vereinbaren, um den eigenen Arbeitsbereich zu organisieren und sich professionell dort abzugrenzen, wo es erforderlich ist. Zentrale Fragestellungen, die es in diesem Zusammenhang beispielsweise zu klären galt, sind mitunter, wer in welcher Form den Kontakt zur Schule und zu den Lehrkräften hält, wie sich die Leistungen des Kindes entwickeln und zu welchen Zeiten und in welchem Umfang die Schulbegleitung stattfindet.

Um für die Kinder eine positive Lernatmosphäre zu schaffen und die Zusammenarbeit mit den Eltern gut auszugestalten, konnte es hilfreich sein, nachfolgende Leitfragen zu reflektieren, um die Praxis vor Ort bei Bedarf (weiter-) zu entwickeln.

<b>Leitfragen für die Reflexion der eigenen Praxis: Zusammenarbeit mit den Eltern</b>	
<b>Gestaltung transparenter und nachvollziehbarer Kommunikationsstrukturen</b>	<p>Nutzen die Lehrkräfte <i>digitale Medien</i> zum Versand <i>oder</i> müssen die <i>Materialien</i> vor Ort <i>an der Schule abgeholt</i> und bearbeitete Materialien <i>wieder abgegeben</i> werden?</p> <p>Nutzen die Lehrkräfte <i>digitale Lernplattformen</i>? Werden die <i>E-Mails</i> und Lernplattformen regelmäßig abgerufen? Wer trägt dafür Sorge?</p> <p>Wer ist für die <i>Organisation der Unterrichtsmaterialien</i> zuständig? Übernehmen dies die Eltern im Vorfeld, damit die Schulbegleitungen direkt mit der persönlichen Arbeit mit dem Kind beginnen können oder ist dies ein erweiterter Aufgabenbereich der Schulbegleitung?</p> <p>Wie, wann und in welchem Umfang erfolgt die <i>Kommunikation zwischen Schulbegleitung und Eltern</i>? Erfolgt dies per E-Mail oder Telefon? Gibt es dafür fest vereinbarte Zeiten oder erfolgt die Rückmeldung je nach Bedarf und Situation?</p>
<b>Abgrenzung des eigenen Arbeitsbereiches</b>	<p>Der Familienalltag in Zeiten von Corona kann herausfordernd sein. Mitunter kann die Situation eintreten, dass die Schulbegleitung von Eltern/Familienmitgliedern gebeten wird, weitere Aufgaben im Familienkontext (z. B. Beratung zu spezifischen Fragestellungen, aber auch Übernehmen familienlastender Aktivitäten wie die Beaufsichtigung von Geschwistern) zu übernehmen. Diese Situationen sind stets fachlich zu reflektieren.</p> <p>Es gilt je individuell zu prüfen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gehört die angefragte Tätigkeit zum <i>originären</i> Aufgabenbereich der <i>Schulbegleitung</i>?</li> <li>• Ist die Tätigkeit fachlich <i>sinnvoll im Sinne der Förderung und Unterstützung schulischer Teilhabe</i> des jungen Menschen?</li> </ul>

<p><b>Abgrenzung des eigenen Arbeitsbereiches</b> (Fortsetzung)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Wenn die angefragte Tätigkeit außerhalb des Tätigkeitsprofils der Schulbegleitung liegt, wie kann eine gute <i>Klärung mit der Familie</i> erfolgen?</li> <li>· Besteht in der Familie möglicherweise ein Mehrbedarf außerhalb des Tätigkeitsauftrages der Schulbegleitung? Welche Absprachen braucht es mit dem <i>Träger</i> oder dem <i>Jugendamt</i>? Welche alternativen Möglichkeiten können angeboten werden?</li> <li>· Kann der <i>Mehrbedarf</i> möglicherweise über eine <i>andere/ergänzende Hilfe</i> (z. B. SPFH) abgedeckt werden?</li> </ul>
<p><b>Vorgehen bei weiterführenden Unterstützungsbedarfen</b></p>	<p>Durch die Anwesenheit der Schulbegleitung in der Familie kann es sein, dass Situationen eintreten, aus denen für die Familie oder einzelne Familienmitglieder ein <i>Mehrbedarf/neue Bedarfslagen</i> abgeleitet werden können, die außerhalb des Tätigkeitsbereiches der Schulbegleitung liegen.</p>
<p><b>Vorgehen bei weiterführenden Unterstützungsbedarfen</b></p>	<p>Dabei kann sowohl die Schulbegleitung Situationen erleben, die ihrer Ansicht nach einen weiteren Unterstützungsbedarf der Familie erforderlich machen (von familienentlastenden Unterstützungsmaßnahmen wie der SPFH bis hin zum Kindeswohlgefährdungsverdacht).</p> <p>Mitunter kann sich die Familie aber auch direkt an die Schulbegleitung wenden und um weitere Unterstützung bitten. In jedem Fall sollte geklärt werden, wie ein Umgang damit gestaltet und eine weitere Klärung erfolgen kann.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· An welche <i>Person</i> wendet sich die Schulbegleitung, wenn ihrer Meinung nach sichtbar wird, dass die Alltagsbewältigung und Erziehungsfähigkeit nicht mehr gewährleistet ist?</li> <li>· Wie können erlebte Situationen <i>fachlich reflektiert</i> werden? Besteht die Möglichkeit von <i>Supervision</i> beim Träger?</li> <li>· Sofern im Laufe der Begleitung weitere Unterstützungsbedarfe sichtbar oder formuliert werden, gilt es solche Einschätzung dem <i>Träger</i> zu melden. In der Regel erfolgt dann eine <i>Kontaktaufnahme</i> zwischen Träger und <i>Jugendamt</i>, um eine <i>weitere Abklärung</i> möglicher Bedarfe einzuleiten (z. B. in Form eines Hausbesuches oder eines Hilfeplangesprächs).</li> <li>· Der häufig gute und intensive Kontakt in die Familie kann genutzt werden, um bei sichtbar werdenden Bedarfen nach Rücksprache mit Träger und Jugendamt ggf. für weitere Hilfeformen zu sensibilisieren. Es zeigen sich an dieser Stelle jedoch auch die <i>hohen Anforderungen an die Fachlichkeit der Schulbegleitungen bei verändertem Helpsetting in sensiblen Familiensituationen</i>. Gerade der Einsatz von Schulbegleitungen im Homeschooling erfordert entsprechende Qualifikationen und Erfahrungen, um Signale für weiterführende Bedarfe wahrzunehmen und eine fachliche Einschätzung abgeben zu können.</li> </ul> <p>Verdacht auf Kindeswohlgefährdung?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Werden Anzeichen für eine <i>Kindeswohlgefährdung</i> sichtbar, gilt es dies <i>unmittelbar</i> dem Träger zu melden und eine Weiterleitung an das <i>Jugendamt</i> sicherzustellen.</li> </ul>

Auch wenn vorerst der reguläre Schulbetrieb die Normalität darstellt, ist es wichtig diese und ähnliche Fragestellungen retrospektiv zu reflektieren und das Aufgabenprofil sowie den Aufgabenbereich der Elternarbeit auf Basis der getätigten Erfahrungen zu überprüfen. Zum einen für ähnliche Krisen zukünftig besser gewappnet zu sein, zum anderen um aus diesen Erfahrungen zu lernen.

## **FAZIT**

Elternarbeit ist bislang nicht überall fest im Aufgabenbereich der Schulbegleitung verankert. Eine qualifizierte Elternarbeit, die konzeptionell eingeplant, mit Ressourcen hinterlegt und in Abstimmung mit Jugendamt und Schule verortet ist, stellt eher den Einzelfall in ausgewählten Modellprojekten dar. Ähnlich wie im Bereich der Beteiligung junger Menschen wird auch beim Thema Elternarbeit deutlich, dass eine Diskrepanz zwischen rechtlichem und fachlichem Stellenwert und der Umsetzungspraxis besteht.

Die Ausgestaltung der Elternarbeit im Kontext der Schulbegleitung zeigt sich in der Praxis sehr heterogen. Vor allem scheint bislang unklar, was genau unter Elternarbeit in diesem Bereich verstanden werden soll. Auch gibt es derzeit in der Praxisgestaltung keinen (fachlichen) Konsens darüber, ob und in welcher Form Schulbegleitungen in die Kontaktgestaltung mit den Eltern involviert sein können oder sollen. Dies ist eng verknüpft mit der Debatte um Qualifikationsanforderungen und Fachkräfteeinsatz in diesem Bereich. Die projektbezogene Standortarbeit verdeutlichte jedoch, dass regionale Unterschiede in der Elternarbeit vor allem hinsichtlich deren Intensität und dem Grad der strukturellen Verortung bestehen. Dabei zeigte sich, dass Pool- und Infrastrukturmodelle als Umsetzungsformen der Schulbegleitung scheinbar einen besseren Rahmen für eine qualifizierte Elternarbeit bieten. Häufig sind hier bereits konzeptionell mehr Zeit und Ressourcen für die Elternarbeit eingeplant. Für Träger, die die Schulbegleitung ausschließlich in Einzelfallbetreuung durchführen, ist eine strukturelle Verankerung der Elternarbeit häufig sehr schwierig, da meist nur Stunden für die jeweilige Betreuung des jungen Menschen, nicht aber für Tätigkeiten darüber hinaus (Abstimmung mit Lehrkräften, Dokumentation, Elternkontakte, etc.) gewährt und finanziert werden.

Es zeigt sich eindeutig: Eltern sind für das Gelingen von Hilfen sehr wirkmächtig. Daher gilt es, Eltern als wichtige Akteure im Rahmen individueller Begleitung der schulischen Teilhabe ihres Kindes anzuerkennen und in Prozessen, Konzeptionen und Verfahren konsequenter mitzudenken. Für den Bereich der Schulbegleitung bedeutet dies nicht nur die grundsätzliche Klärung hinsichtlich des Auftrags und der Erwartungen. Darüber hinaus braucht es ein abgestimmtes und gemeinsames Handeln und Wirken von Eltern, Lehrkraft, Schulbegleitung sowie dem Kind. Dies ist elementar, damit sichergestellt werden kann, dass das, was in der Schule geübt wird, auch Zustimmung, Unterstützung und Entsprechung im Elternhaus findet. Zudem sind Fragen des Elterncoachings hinsichtlich der Befähigung zum Umgang mit Behinderungen sowie spezifischen Verhaltensweise und Krankheitsbildern gerade in diesem Bereich relevant. Dies kann eine Weiterentwicklung für das Aufgabenprofil der Schulbegleitung sein, ist aber nicht zwingend erforderlich. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang aber die Klärung, wer sich dieser Aufgabe annimmt und Eltern im Umgang mit ihren Kindern unterstützt, falls dies notwendig ist. Wird dies nicht anderweitig abgedeckt, kann es leicht als Thema immer wieder in den jeweiligen Begleitungssituationen im Rahmen der Schulbegleitung auftauchen und wird so bearbeitungsbedürftig.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass das Feld der Elternarbeit für die qualifizierte Weiterentwicklung der Schulbegleitung viel Potential bietet. Die grundsätzliche Wahrung des Elternrechts muss auch in diesem Bereich anerkannt und umgesetzt werden. Dabei gilt es, sich jeweils vor Ort mit Fragen der konzeptionellen und strukturellen Ausgestaltung auseinanderzusetzen. Denn gelingende Unterstützung und passgenaue Hilfe kann am besten geleistet werden, wenn nicht nur die jungen Menschen, sondern auch die Eltern informiert, eingebunden und beteiligt sind.

## LITERATUR

BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG (HRSG.) (2016): Schulbegleitung als Beitrag zur Inklusion. Bestandsaufnahme und Rechtsexpertise. Stuttgart.

BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG (HRSG.) (2019): Informationsbroschüre Schulbegleitung. Orientierungshilfe für Schule und Eingliederungshilfe. Stuttgart.

- BECKMANN, JANNA/LOHSE, KATHARINA (2021): SGB VIII-Reform: Überblick über das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz. Online verfügbar unter: [https://www.dijuf.de/files/downloads/2020/SGB%20VIII-Reform/Beckmann\\_Lohse\\_Ueberblick\\_SGB%20VIII-Reform\\_KJSG\\_Aktualisierung%20von%20JAm%202021\\_178.pdf](https://www.dijuf.de/files/downloads/2020/SGB%20VIII-Reform/Beckmann_Lohse_Ueberblick_SGB%20VIII-Reform_KJSG_Aktualisierung%20von%20JAm%202021_178.pdf) [18.06.2020].
- BMFSFJ (2020): Kinder- und Jugendhilfe. Aechtes Buch Sozialgesetzbuch. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94106/40b8c4734ba05dad4639ca34908ca367/kinder-und-jugendhilfegesetz-sgb-viii-data.pdf> [04.06.2021].
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE (2017): Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Information/Information\\_12\\_Das\\_Recht\\_auf\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_12_Das_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf) [04.06.2021].
- DWORSCHAK, WOLFGANG (2010): Schulbegleitung/Schulassistentz. Online verfügbar unter: [http://www.inklusion-lexikon.de/Schulbegleitung\\_Dworschak.php](http://www.inklusion-lexikon.de/Schulbegleitung_Dworschak.php) [18.06.2020].
- LEBENSILFEBADEN-WÜRTTEMBERG (2013): Schulbegleitung. Integrationshilfen für Kinder und Jugendliche mit (geistiger) Behinderung an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg. Stuttgart. Online verfügbar unter: <https://alltagssprache.lebenshilfe-bw.de/assets/PDF/Publikationen/2013/9-Broschuere%20Schulbegleiter.pdf> [04.06.2020].
- STEINKE, MARTINA (2012): Das Persönliche Budget für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderung. Online verfügbar unter: [https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/doc/2012-10\\_pb\\_kinder\\_auf16\\_web.pdf](https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/2012-10_pb_kinder_auf16_web.pdf) [18.06.2020].
- STIFTUNG LEBEN LEBEN (o.J.): Elternarbeit. Online verfügbar unter: <https://lebenleben.de/schulbegleitung/unsere-arbeit/elternarbeit/> [14.06.2021]
- ULRICH, STEFANIE (2021): Schulbegleitung im KJSG. Was ändert sich durch die SGB-VIII-Reform für die Schulbegleitung. Online verfügbar unter: [https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/Abschlussfachtag/Input\\_Stefanie\\_Ulrich\\_Schulbegleitung\\_im\\_KJSG.pdf](https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/Abschlussfachtag/Input_Stefanie_Ulrich_Schulbegleitung_im_KJSG.pdf) [18.06.2020].

PROF. PD DR. STEPHAN MAYKUS, NIKLAS GAUSMANN

## **(09) HILFEPLANUNG UND FÖRDERPLANUNG: ZIELE UND BEDINGUNGEN INTERPROFESSIONELL ABGESTIMMTER PLANUNGSVERFAHREN IN DER INKLUSIVEN GRUNDSCHULE**

Mit inklusiver Bildung in Schulen und ihrem sozialräumlichen Umfeld gehen hohe Ansprüche einher: Lehrpersonal und weitere (sozial-)pädagogische Fachkräfte sollen gemeinsam, abgestimmt und möglichst in Form einer bewusst gestalteten Teamarbeit die individuelle Förderung aller jungen Menschen ermöglichen, ganz unabhängig von ihren je gegebenen Lern- und Bildungsbedingungen, Begabungen oder Beeinträchtigungen sowie ihrer sozialen Lebenslage. Der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe<sup>1)</sup> wird dabei seit jeher eine hohe Bedeutung beigemessen, wenngleich sie in vielerlei Hinsicht weiter als verbesserungsbedürftig und es sie vor allem strukturell (durch Gesetze und Finanzierungsgrundlagen) zu etablieren gilt. Die inklusive Schule gilt ausdrücklich als eine interprofessionelle und zunehmend auch ganztägig organisierte Schule, in der auch Personen tätig sein können, die nicht den Lehr- und weiteren (sozial-)pädagogischen Fachkräften zugeordnet werden, jedoch einen spezifischen Anteil an der Realisierung des inklusiven Schulkonzeptes haben: Dies können Fachkräfte aus den Bereichen Musik, Kultur und Sport sein, aber auch solche, die nicht auf ein Thema hin, sondern mit Blick auf die Alltagsbegleitung einzelner Kinder mitwirken. Diese sogenannten Integrationsfachkräfte bzw. Schulbegleitungen sind eine wachsende Gruppe in der inklusiven Schule mit durchaus unterschiedlichen Arbeitsmodellen hinsichtlich ihrer Beauftragung, Finanzierung, Einzel- oder Gruppenorientierung.

Dieser Beitrag nimmt zunächst die interprofessionelle Arbeit in inklusiven Grundschulen in den Blick, klärt ihre Merkmale, Erscheinungsformen und Voraussetzungen, um vor diesem Hintergrund die inklusive Förderplanung grundsätzlich und dann in ihrer Bedeutung für das Zusammenführen der Beteiligten, dabei schließlich auch für die Schulbegleitungen, zu klären.

1) In diesem Beitrag wird die Schnittstelle zur Sozialhilfe, die über Schulbegleitung ebenfalls entstehen kann, wenn es sich um junge Menschen mit körperlicher Behinderung handelt, nicht behandelt und daher nicht näher ausgeführt. Stattdessen erfolgt eine Schwerpunktsetzung auf Fragen der Abstimmung mit der Kinder- und Jugendhilfe.

Im Ergebnis stellen wir ein Praxismanual vor, dass die interprofessionelle Kooperation in inklusiven Schulen fördern kann und im Rahmen eines vom BMBF geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojektes in den Jahren 2018-2021 entstanden ist (vgl. Maykus u. a. 2021). Hilfeplanung und Förderplanung, so unsere leitende These, stellen zwei relevante Verfahren der Schulbegleitung dar, die zusammenspielen (müssen), um eine lebensweltorientierte Klärung des Förderbedarfs sowie dessen Realisierung durch kooperierende Fachkräfte zu ermöglichen. Drei Dimensionen tragen dazu bei, dass auf diese Weise ein interprofessioneller Arbeitsrahmen geschaffen wird: Eröffnend, klärend und ermöglichend entfaltet inklusive Förderplanung ihr Potenzial. Was meint das genauer?

## **1. INKLUSIVE FÖRDERPLANUNG: EIN KOOPERATIONSFELD ZWISCHEN SCHULE UND KINDER- UND JUGENDHILFE**

Das Ziel inklusiver Bildungsangebote liegt darin, allen Menschen eine gleichberechtigte Teilhabe in unserem Bildungssystem - und damit im weiteren Sinne am gesellschaftlichen Leben - zu ermöglichen und zwar ungeachtet z. B. ihres Geschlechts, ihrer kulturellen oder sozialen Herkunft sowie ihrer körperlichen bzw. geistigen Einschränkungen. Während bisher etwa Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in ein bestehendes Bildungssystem integriert werden sollten, geht die Forderung der Inklusion weiter, indem sie Menschen in ihrer Vielfalt zum Ausgangspunkt nimmt (vgl. Leiprecht 2013, Ahrbeck 2014, Biermann/Pfahl 2016, Göppel/Rauh 2016) und ein Bildungssystem aus Schulen, Tagesbetreuung und anderen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe schaffen möchte, das sich an die Bedürfnisse dieser Menschen anpasst und einem erweiterten Begriff von Inklusion (und damit auch von Behinderung) gerecht werden soll. Junge Menschen in schwierigen Lebens- und Bildungssituationen sind die praktische Nagelprobe für die Realisierung von Chancengleichheit, die Erlangung des Leitziels der individuellen Förderung in (Ganztags-)Schulen und gleichzeitig auch für eine damit unmittelbar verbundene Voraussetzung: Interprofessionalität und im Speziellen die Kooperation zwischen Schul- und Sozialpädagogik (vgl. Böttcher u. a. 2014, Böttcher/Maykus 2014). Für Schulen kann das ihre Öffnung zum Stadtteil und zu den Lebenswelten der Schüler\*innen zum Ergebnis haben: Ihr sozialräumliches Wissen nimmt dann zu, die Beschäftigung

mit sozialpädagogischen Perspektiven auf die jungen Menschen (Lebensbewältigung, Hilfe zur Sozialintegration, erweitertes Verständnis von Bildung als Persönlichkeitsentwicklung) würde erfolgen, mithin werden sozialpädagogische Elemente in die Gestaltung des Schullebens integriert.

Beispiel: Die besondere erzieherische und sozial-emotionale Förderung eröffnet unter dem Verständnis einer inklusiven Bildung die Innovation der Schulkonzepte, sozialpädagogisch akzentuierte Angebotsprofile, Kooperationskonzepte mit außerschulischen Partner\*innen sowie Teamarbeits- und Handlungskonzepte für die Lehr- und Fachkräfte, die auf dieser Grundlage auch Prozesse der Förder- und Hilfeplanung inklusive ihrer regelmäßigen Überprüfung eingehen (vgl. Maykus/Müller/Stuckstätte 2022). Ausgangspunkt der Hilfen sollen Biografie, Interessen, Stärken und Schwächen, familiäre Bedingungen sowie das individuelle Förderbedürfnis sein, dem mit schulischer Förderung und Erziehungshilfe, der Einbeziehung sozial- und sonderpädagogischer Angebote, mobilen Diensten, Ganztagsangeboten oder Projekten und Trainings entsprochen werden soll. Zielgruppe sind in der Regel Kinder, die einen Anspruch auf Hilfen der Erziehungs- bzw. Eingliederungshilfe (§§ 27 und 35a SGB VIII) oder auf eine sonderpädagogische Förderung zum Nachteilsausgleich und zur Herstellung von Chancengleichheit nach den jeweils geltenden Verordnungen der Bundesländer haben<sup>2)</sup>. Eine inklusive Schule zeichnet sich zumeist durch ein breites Netzwerk mit außerschulischen Akteur\*innen im Sozialraum aus, das eine kooperative Förderung vereinbart und strukturiert erbringen möchte (vgl. Maykus 2015). Die Vereinbarung von Schritten, Zielen und Maßnahmen, von Formen der Durchführung der Hilfen sowie ihrer Evaluation ist dabei eine wichtige Grundlage und drückt sich in der Förder- und Hilfeplanung als abgestimmter Prozess idealtypisch aus: Denn komplexe Lebens- und Bildungssituationen junger Menschen, die einen Förderbedarf auslösen, benötigen zwar ein ebenso komplexes Netzwerk der Unterstützung, nicht aber komplexe Arbeitsabläufe und Planungen im Einzelfall - vielmehr sollte sich die Hilfe- und Förderplanung für junge Menschen und ihre Familien als integriert, an

---

2) Dieser Beitrag ist vor der Verabschiedung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) verfasst worden. Die dortigen Regelungen zu einer inklusiv ausgerichteten Kinder- und Jugendhilfe werden auch Einfluss auf den Rahmen der Schulbegleitung und ihre Aufgabenklärung haben, verändern allerdings nicht grundsätzlich die hier beschriebenen praktischen Anforderungen einer inklusiven und interprofessionellen Förderplanung.

ihrer Lebenslage stimmig orientiert, einfach organisiert und somit als ‚aus einer Team-Hand inklusiver Bildung‘ mit interprofessioneller Zusammensetzung darstellen.

## **2. INTERPROFESSIONELLE SCHUL- UND FÖRDERTEAMS: GRUNDVERSTÄNDNIS, ZIELE UND MERKMALE IN INKLUSIVEN GRUNDSCHULEN**

Wenn für eine integrierte Hilfe- und Förderplanung in der inklusiven Grundschule interprofessionelle Kooperationsstrukturen also von Bedeutung sind, stellt sich zunehmend die Frage, was unter interprofessioneller Kooperation zu verstehen ist, welche Ziele sie in ihrer je unterschiedlichen Ausgestaltung umfasst und welche Merkmale mit ihr verbunden werden. Generell lässt sich vor diesem Hintergrund nochmal hervorheben, dass für die Etablierung inklusiv ausgerichteter Schulsettings und Lernarrangements die interprofessionelle Zusammensetzung des Schulteam und die damit einhergehende Ausgestaltung interprofessioneller Kooperationsprozesse als wichtige Voraussetzung gelten kann. „Für inklusive Bildung bedeutet dies, Institutionen so zu gestalten, dass alle Menschen unterrichtet werden und lernen können, indem sie gewürdigt werden, wie sie sind, partizipieren und ihr Potenzial entfalten können“ (Hirschberg/Lindmeier 2013: 39). Interprofessionelle Kooperation kann hier als Wegbereiter zur Gestaltung einer inklusiven (Grund-)Schule fungieren. Die Debatte um Inklusion hat konkreten Einfluss auf die Organisation und die Rahmenbedingungen der Schule im Allgemeinen und des Unterrichts im Speziellen, bezieht sich auf die pädagogischen Handlungsweisen, die die Lehr- und (sozial-) pädagogischen Fachkräfte vor Ort initiieren und gestalten müssen oder verweist bspw. auf Einstellungen und Haltungen der dort arbeitenden Berufsgruppen - inklusive der damit verbundenen Reflexions- und Evaluationsprozesse (vgl. Seifert/Wiedenhorn 2018).

Laut Tellisch (2020) ist es für inklusive Bildung in der (Grund-)Schule dabei von zentraler Bedeutung, dass unterschiedliche Professionen in der Schule aktiv sind, um bspw. individuelle Entwicklungsprozesse oder eine Angebotsvielfalt von gemeinschaftlichen Lernprozessen mitzugestalten (vgl. ebd.). So arbeiten in der inklusiven Grundschule neben den Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen bspw. Sozialpädagog\*innen, Erzieher\*innen

oder aber Schulbegleitungen zusammen, um den Förder- oder Unterstützungsbedarfen aller Kinder individuell gerecht werden zu können. In der Grundschule kommt es neben der internen Kooperation der verschiedenen Professionen darüber hinaus ebenso zu Zusammenarbeitskontexten mit externen Partner\*innen. Eine inklusive Schule kann so auch als interprofessionelle Schule gefasst werden, die interne und externe Kooperationen auf- und ausbaut, um sozialräumlich inklusiv-pädagogisch besser arbeiten zu können (vgl. Maykus/Beck 2016). Neben der mit interprofessioneller Zusammenarbeit verbundenen Erwartung der besseren pädagogischen Bildung und Betreuung von Kindern, spielen auch Mehrwerte wie die Annahme von Arbeitsentlastung, als ein Impuls der Schul- und Qualitätsentwicklung und als einem Mehr an intensiver Vernetzung von Grundschulen mit anderen Bildungsinstitutionen und -akteur\*innen, eine Rolle (vgl. Gausmann u. a. 2020).

Dem Kooperationsgedanken wird nach diesen Ausführungen demnach eine Schlüsselfunktion in der Lösung von pädagogischen Problemstellungen attestiert, wobei deutlich benannt werden kann, dass mit Kooperation für die Sozialpädagogik allgemein zwar kein neues Terrain beschritten wird, diese allerdings durch den Auftrag der beschriebenen inklusiven Ausrichtung an theoretischer und praktischer Relevanz gewinnt (vgl. Silkenbeumer/Thieme/Kunze 2017) - z. B. kooperieren die Funktionssysteme der Schule auf der einen Seite und der Kinder- und Jugendhilfe auf der anderen Seite in enger Abstimmung. Mit dem Fokus auf Kooperation werden neue Räume der Kommunikation über pädagogische Angebote und Fallkonstellationen sowie die Entwicklung interprofessioneller Expertisen ermöglicht, die eine inklusive Grundschule weiter ausdifferenzieren (siehe z. B. Reh/Breuer 2012). Jedoch ist hiermit noch nicht geklärt, welche Bedingungen es für eine strukturierte und systematische Ausgestaltung interprofessioneller Kooperationsprozesse bedarf, welche konkreten Merkmale mit diesen verbunden sind oder wie Kooperation insgesamt zu definieren ist. Mit anderen Worten: „Mit der erstmal rein numerischen Zunahme von pädagogischen Lehr- und Fachkräften unterschiedlicher Professionen werden [...] viele Erwartungen an die und Herausforderungen in der alltäglichen pädagogischen Praxis deutlich. Es stellen sich zunehmend Fragen nach der Ausgestaltung von interprofessionellen Kooperationsprozessen, Abstimmungs- und Aushandlungserfordernisse

werden sichtbar und Zielsetzungen müssen vereinbart werden“ (Maykus et al. 2021: 9). Zu klären ist demnach, wie interprofessionelle Kooperation in der inklusiven Grundschule zu definieren ist und was mit dieser begrifflichen Bestimmung einhergeht.

*Definitorische Ein- und Abgrenzungen.* Es gibt eine Vielzahl verschiedener Definitionen und Begriffsbestimmungen von Kooperation oder Zusammenarbeit<sup>3)</sup>. Eine sehr verbreitete, die auch hier Anwendung finden soll, ist die Definition von Spieß (2004) die Kooperation „[...] kennzeichnet durch den Bezug auf Andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet“ (Spieß 2004: 199f.). Diese erste Begriffsdefinition kann nun um den Begriff der Interprofessionalität und in qualitativer Abgrenzung zur Multiprofessionalität erweitert werden. Unter einer multiprofessionellen Kooperation kann eine Zusammenarbeit von Personen beschrieben werden, die unterschiedliche Professionen aufweisen (siehe z. B. Kielblock/Reinert/Gaiser 2020). Das reine Vorhandensein unterschiedlicher professioneller Hintergründe ist hier entscheidend. Der Begriff Interprofessionalität richtet sich hingegen vornehmlich auf die qualitative Komponente der Zusammenarbeit. Sie bezieht sich auf die unterschiedlichen Professionen, die in der Grundschule zusammenarbeiten, um professionell auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerschaft reagieren und unter Einbezug verschiedener Expertisen mit konkreten Zielvorstellungen pädagogisch agieren zu können. Es handelt sich bei einem nach dieser Maßgabe ausgelegten Verständnis von interprofessioneller Kooperation demnach um ein bewusstes, anlassbezogenes und zielorientiertes inklusiv-pädagogisches Handeln verschiedener Berufsgruppen zur Lösung pädagogischer Herausforderungen.

*Merkmale und Formen interprofessioneller Kooperation.* Die Ausgestaltung von Kooperationsprozessen in der inklusiven Grundschule ist sehr differenziert und an unterschiedliche Rahmenbedingungen und Zielvorstellungen geknüpft. Wichtig scheint vor diesem Hintergrund die Betonung verschiedener Merkmale, welche als Grundlage für eine zielorientierte und positiv-ausgestaltete Kooperationspraxis in der (Grund-)Schule dienen können.

---

3) In diesem Beitrag werden die Begriffe Kooperation und Zusammenarbeit synonym verwendet.

Fussangel und Gräsel (vgl. 2012) analysieren solche Merkmale, die sie unterschiedlichen Ebenen zuordnen. Merkmale von Kooperationsprozessen würden sich so auf einer individuellen Ebene - bspw. Vertrauen, Kommunikation, persönliche Basis - und auf einer organisationalen Ebene - bspw. Bereitstellung von Zeiten, Räumlichkeiten oder Strukturen - wiederfinden (vgl. ebd.). Ähnlich werden bspw. von Pröbstel und Soltau (vgl. 2012) die personalen Faktoren, wie Vertrauen oder auch das Kommunikationsverhalten betont. Zugleich setzen sie allerdings auch Merkmale, wie die Zielorientierung und Aufgabenwahrnehmung innerhalb von Kooperationsprozessen ins Verhältnis zueinander (vgl. ebd.). Kooperation zeigt sich demnach als mehrschichtiger Prozess, der unterschiedliche Komponenten aufweist, die alle Einfluss auf die jeweilige Ausgestaltung der Zusammenarbeit haben. Jedoch können sich in der Praxis große Unterschiede in der Art und Form respektive der Funktion von Kooperationen zeigen, je nach konkretem Anlass und Ziel. Verschiedene Autor\*innen haben zur weiteren Explikation dieser Prozesse Formen, Typen oder Stufen von Kooperation entwickelt. Das Modell von Gräsel et al. (2006) erscheint hier als anschlussfähig und beschreibt drei zu unterscheidende Formen von Kooperation in schulischen Kontexten - *Austausch*, *arbeitsteilige Kooperation* und *Kokonstruktion*.

*Austausch* fassen die Autor\*innen dabei als Form, die als wechselseitiges Informieren über relevantes berufliches Wissen und ggf. die Weitergabe von (pädagogischem) Material zu verstehen ist. Eine detaillierte Zielinterdependenz beinhaltet diese Form von Kooperation jedoch nicht, da Austausch lediglich im Rahmen der übergeordneten Schulleitziele stattfindet. Die *Arbeitsteilung* wiederum umschließt eine solche konkrete Zielvorgabe, um darauf aufbauend - im Wortsinne - arbeitsteilig mit verschiedenen Berufsgruppen in der Schule und zu bestimmten Themen zu interagieren. Daran schließt letztlich die Form von Kooperation an, in der ein hohes Maß an Abstimmungs- und Aushandlungsprozessen verlangt wird und die Kooperierenden sehr intensiv an der Lösung bestimmter Herausforderungen bzw. pädagogischer Aufgaben arbeiten und ihr individuelles Wissen sowie ihre Expertise wechselseitig nutzbar machen - die *Kokonstruktion* (vgl. ebd.). Keller-Schneider und Albisser (2013) haben diese Trias auf Grundlage unterschiedlicher Forschungsergebnisse noch weiter ausdifferenziert und kommen so durch die Bildung von drei kokonstruktiven Formen von Kooperation

auf fünf Formen. Sie explizieren neben *Austausch* und *Arbeitsteilung* die kokonstruktiven Formen *gemeinsame Planung*, *Diskussion pädagogischer Fragen* und *gemeinsam getragene Verantwortung*. Die *gemeinsame Planung* bezieht sich dabei auf den Unterricht, auf Projekte, auf Förderpläne oder aber den berufsübergreifenden Arbeitsalltag insgesamt. Währenddessen legt die Form der *Diskussion pädagogischer Fragen* den Fokus auf die Besprechung schulalltäglicher Fragestellungen und auf die Bearbeitung und Lösung konkreter Fälle, die durch einen kollegialen Austausch und die Hinzunahme intraprofessioneller Expertise behandelt werden können. *Gemeinsam getragene Verantwortung* hingegen beschreibt die intensivste Form von Kooperation und ist mit einer gemeinsamen und interprofessionellen Verantwortungsübernahme für den Unterricht, für Projekte und pädagogische Angebote oder für einen konkreten Förderfall zu assoziieren (vgl. ebd.).

*Interprofessionelle Kooperationsanlässe: Zwischen Schul- und Förderteam.* Die differenzierten Merkmale und Formen interprofessioneller Zusammenarbeit zeigen sich in der inklusiven Grundschule je nach Anlass und Zielsetzung der Kooperation unterschiedlich. Deshalb wird im Rahmen der Formen auch nicht davon ausgegangen, dass es immer zweckdienlich und angemessen ist, die dritte bzw. fünfte Form zu erreichen. Die Formen können nicht wie Stufen einer Skala interpretiert werden, sondern es muss anlass- und zielbezogen der Kooperationsprozess als Aushandlungs- und Abstimmungsprozess unterschiedlicher Intensität gelesen werden. So bilden sich in der Grundschule verschiedene Teamkonstellationen aufgrund differenter Anlässe. Mit dem Schulteam wird nach diesem Verständnis das gesamte Team einer inklusiven Grundschule bezeichnet, welches zu verschiedenen Thematiken zusammenarbeitet und übergeordnet die Schulentwicklungsziele hin zu einer integrierten Hilfe- und Förderplanung mitdenkt. Das Schulteam gliedert sich dann wiederum in kleine Förderteams auf. Die Förderteams befassen sich demgegenüber mit konkreten Förderfällen und somit mit der Ausgestaltung der individuellen Förderung der Schüler\*innen. Es entwickelt sich eine komplexe Struktur von Teamkonstellationen, die auf unterschiedlichen Ebenen zusammenarbeiten und die je nach definiertem Ziel anders ausgestaltet sein können und müssen. Denn, und das wurde eingängig thematisiert, interprofessionelle Kooperation ist in unterschiedlichen Formaten und zu verschiedenen Zielsetzungen und Anlässen bedeutsam, um

unter der Maßgabe einer inklusiven Schulentwicklung und einer integrierten Hilfe- und Förderplanung Antworten auf pädagogische Herausforderungen zu finden: berufsgruppenübergreifend zwischen Lehrkräften, Sozialpädagog\*innen und insbesondere mit den in der Förderung von jungen Menschen verorteten Schulbegleitungen.

### **3. HILFE- UND FÖRDERPLANUNG: VERGLEICH UND ZUSAMMENSPIEL ZWEIER VERFAHREN DER INKLUSIVEN FÖRDERUNG**

Schulbegleitungen werden auf der Grundlage des SGB XII (schulische Integration) und SGB VIII (Erziehungs- bzw. Eingliederungshilfe) gewährt, die jeweils mit unterschiedlichen Formen der Klärung, Planung und Umsetzung der Hilfen einhergehen. Um dem schulischen Förderbedarf im Sinne einer sonderpädagogischen Förderung von jungen Menschen gerecht zu werden, gelten zudem die in den Bundesländern geregelten Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die im Ergebnis mit einer schulischen Förderplanung für das einzelne Kind einhergehen sollen. Was bedeuten demnach schulische Förderplanung und Planung der Erziehungshilfe durch die Kinder- und Jugendhilfe jeweils genauer und inwiefern sind sinnvolle Schnittstellen auszumachen, die sowohl die schulische Begleitung in Form einer individuellen bzw. klassen- und gruppenbezogenen Hilfestellung, als auch die hierbei als Schulbegleitung tätige(n) Person(en) gezielt (eben geplant) in ein übergreifendes Vorgehen inklusiver Förderung in der Schule einbeziehen?

Ein fachlich fundierter, die Klärung der Lebens- und Bildungssituation umfassender, kriterienorientierter sowie regelmäßig fortgeschriebener **Förderplan** ist die Grundlage der sonderpädagogischen Unterstützung, wie sie in den entsprechenden Vorschriften der Bundesländer näher geregelt werden. Förderpläne werden für alle Schüler\*innen erstellt, die sonderpädagogisch gefördert oder vor einer solchen Klärung entsprechend unterstützt werden. Dies gilt unabhängig vom konkreten Förderort an einer allgemeinen oder sonderpädagogisch ausgerichteten Schule (vgl. Methner/Melzer/Popp 2011). Ziel der Förderplanung ist es, individuelle oder gruppenbezogene Maßnahmen der Unterstützung für Kinder festzulegen bzw. einen konkret ermittelbaren Nachteilsausgleich infolge bestimmter Einschränkungen zu ermöglichen. Förderplanung soll als Prozess und Instrument sicherstellen,

dass die Förderung der Schüler\*innen in den jeweiligen Lern- und Entwicklungsbereichen absichtsvoll und fachlich gezielt, die Ressourcen und die Bedarfskonstellation berücksichtigend erfolgt. Ein entsprechend planvolles Fördern von Kindern soll dazu beitragen, dass die Sichtweisen aller Beteiligten (allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte, Schulbegleitungen, Eltern und Kinder) eingebracht und abgestimmt, Kompetenzen und Ressourcen zur Problemlösung bestimmt sowie konkrete Hilfen bzw. Angebote konzipiert werden. Hierfür ist in der Regel ein Förderplangespräch die Grundlage. Als Qualitätskriterien gelten vor allem die interaktive und interprofessionelle Klärung, denn ein Förderplan (LISUM 2010: 7)

- „dient als Arbeitsplan für die beteiligten Lehrkräfte,
- dient als Entwicklungsplan für die Schülerinnen und Schüler,
- umfasst Ziele und Maßnahmen, die sich auf Entwicklungs- und Lernbereiche des Kindes beziehen,
- ist zeitlich begrenzt und muss regelmäßig überprüft und neu angepasst werden,
- ist in der Dauer der Gültigkeit abhängig vom Grad der Konkretisierung und kann einen Zeitraum von zwei bis sechs Monaten umfassen,
- hält Absprachen zur pädagogischen Zusammenarbeit konkret fest, auch zeitliche und räumliche Bedingungen,
- ist in seinen Kriterien und seiner Form variabel,
- muss dem Kind und den Arbeitsgewohnheiten des Teams entsprechen,
- wird im Team erarbeitet,
- kann mit der Schülerin oder dem Schüler gemeinsam erstellt werden,
- sollte auf jeden Fall dem Kind vermittelt werden und
- ist mit den Eltern abzustimmen“ (ebd.: S. 10 ff.).

Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, empfiehlt sich ein prozess- und schrittweises Vorgehen, bei dem vor allem in Teams die Förderziele konkret geklärt, Entscheidungen über pädagogische Maßnahmen abgestimmt und die Förderaktivitäten kritisch bewertet, in den gewünschten Wirkungen bedacht und in Hinsicht auf ihre Evaluation erörtert werden. Dies sind gerade in der interprofessionellen Vorgehensweise in der Regel Schlüssel-

schritte der Förderplanung (vgl. ebd. und Flott-Tönjes u. a. 2017 sowie Beispiele in Senatsverwaltung 2018 sowie Behörde für Schule und Ausbildung 2019). Die Abklärung des Förderbedarfs erfolgt oft in einer standardisierten Form der Situationsklärung sowie Diagnostik, schließt eine vertiefende sonderpädagogische Diagnostik durch entsprechende Fachkräfte an und mündet in eine gutachterliche Stellungnahme über Bedarf und Art der Förderung des Kindes. Die Einbeziehung der Eltern ist eine entscheidende Anforderung, genauso aber auch die Klärung der unterschiedlichen Förderanteile durch spezielle Angebote oder Tätige. So werden in einem Förderplan neben den kindbezogenen Angaben, der Bestimmung des Förderbedarfs und der Planung von Maßnahmen immer auch Absprachen und die Koordinierung angrenzender Dienste sowie Personen dokumentiert (vgl. Behörde für Schule und Ausbildung 2019: S. 16f.). Hierzu zählen z. B. das Jugendamt mit dem ASD, ergänzend tätige therapeutische Fachkräfte sowie auch die Aufgabenbeschreibung für eine mögliche Schulbegleitung. Nur so können erreichbare Ziele formuliert, konkrete Maßnahmen geplant und später Erfolge nachvollziehbar überprüft sowie der Förderplan modifiziert werden.

Nach einer ganz ähnlichen, eben den gängigen Schritten einer situationsklärenden Planung und Analyse folgenden Weise vollzieht auch die Kinder- und Jugendhilfe ihre **Hilfeplanung** im Bereich der Hilfen zur Erziehung. Sie gilt als Form der Beratung mit Familien, als Prozess der Klärung und Aushandlung mit ihnen sowie im engeren Sinne als Planungsgeschehen von Hilfen (vgl. zum Folgenden Schrapper 2017 und Ader/Schrapper 2020). Die Beziehung zu den jungen Menschen und ihren Familien, der respektvolle und transparente Umgang mit ihnen sowie die Möglichkeit ihrer Einflussnahme auf die Hilfeplanung werden in der Kinder- und Jugendhilfe stark hervorgehoben. Hilfeplanung dient dazu, Rechtsansprüche auf Erziehungshilfe zu klären, die jedoch nicht als klar umsetzbare Norm im Gesetz festgeschrieben sind. Stattdessen gilt es, eine komplexe soziale Lage gemeinsam zu ergründen, die zu einer dem Wohl des Kindes nicht angemessenen Erziehungssituation geführt hat und (je nach Fall mit unterschiedlicher Dringlichkeit) mit einer geeigneten sowie notwendigen Hilfe verändert werden soll. Die Betonung eines kommunikativen, die soziale Lage klärenden und aushandelnden Prozesses, also eines Verfahrens der Erkundung von Hilfebedarf, soll dem Umstand gerecht werden, dass es eine klar operationalisierbare Passung

von Hilfe- und Problemsituation in der Kinder- und Jugendhilfe kaum gibt. Sozialpädagogische Angebote reagieren vielmehr auf komplexe und vielschichtige Anlässe lebensweltlicher Erfahrungen junger Menschen und ihrer Familien. Eine regelmäßige Überprüfung der Hilfeplanziele und der ergriffenen Maßnahmen soll diesem Umstand gerecht werden. Eine Besonderheit der Hilfeplanung ist (gerade im Unterschied zur schulischen Förderplanung) die Konstellation im Dreieck von Jugendamt, freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe sowie den Leistungsempfänger\*innen. Die Hilfen werden in der Regel von freien Trägern umgesetzt, von denen die Dokumentation und ein regelmäßiger Kontakt mit dem Jugendamt erwartet wird, um die Hilfeplanung fortzuschreiben bzw. kontinuierlich Ziele zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen. Schule und Lernkompetenzen können Teilthemen der Hilfeplanung sein; bei der Gewährung von Schulbegleitungen mit einem sozialpädagogischen Schwerpunkt stehen sie auch im Mittelpunkt dessen. Lehrkräfte können an Hilfeplanungen beteiligt sein, insbesondere bei schulbezogenen Schwerpunktsetzungen.

Schulbegleitungen sind ein ausdrücklicher Anlass dafür, die schulische Förderplanung und Hilfeplanung der Kinder- und Jugendhilfe in einen Zusammenhang eröffnender, klärender und ermöglichender Planung zu bringen. Dieser Dreiklang kann als integrierte Form der **inklusiven Bildungsförderung** oder zumindest in einem kontinuierlichen Abgleich beider Planungsprozesse und -ziele verlaufen. Die integrierte Form wird einer inklusiven (Grund-) Schule und lebensweltlichen Förderung besser gerecht, sie bildet eine Grundlage für die interprofessionelle Zusammenarbeit der beteiligten Personen und für eine verbindlich gestaltete Teamarbeit (siehe dazu die Tabelle 1 im Überblick). Fallbesprechungen, kollegiale Beratungen sowie gelebte Leitlinien der Förderung geben der Schulbegleitung ihren Ort im Netzwerk, bestimmen ihre Aufgaben im Förderprozess und sichern die hierfür relevanten Bedingungen.

**Tabelle 1: Relevanz und Anforderungen einer abgestimmten Förder- und Hilfeplanung im Überblick**

	Hilfeplanung	Förderplanung	Relevanz abgestimmter Planung für inklusive Förderung	Interprofessionelle Anforderungen
<i>Eröffnende Dimension</i>	Kontakt herstellen und vermitteln, Situationen erfassen, Ressourcen erschließen, Risiken für das Kindeswohl erkennen und Grad des Hilfebedarfs bestimmen	Verschiedene Perspektiven auf die Gestalt der Situation hin bewusst einbeziehen Transparenz über Anlässe und Vorhaben gegenüber Eltern und Kindern herstellen	Beschreiben und Bewerten: Lebens- und Bildungssituation von Kind und Familie individuell und sozial (lebensweltlich) erfassen, Ausmaß interdisziplinär einschätzen	Fachwissen in seiner Unterschiedlichkeit im Team vernetzen, Erfahrungen und Haltungen kommunizieren, bisheriges Handeln beschreiben und reflektieren
<i>Klärende Dimension</i>	Situationsdeutungen und Lebenslagenanalyse, Entwicklungsprognosen formulieren und Problemlösungsvorschläge erörtern, sozialrechtliche Leistungsansprüche prüfen und präzisieren	Lernausgangssituation klären, Bedarf eingrenzen und priorisieren, Relevanz einschätzen, Unterstützung strukturieren und einen für alle nachvollziehbaren Förderprozess entwerfen	Erklären und Prognostizieren: Zusammenhänge, Ursachen und Wechselwirkungen in Lern- und Lebensbereichen klären, Intervention und ggf. unterlassenes Handeln in Konsequenz vorausdenken	Pädagogische Haltung vernetzen, Muster bisheriger Erklärungen hinterfragen, Kompetenzen erweitern (z. B. Methoden, Unterricht, Gruppen- und Selbstbezug) sowie reflexive Teamarbeit nutzen
<i>Ermöglichte Dimension</i>	Förderungs- und Hilfekonzepte bestimmen, zielorientiert umsetzen, kontrollieren, Wirkungen evaluieren	Akzeptanz, Verbindlichkeit und Identifikation mit Zielen der Förderung herstellen Klarheit über Methoden, Settings, Überprüfung sichern	Handeln und Evaluieren: Einsichten übersetzen in Zielsetzungen, die die Entwicklung des Kindes, Maßnahmen darauf abstimmen, prüfbar gestalten	Kompetenzen erweitern, produktive Irritation bisherigen Handelns zulassen, neue Methoden und Teamorganisation eingehen, lernend und selbstreflexiv agieren
Mit dem (Teil-) Ziel: Integration der Schulbegleitungen in interprofessionelle Teams und Planungsverfahren	<p><b>Platzierung im interprofessionellen Team</b> der inklusiven Schule klären <b>sowie</b> die <b>konzeptionell begründete Reichweite</b> pädagogischer Wirkungen der Schulbegleitung erhöhen: <b>Schulkultur lebensweltorientierter Klärung</b> der Lebens- und Bildungslagen mit ihren Förderanlässen sowie Entwicklung einer reflektierten, kommunizierten, zielorientierten und evaluativen <b>Maßnahmenpraxis im Team</b> (abgestimmte Förder- und Hilfeplanung inklusiver Schule)</p>			

Quelle: Eigene Darstellung

#### **4. ORTSBESTIMMUNG: SCHULBEGLEITUNGEN IN INTERPROFESSIONELLEN TEAMS UND PLANUNGSVERFAHREN**

Der Ausbau und die Vielfalt möglicher Erscheinungsformen der Schulbegleitung bedeutet zwar ein Potenzial inklusiver Förderung junger Menschen, geht jedoch einher mit unzureichenden Rahmenbedingungen für dessen Realisierung. Die Rollen und Aufgaben der Schulbegleitung sowie die Grundlagen und Zeitperspektive ihrer Beauftragung sind oft undurchsichtig, was ihre Einbindung in das pädagogische Gesamtkonzept deutlich erschwert. Schulbegleitungen, die Kinder mit besonderen Unterstützungs- und Förderbedarfen im Unterricht begleiten, sind zudem oft unzureichend in die teambezogene Zusammenarbeit an der Schule eingebunden. Die derzeitige Praxis wird daher häufig kritisiert (vgl. Dworschak/Lindmeier 2017, Heinrich/Lübeck 2013, Lindmeier-Polleschner 2014) und ihre Qualifizierung als pädagogisches Personal in Frage gestellt bzw. das Fehlen von Qualitätsstandards für den Praxiseinsatz bemängelt (vgl. Kremer 2016 und das Beispiel eines lokalen Förderprogramms zur Konzeptklärung von Schulbegleitung bei Maßarbeit 2013). Außerdem droht eine mangelnde soziale Integration der Kinder, wenn keine interprofessionelle Zusammenarbeit mit dem Ziel einer übergreifenden inklusiven Förderung an der Schule erfolgt. Wir sehen demnach zwei Problembereiche, die im Kern zwar strukturell und fachpolitisch zu lösen sind (Gesetze, Finanzierung, Qualifizierungsstandards der Schulbegleitung, vgl. Eikötter 2017, Lübeck 2019), jedoch gerade mit dem Instrument der abgestimmten Förder- und Hilfeplanung (Kap. 3) sowie dem gezielten Aufbau interprofessioneller Teams (Kap. 5) abgemildert werden können: Es sind die Platzierung im interprofessionellen Team der inklusiven (Grund-) Schule sowie die konzeptionell begründete Reichweite pädagogischer Wirkungen der Schulbegleitung.

Die Einbindung in interprofessionelle Teams und die Klärung der Rolle von Schulbegleitungen können durch sogenannte Pool-Modelle verbessert werden. Sie setzen nicht am individuellen Förderbedarf allein, sondern an dem einer Klasse oder Schule an. Die Zahl der Schulbegleitungen wird danach kalkuliert und ein hohes fachliches Niveau mit pädagogischer Ausbildung infolge einer sicheren Anstellung samt Einbindung in das schulische Kollegium angestrebt (vgl. Klemp/Schnettler 2021: 184 ff.). Ziel ist die Erhöhung

von sozialer Teilhabe durch ein stärkeres Maß an pädagogischer Normalisierung (statt Besonderung) der Maßnahmen, die ihre exklusive Wirkung begrenzen soll. Die Reichweite von Schulbegleitungen wird durch ein solches Modell deutlich erhöht. Auch das im Folgenden vorgestellte Praxismanual InproKiG kann eine solche Ortsbestimmung der Schulbegleitung bzw. Integrationskräfte erleichtern und vor allem die Gestaltung, Interaktion und Organisation von Teamarbeit sowie die Reichweite des Zusammenwirkens in der inklusiven Förderung näher klären - und so helfen, die inklusive Schulentwicklung zu unterstützen.

## **5. INTERPROFESSIONELLE FÖRDERUNG GESTALTEN: DAS PRAXISMANUAL INPROKIG**

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Qualifizierungsmodule für die interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen - Entwicklung und Evaluation des Manuals InproKiG“ (kurz: InproKiG) beschäftigte sich in den Jahren 2018 bis 2021 mit der Gestaltung und Verstetigung einer zielorientierten und abgestimmten berufsübergreifenden Zusammenarbeit in inklusiven Grundschulen und hat aufgrund dieser Zielperspektive Qualifizierungsinhalte für die dort tätigen Lehr- und (sozial-)pädagogischen Fachkräfte entwickelt. InproKiG<sup>4)</sup> befasst sich mit der Qualifizierung des pädagogischen Personals im Rahmen einer inklusiven Ausgestaltung des Bildungssystems. Die theoretische Grundannahme des Projektes war es, dass es für eine individuelle Förderung von Kindern mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen innerhalb der inklusiven Grundschule einer koordinierten und abgestimmten Kooperationsstruktur und -kultur des (inter-)professionellen Schulteams bedarf. Die berufsbegleitende Qualifizierung des pädagogischen Personals (insbesondere Lehrkräfte, Sonderpädagog\*innen und Sozialpädagog\*innen) an inklusiven Grundschulen im Kontext einer interprofessionellen Zusammenarbeit mit internen wie externen Kooperationspartner\*innen, und so vor allem mit Schulbegleitungen in den Bundesländern Niedersachsen und Hessen weiterzuentwickeln und Konzepte der Qualifizierung und Fortbil-

---

4) InproKiG wurde als Verbundprojekt der Leibniz Universität Hannover, der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Hochschule Osnabrück im Rahmen der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert und war hier eines von insgesamt 39 Projekten (21 Einzelprojekte und 18 Verbundprojekte).

dung in diesem Bereich zu initiieren, kann als Kernanliegen von InproKiG gefasst werden.

Der Konzeptionsprozess des Qualifizierungsmanuals InproKiG beinhaltete verschiedene Phasen der Entwicklung. Zunächst wurde auf der Grundlage einer Literaturrecherche ein geeignetes, wissenschaftlich fundiertes Kategorienmodell zu Kooperationsbedarfen in inklusiven Grundschulen entworfen. Hieran schloss eine quantitative und qualitative Erhebungsphase – Fragebogenerhebungen, Expert\*inneninterviews und Fokusgruppendifkussionen – zu den Kooperations- und Qualifizierungsbedarfen der pädagogischen Lehr- und Fachkräfte, zur erlebten Kooperation im Schul- und Förderteam sowie zu Erwartungen und Wünschen an das Qualifizierungsmanual in den Städten der Hochschulstandorte - Hannover, Gießen und Osnabrück - an. Die Ergebnisse der Erhebungen wurden adaptiv in die Entwicklung des Manuals einbezogen. Es wurde so dem Ziel gefolgt, eine bedarfsgerechte und an der alltäglichen Praxis der Grundschulen vor Ort orientierte Qualifizierung zu konzipieren. Die verschiedenen Herausforderungen, denen sich die unterschiedlichen Lehr- und (sozial-)pädagogischen Fachkräfte in ihrer täglichen Arbeit zu stellen haben (auch in der interprofessionellen Kooperation mit internen sowie externen Partner\*innen) wurden im Entwicklungsprozess berücksichtigt und aufgegriffen. Zur ersten Erprobung des Manuals wurde dieses an zehn teilnehmenden InproKiG-Modellschulen an den Projektstandorten in Hannover, Gießen und Osnabrück durchgeführt. Abschließend kam es zu einer finalen (Re-) Konzeptionierung des Manuals InproKiG (vgl. Maykus u. a. 2021).

Die Inhalte der Qualifizierung InproKiG haben sich dabei an einem Verständnis von pädagogischer Professionalität orientiert, welches sich aus den drei Komponenten Wissen, Kompetenzen und Haltung generiert. Sowohl spezifisches Fachwissen, Handlungskompetenzen als auch ein inklusives Denken und eine damit verbundene positive Haltung zur interprofessionell abgestimmten Kooperation im Grundschulkontext als Voraussetzung für die Weiterentwicklung inklusiver Schulsettings sind Voraussetzungen für die Fortbildung der Lehrkräfte und (sozial-)pädagogischen Fachkräfte vor Ort. Das fortwährende Aus- und Weiterbilden der pädagogischen Professionalität unter der Maßgabe dieser drei Komponenten ist somit von Bedeutung. Die InproKiG-Qualifizierungsinhalte setzen an dieser Stelle an. Sie verstehen

Wissen als explizites *Fachwissen* zur individuellen Förderung von Kindern mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen und vermitteln hier beispielsweise Wissen zu Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten, Beeinträchtigungen und Behinderungen sowie Methoden oder Materialien zum individuellen Förderprozess. Außerdem soll deutlich werden, dass die unterschiedlichen Professionen eben auch über spezifisches Fachwissen verfügen und es hier zur berufsübergreifenden Aufnahme verschiedener Expert\*innensichtweisen kommen kann - das Wissen muss im Team dementsprechend vergegenwärtigt werden, um es für die Praxis einsetz- und nutzbar zu machen sowie perspektivische Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Daran anschließend sind *Kompetenzen* als individuelle Fähig- und Fertigkeiten der Lehr- und (sozial-)pädagogischen Fachkräfte zu begreifen, die notwendig sind, um das spezifische Fachwissen in die konkrete Alltagspraxis zu übersetzen. Die einzelnen Lehr- und Fachkräfte können dabei ihre Kompetenzen mit einbringen und gleichzeitig erweitern. Sie lernen neue Methoden kennen, entwickeln neue Ideen für ihre alltägliche Teamorganisation innerhalb eines lernenden Prozesses ständiger Selbstreflexion. Schließlich geht es darum, sich die eigene *pädagogische Haltung* zu vergegenwärtigen und bisherige Muster für Erklärungen zu hinterfragen. Die fachliche und persönliche Haltung zur Inklusion sowie zur interprofessionellen Zusammenarbeit ist der einzelnen Lehr- und Fachkraft im Schulalltag nämlich nicht immer bewusst, sondern fließt häufig unbewusst in ihr pädagogisches Handeln mit ein. Eigene Werte, Erfahrungen und die damit verbundene Wahrnehmung von Schüler\*innen (und ihrer Verhaltensweisen) sowie die Wahrnehmung der Zusammenarbeit mit anderen Professionen sollten hier reflektiert werden, um einen klärenden Prozess kontinuierlicher Reflexion anzustoßen, der ein Umdenken hin zu inklusiven Lehr- und Lernarrangements begünstigt. Das InproKiG-Material versucht hierfür impulsgebend und prozessentwickelnd zu qualifizieren.

Auf Grundlage des skizzierten Verständnisses pädagogischer Professionalität wurden drei InproKiG-Module konzipiert, welche in unterschiedlicher thematischer Schwerpunktsetzung im Bereich Wissen, Kompetenzen und Haltung für eine interprofessionelle Kooperation zur individuellen Förderung von Kindern mit Förder- und Unterstützungsbedarfen vorbereiten und weiterbilden sollen.

**Tabelle 2: Inhaltliche Ausrichtung der InproKiG-Module**

InproKiG-Module	Inhaltliche Ausrichtung
„Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen innerhalb von Teamkontexten gestalten“	Dieses Modul beschäftigt sich u. a. mit den Themenbereichen Interprofessionalität, Arbeits- und Aufgabenbereiche der unterschiedlichen Lehr- und Fachkräfte, Teamarbeit und -entwicklung in der Grundschule, Kommunikationsweisen und Konfliktlösungsstrategien innerhalb unterschiedlicher Teamkonstellationen, sowie mit verschiedenen Ausprägungen und Formen von Kooperation in der inklusiven Grundschule.
„Pädagogische Qualitätsentwicklung als Steuerungsinstrument interprofessioneller Kooperation in inklusiven Grundschulen“	Dieses Modul richtet sich speziell an Personen mit Leitungsfunktionen und steht für eine Weiterentwicklung von Schul- und Qualitätsentwicklungsprozessen in der inklusiven Grundschule, die die interprofessionelle Kooperation ausbauen und verstetigen wollen. Schwerpunkte liegen hier in der Erstellung einer aufgaben- und rollenbezogenen Ressourcenlandkarte, in der Nutzung interner bzw. externer Evaluationsformate und in den Kommunikationsprozessen zwischen unterschiedlichen Systemen und Institutionen.
„Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen in der konkreten Fallarbeit etablieren“	Im Mittelpunkt steht hier die Förderung von Kindern in interprofessionellen Förderteams. Thematisch konzentriert sich das Modul u. a. auf Beeinträchtigungen in der emotional-sozialen Entwicklung, den Umgang mit herausforderndem Schüler*innenverhalten im Team, Erklärungsansätzen und Diagnostik zum Verständnis schwieriger Verhaltensweisen oder auch auf die schulischen Möglichkeiten zur Förderung der emotional-sozialen Entwicklung durch interprofessionelle Förderteams.

Quelle: Eigene Darstellung

Die daraufhin in verschiedensten Materialien aufbereiteten Inhalte können sehr variabel auf die aktuelle Situation in der Schule, auf die vorgegebenen Rahmenbedingungen und akuten Herausforderungen im Grundschulalltag angepasst und angewendet werden. Hieraus können Schulteams ihre interprofessionelle Zusammenarbeit in einem kontinuierlichen Prozess stetiger Reflexion und Entwicklung ausbauen und für ihre konkreten Teamkonstellationen mit je unterschiedlichen Fragestellungen zur Förderung von Kindern aufbereiten: mit einer eröffnenden, klärenden und ermöglichenden Perspektive der Hilfe- und Förderplanung, wie es in der Tab. 1 dargestellt ist. So ergeben sich hierfür passend abgestimmte Mehrwerte, indem die verschiedenen Berufsgruppen von Lehrkräften, Sonderpädagog\*innen, Sozialpädagog\*innen und auch die Schulbegleitungen gezielt miteinbezogen werden, um die individuelle Förderung aller Kinder zu verbessern (Hinweise und weiterführende Einsichten in die Ausgestaltung und Konzeption des Quali-

fizierungsmanuals InproKiG und das dazugehörige Material, finden sich bei Maykus u. a. 2021).

## **6. FAZIT: HILFEPLANUNG UND FÖRDERPLANUNG: ZWEI RELEVANTE VERFAHREN DER SCHULBEGLEITUNG, DIE ZUSAMMENSPIELEN (MÜSSEN)!**

Integrierte Förderplanung sehen wir als wichtigen Teil einer interprofessionellen und inklusiven Schule an, sie kann ein Schlüsselinstrument der Verstärkung von Kooperation sein: Problemnah, lebensweltorientiert und im engen Kontakt mit den Familien kann die individuelle Förderung von Kindern mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen umso besser gelingen, je mehr dies ausdrücklicher Teil eines pädagogischen Selbstverständnisses und des Schulkonzeptes ist. Die Hilfe- und Unterstützungsangebote können nur dann diese Wirkung erreichen, wenn sie im Ergebnis einer umfassenden und differenzierten Klärung der Lebens- und Bildungslage junger Menschen begründet werden. Genau das ist das Ziel einer abgestimmten Förder- und Hilfeplanung im Zusammenspiel von Fachkräften der Schule und Kinder- und Jugendhilfe (insbesondere der Schulbegleitungen). Sie alle können als interprofessionelles Team zur Kultur einer kindorientierten Schule beitragen, die Förderpläne nicht als Ausdruck einer besonderen Pädagogik und Bemühung um die Besonderheiten der Schüler\*innen versteht, sondern sie regelhaft für alle Kinder erstellt und als Grundlage eines pädagogischen Prinzips der Ermöglichung von Bildung einsetzt: Dieses pädagogische Prinzip resultiert aus den in diesem Beitrag erörterten Effekten der abgestimmten Förder- und Hilfeplanung: indem sich Pädagogik fortlaufend in ihren Schritten eröffnend, klärend und ermöglichend vollzieht, dabei junge Menschen wahrnimmt, gemeinsam mit ihnen Bildungsthemen und -situationen klärt, auf Gelegenheiten ihrer Entfaltung in der Schule hinwirkt sowie Beeinträchtigungen dessen einzudämmen versucht. Dieses pädagogische Prinzip umspannt die Förderung der jungen Menschen (zum Beispiel mit einem „partizipativen Logbuch Schulbiografie“ für alle Schüler\*innen als Dokumentation individueller Bildungswelten und -wege), die Organisationsgestaltung der Schule (im Sinne einer lernfähigen Institution mit der Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterentwicklung ihrer Konzepte) sowie die professionelle Basis der Lehr- und (sozial-)pädagogischen Fachkräfte dort (Wissen, Haltung und Können).

Dies äußert sich immer auch in der Teamarbeit, der gemeinsamen Konzeptentwicklung und der pädagogischen Arbeit mit den Kindern: Eröffnend, klärend und ermöglichend Schule zu gestalten, das bedeutet in diesem Sinne eben auch, ihrer inklusiven, interprofessionellen und zumeist ganztägigen Organisation erst das prägende fachliche Fundament zu verleihen. Hilfe- und Förderplanung sind hierbei in ihrem Zusammenspiel unerlässlich: Sie weisen den Schulbegleitungen einen definierten Ort im pädagogischen Team und eine geklärte Rolle in der Förderung von Kindern zu, regen mithin die Reflexion pädagogischer Haltungen, die lebensweltorientierte Klärung der Förderanlässe sowie die Etablierung kooperativer Arbeitsformen im Schulalltag an.

## LITERATUR

- ADER, S./SCHRAPPER, C. (HRSG.) (2020): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. München.
- AHRBECK, B. (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart.
- BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG DER FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (2019): Handreichung Inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung. 1. Baustein. Diagnostik und Förderplanung. Hamburg.
- BIERMANN, J./PFAHL, L. (2016): Menschenrechtliche Zugänge und inklusive Bildung. In: Hedderich, I./Hollenweger, J./Biewer, G./Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 199-207.
- BÖTTCHER, W./MAYKUS, S. (2014): Ganztagschule und pädagogische Kooperationen. Zur Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schulpädagogik. In: Pfeifer, M. (Hrsg.): Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale. Münster, S. 139-154.
- BÖTTCHER, W./MAYKUS, S./ALTERMANN, A./LIESEGANG, T. (2014): Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel. Münster.
- DWORSCHAK, W./LINDMEIER, B. (2017): Zur Notwendigkeit einer konzeptionellen Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung. In: Laubner, M./Lindmeier, B./Lübeck, A. (Hrsg.): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Weinheim und Basel, S. 150-159.

- EIKÖTTER, M. (2017): Schulbegleitung und Pool-Lösung. Rechtliche Grundlagen und empirische Befunde zur offenen Ganztagsgrundschule. In: ZKJ 2017 (H. 2), S. 48-55.
- FLOTT-TÖNJES, U. U.A. (2017): Fördern planen. Oberhausen.
- FUSSANGEL, K./GRÄSEL, C. (2012): Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden, S. 29-40.
- GAUSMANN, N./WIEDEBUSCH, S./MAYKUS, S./FRANEK, M. (2020): Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen- Qualifizierungsbedarfe der pädagogischen Lehr- und Fachkräfte. In: HLZ- Herausforderung Lehrer\*innenbildung, 3 (1), S. 439-454.
- GÖPPEL, R. & RAUH, B. (HRSG.) (2016): Inklusion. Idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung. Stuttgart.
- GRÄSEL, C./FUSSANGEL, K./PRÖBSTEL, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), S. 205-219.
- HEINRICH, M./LÜBECK, A. (2013): Hilflos häkelnde Integrationshelfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/ innen im inklusiven Unterricht. In: bildungsforschung, 10, S. 91-110.
- HIRSCHBERG, M./LINDMEIER, C. (2013): Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Kil, M./ Burtscher, R./ Ditschek, E.J./Kronauer, M./Ackermann, K.-E. (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 39-52.
- KELLER-SCHNEIDER, M./ALBISSER, S. (2013): Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In: Keller-Schneider, M./Albisser, S./Wissinger, J. (Hrsg.): Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Zürich, S. 33-56.
- KIELBLOCK, S./REINERT, M./GAISER, J. (2020): Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. In: Journal for educational research Online, 12 (1), S. 47-66.

- KLEMP, G./SCHNETTLER, S. (2021): Schulbegleitung im Pool-Modell als Chance für soziale Teilhabe? In: Brockmann, L./Hack, C./Pomykaj, A./Böttcher, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung. Weinheim und Basel, S. 182-198.
- KREMER, G. (2016): Schulbegleiter erfolgreich einbinden. Praxishilfen für Lehrer. München.
- LEIPRECHT, R. (2013): „Subjekt“ und „Diversität“ in der Sozialen Arbeit. In: Spatscheck, C./Wagenblass, S. (Hrsg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Weinheim und München, S. 184-199.
- LINDMEIER, B./POLLESCHNER, S. (2014): Schulassistenten – ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung nicht inklusiver Schulstrukturen? In: Gemeinsam leben, 22, 195-205.
- LISUM LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BERLIN-BRANDENBURG (2010): Förderplanung im Team. Ludwigsfelde-Struveshof.
- LÜBECK, A. (2019): Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule. Wiesbaden.
- MASSARBEIT (2013): Schulbegleiter im Landkreis Osnabrück. Gemeinsam mehr für Kinder und Eltern erreichen. Osnabrück.
- MAYKUS, S. (2015): Netzwerke der Kooperation: Besondere erzieherische Förderung zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe – als Anlass für das Ende von Besonderheiten. In: Herz, B./Zimmermann, D./Meyer, M. (Hrsg.): „... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn 2015, S. 130-146.
- MAYKUS, S./BECK, A. (2016): Interprofessionalität als Voraussetzung einer inklusiven Schule? Empirische Befunde und theoretische Differenzierungen zur Bedeutung externer Kooperationsbeziehungen für schulische Entwicklungsprozesse. In: Maykus, S./Beck, A./Hensen, G./Lohmann, A./Schinnenburg, H./Werdning, E./Wiedebusch, S./Walk, M. (Hrsg.): Inklusion in Kindertagesstätten und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis. Weinheim & Basel, S. 173-208.
- MAYKUS, S./MÜLLER, H./STUCKSTÄTTE, E. C. (2022): Erzieherische Hilfen und Schule. Strukturen, Felder und Perspektiven der Kooperation. Weinheim und Basel (i.V.).

- MAYKUS, S./WIEDEBUSCH, S./HERZ, B./FRANEK, M./GAUSMANN, N. (2021): Inklusive Grundschule als Ort der Kooperation. Das Qualifizierungsmanual InproKiG zur interprofessionellen Förderung von Kindern: Grundlagen und Material. Weinheim und Basel.
- METHNER, A./MELZER, C./POPP, K. (2011): Förderpläne entwickeln und umsetzen. München.
- PRÖBSTEL, C. H./SOLTAU, A. (2012): Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren- Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In: E. Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden, S. 55-75.
- REH, S./BREUER A. (2012): Positionierungen in interprofessionellen Teams- Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In: Huber, S.G./Ahlgrimm, F. (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen und anderen Partnern. Münster, S. 185-201.
- SCHRAPPER, C. (2017): Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Band 2. Wiesbaden, S. 1029-1044.
- SEIFERT, A./WIEDENHORN, T. (2018): Grundschulpädagogik. Paderborn.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018): Fördermaßnahmen konkret! Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte zur Entwicklung von Fördermaßnahmen. Berlin.
- SILKENBEUMER, M./THIEME, N./KUNZE, K. (2017): Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit/en Sozialer Arbeit. In: Neue Praxis Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 14, S. 35-42.
- SPIESS, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie- Gruppe und Organisation. Göttingen, S. 193–247.
- TELLISCH, C. (HRSG.) (2020): Instrumente für eine inklusive Schulentwicklung. Schulmanagement, Qualitätsentwicklung, Lernarrangements. Opladen, Berlin & Toronto.

MATTHIAS RÖDER

## **(10) KOMMUNALE HERAUSFORDERUNGEN FÜR EINE INKLUSIVE JUGENDHILFE AM ORT DER SCHULE – PERSPEKTIVE EINES ÖFFENTLICHEN JUGENDHILFETRÄGERS**

*Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem inklusiven Gestaltungsauftrag des Jugendamtes und den damit verbundenen Herausforderungen am Ort der Schule. Im Zentrum der Betrachtungen steht dabei die Ermöglichung sozialer Teilhabe. Vor dem Hintergrund der aktuell steigenden Anzahl schulischer Teilhabeassistenzen werden aus der Perspektive des öffentlichen Jugendhilfeträgers beispielhaft kurz-, mittel- und langfristige Handlungsansätze zur Verbesserung sozialer Teilhabe beschrieben. Dabei wird deutlich, dass zur Lösung der großen Herausforderungen auch die Jugendhilfe selbst zusätzliche innovative Konzepte und belastbarere Kooperationsstrukturen benötigt.*

### **DER GESTALTUNGS-AUFTRAG**

Um sich der Frage nach der Perspektive des öffentlichen Trägers der Jugendhilfe auf die Weiterentwicklung von (schulischen) Integrationshilfen nähern zu können, ist es zunächst sehr hilfreich, einen Blick darauf zu werfen, welcher gesetzliche Auftrag einem Jugendamt bei diesem Thema überhaupt zukommt. Denn dieser Auftrag sollte – trotz der großen fachlichen und politischen Vielfalt der Jugendamtslandschaft – der zentrale Ausgangspunkt sein, um Wege und Herausforderungen zu skizzieren.

Im reformierten SGB VIII sind viele Eckpunkte dieses Auftrages beschrieben: Schulische Integrationshilfen sind nur **ein** Teil des inklusiven Jugendhilfesystems. Der öffentliche Jugendhilfeträger hat u. a. die Verpflichtung, „den Bedarf unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen und der Personensorgeberechtigten [mit deren Beteiligung] für einen mittelfristigen Zeitraum zu ermitteln“ (§ 80 Abs. 1 Satz 2 SGB VIII)“ sowie „die zur Befriedigung des Bedarfs notwendigen Vorhaben rechtzeitig und ausreichend zu planen“ (§ 80 Abs. 1 Satz 3 SGB VIII). Im Rahmen der aktuellen SGB-VIII-Reform stellt der Gesetzgeber außerdem klar, dass in allen Feldern der Jugendhilfe junge Menschen mit (drohen-

den) Behinderungen zusammen mit jungen Menschen ohne Behinderung gemeinsam gefördert werden sollen. Dabei soll insbesondere die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit aller Jugendhilfeangebote für junge Menschen mit Behinderungen sichergestellt werden. Zu den geforderten Grundsätzen und Maßstäben für die Bewertung der Qualität der Leistungen zählen jetzt auch Qualitätsmerkmale für die inklusive Ausrichtung der Aufgabenwahrnehmung und die Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse von jungen Menschen mit Behinderungen. Das Jugendamt wird im neuen SGB VIII noch konkreter dazu verpflichtet, ein (inklusives) Zusammenwirken der Angebote von Jugendhilfeleistungen in den Lebens- und Wohnbereichen von jungen Menschen und Familien zu gewährleisten.

Das Gesetz definiert jedoch nicht nur die Aufgabe, zu ermitteln, was **rechtzeitig** für wen gebraucht wird. Es beschreibt auch, wer vom Träger der öffentlichen Jugendhilfe dabei zu beteiligen ist und mit wem zusammengearbeitet werden soll. Einrichtungen und Dienste sollen nämlich so geplant werden, dass insbesondere „ein möglichst wirksames, vielfältiges und aufeinander abgestimmtes Angebot von Jugendhilfeleistungen gewährleistet“ werden kann (§ 80 Abs. 2 Satz 2 SGB VIII). Anerkannte Träger der freien Jugendhilfe sollen in allen Phasen der Planung frühzeitig beteiligt werden (vgl. § 80 Abs. 3 SGB VIII). Im Jugendhilfeausschuss sind sämtliche Angelegenheiten der Jugendhilfe zu behandeln (§ 71 Jugendhilfeausschuss, Landesjugendhilfeausschuss). Es gibt umfangreiche Beteiligungsrechte für die (potentiellen) Nutzer\*innen.

Darüber hinaus findet sich im § 81 SGB VIII die Verpflichtung zur auf Dauer angelegten bzw. strukturellen Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen. Selbstverständlich gilt diese Vorgabe auch für Schulen, Schulverwaltungen, die Einrichtungen und Dienste des Gesundheitswesens sowie die Rehabilitationsträger nach § 6 Absatz 1 Nummer 7 des Neunten Buches.

Die Verpflichtung zur Zusammenarbeit mit anderen Beteiligten ist im Gesetz übrigens nicht als allgemeiner Appell formuliert. Kooperation im Sinne des SGB VIII hat zielgerichtet und strukturell verankert zu erfolgen. Provokativ formuliert: Es geht nicht um einzelne „Leuchtturmprojekte“ oder Modellvor-

haben - Nachhaltigkeit und strukturelle Verankerung von Zusammenarbeit sind das Ziel!

Zunächst kann also festgestellt werden, dass der öffentliche Träger der Jugendhilfe dazu legitimiert und sogar gesetzlich verpflichtet ist, das lokale Jugendhilfesystem (in verbindlicher Kooperation mit anderen Stellen) **bedarfsgerecht** zu gestalten und dabei den erforderlichen **Ressourceneinsatz** mittelfristig zu planen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass, immer wenn es um Ressourcen geht, auch Verteilungsfragen damit verbunden sind. Kommunalpolitisch herausfordernd wird die Arbeit der öffentlichen Jugendhilfe daher insbesondere immer dann, wenn es um die Frage geht, in welchem Umfang Ressourcen personeller und finanzieller Art im jeweiligen Kommunalhaushalt zur „Bedarfsdeckung“ zur Verfügung gestellt werden „müssen“ (§ 79 SGB VIII Gesamtverantwortung, Grundausrüstung). Und noch ein Punkt ist im SGB VIII klar geregelt: Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben hierfür eine dem Bedarf entsprechende Zahl von Fachkräften im Jugendamt sicherzustellen.

Das SGB VIII kennt neben diesen Aspekten noch viele weitere inhaltliche Verpflichtungen des öffentlichen Jugendhilfeträgers, die aus Platzgründen nicht alle Gegenstände dieses Beitrages sein können. Daher soll an dieser Stelle nur noch ein Blick auf wichtige Instrumente des öffentlichen Jugendhilfeträgers zur formalen Gestaltung und Steuerung der Ressourcenverteilung im Hilfesystem geworfen werden. Denn diese Grundlagen sollen im Verlauf dieses Beitrages noch eine Rolle spielen. Gemeint sind z. B. der Auftrag zur Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe (§ 79a SGB VIII) sowie die Verpflichtungen zu Vereinbarungen mit freien Trägern der Jugendhilfe über die Höhe der Kosten (§ 77 SGB VIII) und zum Abschluss von Leistungs-, Qualitätsentwicklungs- und Entgeltvereinbarungen (§78a ff.).

### **DER BEDARF: WARUM DIE SICHERSTELLUNG DER SOZIALEN TEILHABE AM ORT DER SCHULE NICHT GLEICHBEDEUTEND MIT DER GEWÄHRUNG VON SCHULISCHER TEILHABEASSISTENZ IST!**

Die Verpflichtung, rechtzeitig die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen, hängt vom festzustellenden „Bedarf“ ab. Diesen muss der Träger der öffentlichen Jugendhilfe kontinuierlich feststellen.

Bedarfe sind allerdings nicht unabhängig von fachlichen Zielsetzungen und vom rechtlichen Rahmen definierbar: Nicht nur bei der Weiterentwicklung schulischer Integrationshilfen gehört es beispielsweise spätestens seit der SGB-VIII-Reform zum allgemeinen Mindeststandard, inklusive Zielsetzungen zu formulieren. Die nun in Kraft getretene Reform des SGB VIII, formuliert in § 7 Abs. 2 einen bio-psycho-sozialen Behinderungsbegriff. Im Kern steht nun die Wechselwirkung von persönlichen Merkmalen mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren, die an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern.

Wird diese Zielsetzung „Inklusion“ jedoch berücksichtigt, ergeben sich weitreichende Konsequenzen für den Auftrag des Jugendamtes, Planungen zur Bedarfsdeckung zu entwickeln. Die Zukunft inklusiver Jugendhilfe und schulischer Pädagogik kann vor diesem Hintergrund nicht in einer anhaltenden (Mehr-)Produktion von Einzeldiagnosen und -fällen für Eingliederungshilfen liegen. Diese Praxis widerspricht fundamental dem inklusiven Gedanken, der doch u. a. im barrierefreien Umgang der Regelinstitutionen mit der Unterschiedlichkeit und der Vielfalt von Menschen eine Selbstverständlichkeit und in der einzelnen Person eben keinen zu definierenden Problemfall sieht!

Aus inklusiver Sicht ist es dabei schwer zu sagen, welche Leistungsanteile einer solchen Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII den besonderen Eigenheiten des jungen Menschen und welche den „institutionellen Mängeln“ seines direkten schulischen Umfeldes geschuldet sind, das die Teilhabe im „normalen“ Rahmen nicht (mehr) sicherstellen kann.

Die Institution Schule erhält in diesem Zusammenhang allerdings keine „Diagnose“. Es ist der junge Mensch, dem zumindest eine „drohende seelische Behinderung“ attestiert werden muss. Ist zusätzlich zur Einschränkung der seelischen Gesundheit – sozusagen als Leistungsvoraussetzung - darüber hinaus seine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in der Folge mangelnder institutioneller Inklusionsfähigkeit schon massiv eingeschränkt, „gewährt“ der Träger der öffentlichen Jugendhilfe einen Teilhabeassistenten in Form von Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII. Doch welcher Bedarf wird hier eigentlich gedeckt? Und findet diese Bedarfsdeckung rechtzeitig statt?

Denn nur, wenn die Regelinstitution Schule die individuellen Besonderheiten und individuellen Bedarfe junger Menschen nicht ausreichend und

selbstverständlich berücksichtigt, entsteht gegenüber dem Jugendhilfeträger inhaltlich ein „Unterstützungsbedarf zur sozialen Teilhabe“, z. B. im Rahmen schulischer Eingliederungshilfe.

Eine Kernaufgabe des öffentlichen Jugendhilfeträgers ist es, in allen Bereichen des Aufwachsens „soziale Teilhabe“ zu fördern bzw. zu gewährleisten. Konsequenterweise kommt dem Jugendamt bei der Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII daher die Rolle und Zuständigkeit zu, falls andere Institutionen nicht bedarfsdeckend agieren (können), soziale Teilhabe (wieder) herzustellen. Positiv formuliert: Ist die soziale Teilhabe in der Schule sichergestellt, ergibt sich nach aktueller Rechtslage kein Einzelfallanspruch im Rahmen der Eingliederungshilfe, auch wenn ein ärztliches Gutachten eine (drohende) seelische Behinderung attestiert.

Fragen zur „sozialen Teilhabe“ im Kontext der Eingliederungshilfe richten sich also - wie dies natürlich im Übrigen bei den Hilfen zur Erziehung auch der Fall ist - an ein Themenfeld, in dem Jugendhilfe traditionell viele fachliche Kompetenzen und Erfahrungen vorhält. Insbesondere in der institutionellen Kindertagesbetreuung gibt es langjährige Erfahrungen mit inklusiven Ansätzen. Je mehr soziale Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen im gesellschaftlichen Leben vor Ort und im sozialen Nahraum möglich sind, umso mehr Handlungsoptionen ergeben sich. Soziale Teilhabe am Ort der Schule aus diesem (erweiterten) Blickwinkel betrachtet, sollte also überhaupt nicht rein auf einzelne Schulklassen bezogen verstanden werden. Es stehen bei der schulbezogenen Bedarfsdeckung weitaus mehr Handlungsoptionen zur Verfügung, z. B. im Rahmen von Jugendarbeit und -bildung, der Vereins- und Verbandsarbeit, der Jugendsozialarbeit, von Beratungsangeboten sowie durch Synergien bei der Vernetzung mit Ressourcen der Hilfen zur Erziehung.

Auch ohne vorherige intensive Fachdebatte darf doch angenommen werden, dass ein breiter Konsens darin gefunden werden kann, dass der „eigentliche“ Teilhabebedarf eines betroffenen jungen Menschen schon lange nicht mehr gedeckt war, wenn schulische Teilhabeassistenz aufgrund einer (drohenden) seelischen Behinderung von Nöten ist. Die massive Schädigung und soziale Exklusion muss zu diesem Zeitpunkt – als zentrale Leistungsvoraussetzung des § 35a SGB VIII – ja bereits eingetreten sein. Diese Exklusion im

Rahmen einer formal vorangetriebenen schulischen „Inklusion“, führt zu einem erhöhten Bedarf von schulischen Teilhabeassistenzen und zur einseitigen Problemzuweisung an die betroffenen Kinder und Jugendlichen sowie deren Eltern.

So ergibt sich die paradoxe Situation, dass die Teilhabeassistentz im Einzelfall eine Not- bzw. Bedrohungssituation abwenden muss, die bei einer **rechtzeitigen** Bedarfsdeckung im Rahmen eines wirksamen, vielfältigen und (gemeinsam mit den Kooperationspartnern) abgestimmten (inkluisiven) Leistungsangebots kaum hätte entstehen dürfen.

Der öffentliche Jugendhilfeträger verfügt im Rahmen seiner Gewährungspraxis über eine aussagekräftige Kennzahl, wo in seinem Zuständigkeitsbereich aufgrund struktureller Mängel in Regelinstitutionen und verspäteter Bedarfsdeckung von Seiten der Jugendhilfe, die seelische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in hohem Maß beeinträchtigt wird und soziale Teilhabe nicht mehr aus eigener Kraft sichergestellt werden kann: Exklusive schulische Strukturen bilden sich in der „Häufigkeit schulischer Teilhabeassistentz“ ab!

Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass auch zukünftig schulische Teilhabeassistentz in (wenigen) Einzelfällen bei einem weitgehend inklusiv orientierten schulischen Integrationskonzept erforderlich sein kann, um junge Menschen bei ihrem Weg durch die Sozialisationsinstanz Schule zu begleiten. Und es wäre auch keineswegs zielführend, im Einzelfall – dort wo andere Konzepte versagen – grundsätzlich den Nutzen einer qualitativ hochwertigen ärztlichen Diagnostik in Abrede zu stellen. Mit Blick auf die vorgenannte Verpflichtung des Trägers öffentlicher Jugendhilfe, rechtzeitig bedarfsgerechte Hilfen zu planen und zur Verfügung zu stellen, braucht es jedoch zukünftig alternative Unterstützungsangebote, bevor das „Kind in den Brunnen gefallen ist“! Jugendhilfe sollte zukünftig – mit einer guten Mischung aus verschiedenen Hilfeansätzen – die Bedarfsdeckung so gestalten, dass im Umgang mit sozialen Herausforderungen vor allem die Inklusionsfähigkeit des Gesamtsystems Schulklasse bzw. der Schule gestärkt wird: Individualisierte schulische Teilhabeassistentzen dürfen nur die Ultima Ratio sein, wenn andere Ansätze nicht rechtzeitig den Bedarf decken bzw. nicht zur Verfügung stehen.

Die Erfahrungen aus vielen gelungenen Modellprojekten zwischen Jugendhilfe und Schule (vgl. Kapitel K3: 169 ff. in diesem Band) zeigen, was heute in dieser Hinsicht bereits möglich ist. Gleichzeitig zeigen diese Projekte jedoch auch deutlich, dass heutzutage eine rechtzeitige und inklusiv orientierte Bedarfsdeckung immer noch mehr vom individuellen Willen und dem hohen Engagement beteiligter Führungs- und Fachkräfte abhängt, als von nachhaltig gestalteten und auf Dauer angelegten verbindlichen Strukturen des Gesamtsystems.

Von Seiten der Bundes- und Landesgesetzgebung tragen fehlende und mangelhaft unterstützende Regelungen und Finanzierungsmodelle ihr Übriges zur unübersichtlichen Lage bei. Kommunalpolitisch müssen vor Ort die erforderlichen Arbeitsgrundlagen für die Weiterentwicklung daher – meist mühsam – erst geschaffen und gesichert werden. Die Entwicklungen finden ja keineswegs in einem von Interessenskonflikten freien Raum statt: Beispielsweise gibt es mittlerweile genug wirtschaftliche Fragestellungen bei Anbietern von Teilhabeassistenzen, die von größeren Änderungen ggf. existenziell betroffen sind. In der aktuellen Jugendhilfelandchaft lässt sich zudem nur schwer eine allgemeinverbindliche, fachlich übergreifende Positionierung bzw. Strategie erkennen.

Es steht somit zu befürchten, dass bis Inklusion im deutschen Bildungssystem zur „Normalität“ wird, noch viele Jahre vergehen können. Mit Hilfe des Indikators schulische Teilhabeassistenten können zwar exklusive Strukturen in Schulen bereits im Rahmen der lokalen Jugendhilfeplanung identifiziert werden, die notwendigen Veränderungen vor Ort hin zur flächendeckenden engen Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe benötigen allerdings viel Geduld und Verhandlungsgeschick.

Auf Grundlage dieses Befundes braucht der Träger der öffentlichen Jugendhilfe also verschiedene Planungshorizonte im Umgang mit nicht ausreichend sichergestellter sozialer Teilhabe am Ort der Schule:

- Kurzfristige Ansätze mit Blick auf die täglich erforderliche Bedarfsdeckung im Einzelfall, um bei (drohender) seelischer Behinderung fehlende soziale Teilhabe wiederherzustellen.
- Mittel- und langfristige Ansätze, um systematisch Veränderungen des Hilfesystems in enger und sehr verbindlicher Kooperation mit dem System Schule herbeizuführen, um den eigentlichen Zielsetzungen inklusiver Ansätze gerecht werden zu können.

### **KURZFRISTIGE ANSÄTZE:**

#### LEISTUNGSZUGÄNGE UND BERATUNG STÄRKEN

Aufgrund der aktuellen dynamischen Entwicklung im Bereich schulischer Integrationshilfe braucht es eine systematischere Nutzung von **Ansätzen der Prävention und Beratung**, um als öffentlicher Jugendhilfeträger rechtzeitig und bedarfsgerecht am Ort der Schule Unterstützung leisten zu können. Je früher die Möglichkeit für das Jugendamt besteht, schon vor einer nachhaltigen sozialen Ausgrenzung der Schüler\*innen zusammen mit diesen, den Eltern und dem pädagogischem Fachpersonal auf die individuelle Problemlösungsstrategie vor Ort Einfluss zu nehmen, umso mehr Handlungsoptionen können (für alle Beteiligten) geschaffen werden. Beispielsweise sind Beratungszentren für schulische Erziehungshilfe ein bewährtes Instrument, mit dessen Hilfe schon vor dem Eintritt einer massiven Schädigung, Spielräume zur Problemlösung und Hilfe zur Selbsthilfe durch eine enge fallbezogene Zusammenarbeit aller Beteiligten genutzt werden können. Entsprechende Beratungsangebote verfolgen - frühzeitig eingesetzt – präventive und integrative Ziele und sind auf die Vermeidung von Exklusion gerichtet. Sie helfen zudem, die Leistungszugänge sowohl für schulische Fördermöglichkeiten als auch für Jugendhilfeleistungen zu optimieren und dabei sicherzustellen, dass einzelfallbezogen die Handlungsmöglichkeiten von Schule und die Ressourcen der Familien möglichst frühzeitig genutzt werden können.

Je systematischer **kooperative Beratungsprozesse** im Vorfeld von intensiven Jugendhilfeleistungen genutzt werden, umso mehr werden auch fallunspecifische, institutionsbezogene Dynamiken erkennbar, z. B. schulischer Personalmangel, exkludierende pädagogische Haltungen, Interessenslagen von Leistungsanbietern, Abgrenzungskonflikte zwischen innerschulischen Beteiligten und vieles mehr, die sich Zulasten der betroffenen jungen Menschen auswirken können. Für den öffentlichen Träger der Jugendhilfe ergeben sich hierdurch erweiterte Optionen, um örtliche und **institutionelle Kooperationen** weiterzuentwickeln.

## VERBESSERTE LEISTUNGSKOORDINATION BZW. -DIFFERENZIERUNG

Es ist nicht selten, dass mehrere Anbieter von Teilhabeassistenz in einer Schule gleichzeitig tätig sind, teilweise in der gleichen Schulklasse. Mehrfach werden die im Rahmen von rechtlich begründeten Vor- und Nachrangregelungen auf bestimmte Unterstützungsleistungen beschränkten Arbeitsaufträge im Rahmen der schulischen Teilhabeassistenz nach § 35a SGB VIII im praktischen Alltag aufgeweicht. Die betroffenen Mitarbeiter\*innen geraten in solchen Fällen meist zwischen die Stühle unterschiedlicher Anforderungen bzw. zumindest in Interessenskonflikte. Alleine die Koordination von Teilhabeassistenzen innerhalb der Klassen bzw. der Schulen stellt die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule teilweise vor große Herausforderungen.

Ein kurzfristiges Instrument - einer zumindest **verbesserten Ressourcenkoordination** – sind Modelle der Pool-Bildung (vgl. Artikel (12): 169 ff. in diesem Band). Einerseits erleichtern sie die Kommunikation und Abstimmung mit der Jugendhilfe auf schulischer Ebene, da zumeist nur ein Träger pro Schule tätig wird. Andererseits beinhalten sie auch die Möglichkeit, die Ressourcen der vor Ort tätigen Teilhabeassistenzen aufgrund vereinfachter Kommunikationsmöglichkeiten optimaler einzusetzen. Die Gestaltung eines schulischen Pool-Systems stellt an den Träger der öffentlichen Jugendhilfe jedoch erweiterte Anforderungen an die **Belegungssteuerung und an fallübergreifende Evaluationskonzepte**. Den Trend zur Exklusion können sie aufgrund der als Leistungszugang nach § 35a SGB VIII erforderlichen (drohenden) seelischen Behinderung und massiven sozialen Teilhabeeinschränkung allerdings nicht aufhalten.

Ein weiteres kurzfristig verfügbares Instrument sind institutionell verankerte, fallunabhängig organisierte Fachteams einzelner Jugendhilfeträger in den Schulen. Sie vereinfachen **Leistungszugänge für Kinder und Jugendliche**, die bereits in der sozialen Teilhabe eingeschränkt sind, jedoch noch nicht (drohend) seelisch behindert sind. Beispielsweise bestehen derartige Team aus fallübergreifend tätigen Fachkräften der Jugendhilfe, die im Rahmen einer niederschweligen schulischen Integrationshilfe schon vor der diagnostizierten (drohenden) seelischen Behinderung eines jungen Menschen flexibel in den Klassen Unterstützung leisten können. Insbesondere an Schulen mit einer massiv exkludierenden Praxis kann dies auch dazu genutzt werden, einen Weg aus einer rein individualisierten Problemsicht, hin zu fallübergreifenden und systematischeren Kooperationen zu fördern. Damit verbunden sind allerdings auch hier schwierige Fragen der Leistungssteuerung und institutionellen Arbeitsteilung.

## OPTIMIERTE LEISTUNGSSTEUERUNG UND QUALIFIZIERUNG

In der Konsequenz rücken weitere Bereiche der Gestaltung von Jugendhilfeinfrastruktur in den Vordergrund. Beispielsweise eine den neuen Anforderungen angepasste Ausgestaltung der jugendamtsinternen Organisation zur Leistungscoordination und Fallbearbeitung, die weiterentwickelte Ausgestaltung von Leistungs- und Entgeltvereinbarungen sowie die zeitnahe Verfügbarkeit von Informationen über den aktuellen Stand der Leistungsgewährung und Auslastung vorhandener Kapazitäten. Fallübergreifende und kooperative Arbeitsansätze bedürfen einer verbesserten (internen sowie externen) **Evaluation der Hilfen** sowie eines zeitnahen intensiven **Qualitätsdialogs** mit den freien Trägern und den Schulen.

Aufgrund der gesetzlich verankerten enormen Anforderungen an formale Abläufe im Einzelfall, den hohen Beratungsanforderungen gegenüber den Leistungsberechtigten und aufgrund komplexer Zuständigkeits- und Koordinationsanforderungen bei der Teilhabe- bzw. Hilfeplanung, wurden in vielen Jugendämtern daher bereits **spezialisierte Fachteams** gebildet, die sich intensiv mit dem Bereich der Eingliederungshilfe beschäftigen. Darüber hinaus benötigen die Fachkräfte des Jugendamtes - gerade bei der Nutzung verstärkt fallübergreifender Konzepte - eine engere Abstimmung untereinander, mit den beteiligten Leistungserbringern sowie mit dem internen

Fachcontrolling bzw. der Jugendhilfeplanung. Die amtsinterne Organisation bedarf in der Konsequenz einer kontinuierlichen Weiterqualifizierung sowie der Intensivierung interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen den Fach- bzw. Sachgebieten, z. B. zwischen Sozialem Dienst und wirtschaftlicher Jugendhilfe.

All diese Maßnahmen dienen jedoch vorrangig dazu, mit der steigenden Anzahl der Einzelfälle und deren komplexen Anforderungen (Fristen, Zuständigkeiten, Koordination, usw.) umzugehen. Damit sind jedoch nicht automatisch „inklusive“ Zielsetzungen zu erreichen. Im Gegenteil: Es besteht die große Gefahr der Verstärkung exklusiver Strukturen!

## MITTEL- UND LANGFRISTIGE HANDLUNGSPERSPEKTIVEN

Wie könnte nun eine Zukunft gestaltet sein, in der inklusive Zielsetzungen besser erreicht werden können? Zur Konkretisierung möglicher Überlegungen soll hier ein **beispielhaftes (Arbeits-)Szenario** dienen: Dieses Positivszenario geht davon aus, dass sich in absehbarer Zukunft die Schulen im Kontext von Ganztagsschulprogrammen und dem damit einhergehenden Bedeutungszuwachs öffentlicher Erziehung noch weiter (als schon heute) von einer klassischen Bildungsinstitution hin zum allgemeinen Platz sozialen Aufwachsens entwickelt haben. Diese Entwicklungen sind direkte Auswirkungen der langen Aufenthaltszeiten von Kindern und Jugendlichen am Lebensort Schule und der schon vorschulischen Erfahrungswelten ganztägiger Kindertagesbetreuung. Inhalte informellen Lernens, die Gestaltung von Freizeit sowie von sozialen Beziehungen haben im schulischen Alltag inzwischen einen noch höheren Stellenwert erreicht.

## SOZIALE TEILHABEARBEIT (GEMEINSAM) WEITERENTWICKELN - EIN MÖGLICHES POSITIVSZENARIO

Soziale Teilhabe am Ort der Schule muss in diesem Szenario zunehmend unabhängig von formalen Bildungszielen bzw. schulischen Leistungen über den gesamten Schulalltag sichergestellt werden. Der Begriff Schule steht damit nicht mehr nur zentral für eine Institution bzw. eine kultusministeriale Zuständigkeit, sondern für einen Lebensort junger Menschen, eine Anlaufstelle für Eltern und Unterstützer\*innen von Familien sowie für einen

Ort mannigfaltiger interdisziplinärer und institutionsübergreifender Kooperationen. Vielfältige erzieherische und sozialpädagogische Problematiken müssen - auch bei Abwesenheit der Eltern - intensiv bearbeitet werden. Im Fokus steht zunehmend die **Interaktion aller Beteiligten**, ganz im (inklusi-ven) Sinne eines Systems wechselseitiger Unterstützung und Lernerfahrung.

Unter dem Dach der Gesamtverantwortung des schulischen Partners für den Schulstandort haben in diesem Positivszenario Jugendhilfe und Schule eine sich **ergänzende Arbeitsteilung** entwickelt. Unterschiedliche Entscheidungskompetenzen wurden akzeptiert und gleichzeitig ein Optimum an Handlungsspielräumen ermöglicht. Die Sicherstellung sozialer Teilhabe erfolgt kooperativ und frühzeitig in enger Zusammenarbeit aller Akteur\*innen mit Hilfe einer interdisziplinären Förder- und Unterstützungslandschaft.

Das Jugendamt ist ein zentraler Partner. Vielfältige Leistungen der Jugendhilfe sind in der Zukunft mit dem schulischen Alltag weitaus enger verzahnt, z. B. Erziehungsberatung, projektorientierte Jugendbildung und -arbeit, soziale Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit, Jugendberufshilfe, Schulsozialarbeit, aber auch schulbezogene Anteile ambulanter, stationärer und teilstationärer Leistungen der Hilfen zur Erziehung. Die – auch am Ort der Schule – inklusiv orientierte Erziehungshilfe richtet sich nicht mehr nur alleine an Eltern und junge Menschen, sondern bezieht auch die Dynamiken des **sozialen Umfelds** sowie dessen Unterstützungsbedarfe systematisch mit ein. Im Fokus einer inklusiven Ausrichtung stehen folglich nicht mehr nur die Eltern und der junge Mensch mit einer wie auch immer ausgeprägten Diagnose, sondern genauso Mitschüler\*innen, Lehrer\*innen, Freund\*innen und andere Beteiligte. Jugendhilfe unterstützt soziale Teilhabe sowohl mit präventiven Konzepten als auch durch systemisch orientierte Unterstützungsmaßnahmen in konkreten Problemsituationen. Denn bestimmte schulische Problemlagen haben ja nicht zuletzt ihre Ursache in den sozialräumlichen Strukturen des jeweiligen Einzugsgebiets, z. B. in Zusammenhang mit räumlich konzentrierten prekären familialen Lebenslagen. Die Tätigkeit der Jugendhilfe erweitert so das Handlungs- und Lösungsspektrum im Gesamtsystem um außerschulische und sozialräumliche Arbeitsansätze sozialer Teilhabe.

In trägerübergreifenden Konzepten der „Sozialen Teilhabearbeit“ ist die Zusammenarbeit *innerhalb* der Jugendhilfe und mit weiteren Kooperati-

onspartnern am Ort der Schule verbindlich geregelt. **Trägerübergreifende „kooperative Jugendhilfeteams“** sind z. B. fester Bestandteil dieses „neuen“ schulischen Alltags. Sie erleichtern die Abstimmung zwischen den Kooperationspartnern vor Ort. Jugendhilfeträger untereinander arbeiten hierzu in abgestimmter Weise verbindlich und strukturiert zusammen. Die Rahmenkonzepte dieser Kooperationsarbeit sind Teil der schon zu Beginn dieses Fachbeitrages erwähnten Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen zwischen den öffentlichen und freien Trägern.

Statt Einzelfallhilfen bzw. individueller Teilhabeassistenzeleistungen werden vorrangig zusammen mit schulischen Fachkräften z. B. Klassenprojekte bzw. kleingruppenbezogene Angebote verwirklicht. Erziehungsberatung findet (mit Einverständnis der Eltern) in enger Abstimmung mit Lehrkräften, schulischen Förder- und Beratungszentren bzw. den schulpsychologischen Diensten statt. Jugendhilfe hält in größeren Schulen sogar eigens Räumlichkeiten vor, die trägerübergreifend genutzt werden können. Eine umfangreiche Palette an Methoden zur Sicherstellung sozialer Teilhabe wird gemeinsam ständig weiterentwickelt und häufig in enger Kooperation mit dem Partner Schule genutzt. Ergänzende paritätisch mit Fachkräften aus Schule und Jugendhilfe besetzte Klassenangebote vermitteln Bildung und beziehen gleichzeitig intensiver Eltern und wichtige Bezugspersonen in den schulischen Alltag und die Lösung pädagogischer bzw. erzieherischer Probleme mit ein. Damit wird ein **erweiterter interdisziplinärer Handlungsrahmen** geschaffen, um rechtzeitig und bedarfsgerecht auf individuelle Bedarfe junger Menschen – ohne zusätzliche Stigmatisierung – reagieren zu können.

Die damit verbundenen finanziellen Aufwendungen haben in dieser Zukunft nicht zur befürchteten Kostenexplosion geführt. Der Grund: Durch die weitgehend gewährleisteteste soziale Teilhabe am Ort der Schule entfällt gleichzeitig eine wesentliche Anspruchsvoraussetzung für finanzintensive individualisierte Eingliederungshilfen nach § 35a SGB VIII. Soziale Teilhabe wird als Ergebnis dieses fachlichen Ansatzes mit Hilfe vielfältiger Arbeitsformen kooperativ und **kostengünstiger** sichergestellt.

## NACHHALTIGE STRUKTUREN SICHERN DIE WEITERENTWICKLUNG

Die geschilderte „Zukunft“ ist keine reine Utopie. Vielfältige Praxismodelle bereiten schon heute den Boden für eine mittel- und langfristige konzeptionelle Weiterentwicklung in eine solche Richtung.

Welche Möglichkeiten kann nun der öffentliche Träger der Jugendhilfe – trotz oder sogar aufgrund – einer sich verstetigenden exklusiven Praxis unter dem Mantel „inkluisiver Türschilder“ zur Gestaltung einer solchen (oder ähnlichen) Zukunft nutzen? Wie kann dabei ein Rahmen geschaffen werden, um die weiter ansteigenden finanziellen Aufwendungen für individuelle Teilhabeassistenz zugunsten inklusiv orientierter Teilhabe effektiver einzusetzen?

Auch wenn ggf. andere „Positivszenarien“ denkbar sind, sicher ist: Jugendhilfe braucht eine langfristige fachliche Strategie zur Lösung der Herausforderung „Inklusion“, um nicht für alle Zeiten „Ausfallbürge“ zu bleiben. Vorausgesetzt sei hier allerdings die Annahme, dass die Institution Schule nicht in Zukunft die Lösung all der beschriebenen Aufgaben alleine in die eigene Zuständigkeit übernimmt.

Unabhängig von den Details möglicher fachlicher Handlungskonzepte erfordert die nachhaltige Umsetzung kooperativer Ansätze verbindlich vereinbarte Steuerungsgremien in den Gebietskörperschaften, sowohl auf der Ebene der staatlichen Schulämter als auch in den jeweiligen Schulen vor Ort. Der öffentliche Träger der Jugendhilfe braucht hierfür zunächst selbst eine sehr klare fachliche Strategie und darüber hinaus – kommunalpolitisch – eine abgesicherte Position: Solche Kooperationsvereinbarungen werden auf kommunaler Seite von Stadtparlamenten und Kreistagen beschlossen.

Keineswegs sollen hier die vielfältigen Problemstellungen struktureller Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule verharmlost werden. Es gibt eine lange Tradition in der Auseinandersetzung, welche Gestaltungsmöglichkeiten von Seiten der Schule anderen Institutionen überhaupt eingeräumt werden. Andererseits gibt es nicht selten auch in der Jugendhilfe erhebliche Vorbehalte gegenüber engen schulischen Kooperationen, wollen doch die Fachkräfte der Jugendhilfe nicht die „Helfershelfer“ exklusiver Strukturen oder „Ausfallbürgen“ sein. Die Institution Schule darf allerdings völlig zurecht aufgrund ihrer zentralen gesellschaftlichen Rolle und dem Verfas-

sungsrang ihrer Aufgabe auf die Letztverantwortung zur Gestaltung des schulischen Raumes bestehen. In den letzten Jahren sind allerdings vielfache Schritte der gegenseitigen Öffnung zu verzeichnen. Auch die Jugendhilfe hat eigenständige Gestaltungsräume und Aufträge, die von schulischer Seite zu respektieren sind. Letztendlich muss sich der Erfolg gemeinsamer Vorgehensweisen daran messen, ob sich bei der institutionellen Aufgabenerfüllung ein gegenseitiger Nutzen erzielen lässt.

In der Weiterentwicklung kooperativer Strukturen liegt gerade aufgrund dieser Ausgangslage eine der wichtigsten mittel- und langfristigen Aufgaben des Öffentlichen Jugendhilfeträgers. Insbesondere Rahmenverträge klären Aufgaben, Kooperationsfelder bzw. Zuständigkeiten und konkretisieren die Art und Weise der Zusammenarbeit selbst, z. B. durch Clearingverfahren für Konfliktfälle. Sie schaffen auf Ebene des Top-Managements Handlungssicherheit und Legitimation für ein konstruktives Miteinander. Entsprechende Vereinbarungen sind systematisch evaluier- und weiterentwickelbar. Bereits heute gibt es hierzu gute Ansätze: Zwischen dem Jugendamt und dem jeweiligen staatlichen Schulamt können z. B. entsprechende Kooperationsverträge geschlossen werden, die zum Ziel haben, Standards für eine Zusammenarbeit zu definieren. Gerade aufgrund der sehr unterschiedlichen institutionellen Voraussetzungen von Jugendhilfe und Schule ist allerdings auf die frühzeitige Einbindung des jeweiligen Kultusministeriums zu achten.

## KOOPERATIVE PRODUKTE ALS INSTRUMENT DER NACHHALTIGEN ZUSAMMENARBEIT

Aufgabe entsprechender Steuerungsstrukturen kann es darüber hinaus sein, nicht nur allgemeine Themen der Zusammenarbeit zu regeln, sondern beispielsweise auch Standards für die Nutzung konkreter „kooperativer Produkte“ zu definieren, wie etwa den fallbezogenen Umgang mit „Schulabsentenz“, den Einsatz von „Familienklassen“, die Gestaltung von Übergängen, bei Kinderschutzfragen, für Projekte freier Träger oder die Durchführung von Schulsozialarbeit. Damit kann im Optimalfall vermieden werden, dass die vielen Fach- und Rechtsfragen, die in der täglichen Zusammenarbeit am Ort der Schule eine wichtige Rolle spielen (Aufsicht, Datenschutz, Zutrittsrechte, Versicherungs- und Transportfragen, Raumnutzung, Dienst- und Fachaufsicht, Beschwerden, Lehrpläne, Elternbeteiligung, Ombudschaften, Beteili-

gung, etc.), nicht in jedem Fall oder bei jedem neuen Projekt immer wieder erneut beantwortet werden müssen. Wie bei Leistungs-, Qualitätsentwicklungs- und Entgeltvereinbarungen können modellhaft konkrete Regelungen zu Prozessen, zur Aufgabenteilung und zum Ressourceneinsatz getroffen werden.

Um die Nutzung solch kooperativer Produkte in der jeweiligen Schule zu erleichtern, können Muster für lokale Kooperationsverträge zwischen den jeweiligen Leistungserbringern der Jugendhilfe und einzelnen Schulen erarbeitet werden. Auf diese Weise werden Standards gesetzt, die die Abstimmung vor Ort erleichtern sowie Referenzrahmen für die Qualität lokaler (Zusammen-)Arbeit schaffen. Auch damit entsteht mehr Handlungssicherheit für die Beteiligten.

Gerade weil der Gesetzgeber bei der Schaffung allgemeinverbindlicher Rahmen für schulbezogene Teilhabearbeit weitestgehend versagt, sind institutionsübergreifende Absprachen vor Ort als Grundlage nachhaltiger Zusammenarbeit unerlässlich, um von Personen unabhängige, tragfähige Strukturen zu sichern. Insbesondere dann, wenn immer mehr Jugendhilfeleistungen mit der schulischen Lebenswelt verzahnt werden (müssen).

## INTEGRATION INKLUSIVER ANSÄTZE IN VORHANDENE STRUKTUREN

Die kontinuierliche Weiterentwicklung solcher Vereinbarungen bzw. Produkte muss absprachegemäß und selbstverständlich Schritt für Schritt in die lokalen Schulkonzepte einerseits und in die Leistungs-, Qualitätsentwicklungs- und Entgeltvereinbarung der Jugendhilfe andererseits einfließen. Jugendhilfeplanung hat in diesem Zusammenhang nicht nur eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des fachlichen bzw. fachpolitischen Diskurses, sondern auch bei der Übersetzung der festgestellten (inklusive) Bedarfe in operationalisierte Anforderungen an die Leistungserbringung. Innovative Konzepte und Finanzierungsformen der Jugendhilfe fördern bzw. ermöglichen dabei mehr kooperatives Handeln im Rahmen der Leistungserbringung. Entsprechende Instrumente benötigen zukünftig einen weiteren Ausbau.

Im Jugendamt erfordern diese innovativen und koordinierenden Aufgaben eine zugkräftige(re) Organisationsstruktur, z. B. um mit Hilfe eines kontinuierlichen Fachcontrollings, einer bedarfsgerechten Qualitätsentwicklung

oder einer strategieorientierten Leistungs- und Entgeltverhandlung Veränderungsprozesse anzustoßen und zu steuern. Bedauerlicherweise sind solche Strukturen in Jugendämtern nicht immer ausreichend vorhanden und müssen mühevoll auf- bzw. ausgebaut werden.

## **FAZIT**

Leistungen der Jugendhilfe entwickeln sich immer mehr zu einem selbstverständlichen Teil sozialer Infrastruktur. Der notwendige individuelle Blick auf die Bedürfnisse jedes Kindes und jedes Jugendlichen darf dabei jedoch nicht zu einer immer weiter zunehmenden Vereinzelung von Hilfeansätzen führen. Gelingende gesellschaftliche Teilhabe ist dabei das zentrale Ziel sozialer Arbeit. Die aktuelle SGB-VIII-Reform hat dies nochmals deutlich betont. Soziale Teilhabe kann „naturgemäß“ nur kooperativ und koordiniert mit allen Beteiligten erreicht werden, gerade dann, wenn sie gefährdet ist. Die hierfür erforderlichen Arbeitsansätze und Methoden für „soziale Teilhabearbeit“ sind vielfach bereits vorhanden, müssen jedoch teilweise noch erheblich verbessert und erweitert werden. Herausforderungen gibt es in jedem Fall genug. Bei der Suche nach Lösungsansätzen sollte sich der Blick der Jugendhilfe jedoch nicht nur auf mögliche „Problempartner“ am Ort der Schule richten. Auch zwischen Jugendhilfeträgern besteht Bedarf an mehr Kooperation und Koordination bei der Leistungserbringung. Nur auf diese Weise wird es gelingen, berechenbare Kooperationsstrukturen zu etablieren und qualitativ weiterzuentwickeln. Der öffentliche Träger der Jugendhilfe braucht hierzu ein schlüssiges und politisch abgesichertes Konzept, um seinem Gestaltungs- und Steuerungsauftrag gerecht werden zu können. Je weniger Teilhabeassistenzen zukünftig benötigt werden, umso mehr wird soziale Teilhabe am Ort der Schule tatsächlich verwirklicht sein.

JOACHIM GLAUM

## **(11) INKLUSION – (SCHULISCHE) TEILHABE IN DER VERANTWORTUNGSGEMEINSCHAFT VON JUGENDHILFE, SCHULE UND SOZIALHILFE GESTALTEN**

### **DAS PROJEKT AUS DER SICHT DES NIEDERSÄCHSISCHEN LANDESJUGENDAMTES**

Es gibt im Recht der Kinder- und Jugendhilfe vermutlich keinen zweiten Bereich, dessen faktische Ausgestaltung von so vielen Parametern abhängig ist wie der Bereich der Umsetzung schulischer Teilhabe. Die Komplexität beruht auf dem für Bürger\*innen schwierig nachzuvollziehenden zweistufigen Bewilligungsverfahren in der Eingliederungshilfe und der bislang noch nicht hinreichend inhaltlich ausgestalteten Schnittstelle zwischen Eingliederungshilfe und Schule. Das von AFET und ism angestoßene und getragene Projekt hat sich dieser komplexen Materie dankenswerterweise mit einem Praxisprojekt angenähert.

Vor dem Hintergrund der vielfältig gestalteten und gelebten Bildungslandschaften sollen hier jeweils individuelle Zugänge und Lösungen für die Umsetzung in einer Kommune oder in einer Schule gesucht und gestaltet werden.

### **DER ZUGANG DES LANDESJUGENDAMTES ZUM THEMA - DIE NIEDERSÄCHSISCHE HANDREICHUNG ZU § 35A SGB VIII**

Das Niedersächsische Landesjugendamt bietet den niedersächsischen Kommunen seit dem Jahr 2004 über die Integrierte Berichterstattung Niedersachsen (IBN) eine fundierte Datenbasis, die einen interkommunalen Vergleich ermöglicht. Die Kommunen arbeiten dabei in fünf auf der Basis der Sozialstrukturdaten eingeteilten Vergleichsringe mit den inhaltlichen Schwerpunkten Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfe. Diese Vergleichsringe sind das Forum der jeweiligen Projektverantwortlichen sowie der Fachdienst- oder Amtsleitungen der beteiligten Jugendämter.

Insbesondere in den Eingliederungshilfen nach § 35a SGB VIII war von Beginn an eine immense Streuung in den Inanspruchnahmequoten der Hilfen festzustellen. Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Situation, die sich letztlich in allen Vergleichsringen zeigte.

**Tabelle 1: Einzelwerte des IBN-Vergleichsring (VR) 5 2011–2019 – Ambulante Eingliederungshilfen nach §35a pro 1.000 Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren (/1.000)**

	Mittelwerte								
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>IBN gesamt</b>	5,5	6,0	6,7	7,3	7,6	8,5	9,3	9,7	10,5
<b>VR 5</b>	5,8	6,8	7,8	9,4	9,8	10,2	12,0	11,6	11,9
<b>LK A</b>	5,3	6,9	8,8	8,8	8,2	7,2	6,6	6,4	7,0
<b>LK B</b>	16,0	22,7	18,2	19,2	19,3	14,8	17,3	16,1	16,3
<b>LK E</b>		<b>6,6</b>	<b>8,7</b>	<b>13,9</b>	<b>16,1</b>	<b>18,6</b>	<b>20,2</b>	<b>25,2</b>	<b>24,9</b>
<b>LK F</b>			9,0	14,3	14,7		14,1	14,5	20,1
<b>LK G</b>	5,2	3,4	4,1	7,1	3,0	7,2	7,4	7,3	
<b>LK H</b>	<b>0,8</b>	<b>0,7</b>	<b>1,1</b>	<b>1,1</b>	<b>1,6</b>	<b>1,7</b>	<b>1,6</b>	<b>1,8</b>	<b>1,6</b>
<b>LK I</b>	1,7	1,0	1,1	2,0	5,3	10,4	9,7	11,4	12,7
<b>LK K</b>	3,5	5,0	6,8	8,8	7,5	12,0	16,6	16,3	17,9
<b>LK L</b>	3,8	6,1	6,5	7,6	8,4	8,3	8,8	8,8	11,4
<b>LK M</b>	4,2	4,4	4,8	6,5	9,5	9,5	12,0	12,7	13,1

Quelle: Integrierte Berichterstattung Niedersachsen (IBN), Datenerhebung 2014–2019

Bei den im Rahmen der ambulanten Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII gewährten Leistungen lag in den Anfangsjahren der IBN 2005–2012 der Schwerpunkt auf der ambulanten Legasthenie- und Dyskalkulie-therapie. Im Austausch zwischen den Jugendämtern wurde deutlich, dass die Ursachen der stark voneinander abweichenden Inanspruchnahmequoten vielfältiger Natur waren und von Unterschieden in der örtlichen Infrastruktur (Psychiatrische Kliniken, niedergelassene Fachärzt\*innen, Therapeut\*innen, Institute zur ambulanten Behandlung von Legasthenie und Dyskalkulie u. a.) über verschiedene (Bewilligungs-)“Kulturen“ des jeweiligen Jugendamts bis hin zu besonderen Ausprägungen der Inanspruchnahme in einzelnen Schulbezirken reicht.

Vor dem Hintergrund dieser scheinbar nicht steuerbaren Ausschläge in der Inanspruchnahme und der dahinterliegenden Ursachen ist 2012 die Handreichung zu § 35a SGB VIII entstanden, die einen Zugang zum Thema über vielfältige Wege ermöglicht<sup>1)</sup> und weite Verbreitung über die Landesgrenzen hinaus gefunden hat. An einer zu diesem Zweck gegründeten Projektgruppe der IBN beteiligten sich unter der Begleitung der GEBIT Münster neun Vertreterinnen und Vertreter kommunaler Jugendämter, die Fachstelle Diagnostik eines freien Trägers sowie das Landesjugendamt.

Inhaltlich nimmt die Handreichung insbesondere folgende Themen in den Fokus:

- den rechtlichen Rahmen der Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII,
- die Schnittstellen zwischen der Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII und der Eingliederungshilfe nach SGB XII (heute SGB IX) sowie den Hilfen zur Erziehung,
- die Prüfung der Teilhabebeeinträchtigung,
- die Aufgaben der Schule in der Förderung von Schüler\*innen mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben,
- das Verwaltungsverfahren im Jugendamt,
- die Anforderungen an die Leistungserbringer.

Mit der Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen mit dem Schuljahr 2013/2014 stellten die Jugendämter vermehrt einen Anstieg der Inanspruchnahme der Leistungen zur schulischen Teilhabe fest, jedoch wie in der nachstehenden Tabelle ersichtlich auch hier keinesfalls als durchgängige oder lineare Entwicklung, sondern analog zur Gesamtentwicklung der Eingliederungshilfe äußerst heterogen.

---

1) Die Handreichung ist abrufbar unter folgendem Link: <https://www.ib-niedersachsen.de/pages/viewpage.action?pageId=1507494>

**Tabelle 2: Einzelwerte des IBN-Vergleichsringes 5 2014–2019 – Anzahl Schulbegleitungen nach § 35a SGB VIII pro 1000 Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis unter 18 Jahren**

	Eckwerte					
	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>IBN gesamt</b>	2,6	3,2	3,9	4,4	5,2	5,8
<b>VR 5</b>	3,6	4,8	6,2	6,3	7,7	8,1
<b>LK A</b>	1,7	2,2	2	3,1	3,8	5,7
<b>LK B</b>	<b>3,7</b>	<b>3,3</b>	<b>2,2</b>	<b>1,5</b>	<b>0,9</b>	<b>0,9</b>
<b>LK E</b>	4,3	6,7	8,3		13,8	14,2
<b>LK F</b>	<b>0,7</b>	<b>2,5</b>	<b>9,3</b>	<b>11,3</b>	<b>14,8</b>	<b>16,8</b>
<b>LK G</b>	4	6,7	9,1	10	11,3	13
<b>LK H</b>	6,1	7,5	9,6	12,3	10,9	11,3
<b>LK I</b>	2,3	2,4	2,9	3,3	3,4	5,2
<b>LK K</b>	<b>1,6</b>	<b>1,0</b>			<b>2,7</b>	<b>2,2</b>
<b>LK L</b>		2,4	2,5	3,7	3,8	3,8

Quelle: Integrierte Berichterstattung Niedersachsen (IBN), Datenerhebung 2014–2019

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung wurde zunächst erwogen, die Handreichung zu § 35a SGB VIII zu aktualisieren und um ein spezielles Kapitel zum Thema „Leistungen zur schulischen Teilhabe“ zu erweitern. Gleichzeitig ließen die langjährigen Planungen und Diskussionen zur Reform des SGB VIII mit der Erweiterung der Zuständigkeit der Kinder und Jugendhilfe um die Eingliederungshilfeleistungen für körperlich und geistig behinderte jungen Menschen mit dem Blick auf das BTHG (Bundesteilhabegesetz) eine wesentlich veränderte rechtliche Grundlage der Zuständigkeiten, der Bedarfsfeststellung und der Leistungsgewährung erwarten.

## **DIE HANDREICHUNG § 35A SGB VIII UNTER EINBEZIEHUNG DES BTHG UND DES KJSG**

Das Landesjugendamt hat auf diese Entwicklungen reagiert und im vergangenen Jahr eine Arbeitsgruppe – bestehend aus Vertreter\*innen aus 14 Kommunen und dem Landesjugendamt unter fachlicher Begleitung eines sozialwissenschaftlichen Instituts - gebildet, welche die Arbeit an einer kompletten Überarbeitung der Handreichung zu § 35a SGB VIII aufgenommen hat. Ziel ist die Erstellung einer Handreichung, die die veränderten rechtli-

chen Rahmenbedingungen aufgreift und so den Jugendämtern des Landes Niedersachsen einen Orientierungsrahmen bieten soll.

Handreichungen und Empfehlungen kommen gerade aus der Perspektive eines Landesjugendamtes in der Ausgestaltung des Rechts eine wichtige Funktion zu. Zwischen den Buchstaben des geschriebenen Rechts und der Interpretation und Auslegung durch Gerichte bedarf es gut austarierter fachlich geprägter Arbeitshilfen und Handlungsempfehlungen. Deren Wirkung ist jedoch unbedingt abhängig vom Autorenkreis, von der Art der Entstehung und dem damit verbundenen Vermittlungsprozess in die Fachöffentlichkeit. Gerade den Landesjugendämtern kommt hier eine wichtige Funktion zu.

In dieser Funktion steht die in Entwicklung befindliche Handreichung zur Umsetzung des BTHG. Ausgehend von der Rolle der Jugendämter als Rehabilitationsträger und den Phasen des Rehabilitationsprozesses werden alle Prozessschritte von der frühzeitigen Bedarfserkennung, der Antragstellung/Antragsberatung und der Zuständigkeitsklärungen über die Bedarfsermittlung, die Teilhabeplanung/das Hilfeplanverfahren bis hin zur Durchführung der Leistungen zur Teilhabe mit den entsprechenden Empfehlungen in der Ausgestaltung der Prozessschritte versehen. D. h. es werden Mindestanforderungen definiert, der rechtliche Hintergrund aufbereitet sowie Merkblätter und Formulare mit den entsprechenden Ausfüllhilfen usw. erstellt. In den Prozess werden die vom Bundesrat in seiner Sitzung am 07.05.2021 verabschiedeten Neuregelungen des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) einbezogen.<sup>2)</sup>

## **EINORDNUNG DES PROJEKTS ZUR SCHULISCHEN TEILHABE**

Mit dem AFET/ism-Praxisprojekt konnte die Vielfalt der Lösungen auf örtlicher Ebene gut erfasst werden. Über die unterschiedlichen Arbeitsformen des Projekts ist es - wenn auch pandemiebedingt mit Einschränkungen bzw. Prozessänderungen - gut gelungen, die gesamte Bandbreite des Themas

2) Die Handreichung wird voraussichtlich in der zweiten Jahreshälfte 2021 erscheinen und auf der Homepage [www.ib-niedersachsen.de](http://www.ib-niedersachsen.de) unter dem Reiter „Handreichungen/Arbeitshilfen“ zu finden sein. Darüber hinaus informiert das Niedersächsische Landesjugendamt über dieses und andere aktuelle Themen in seinem Newsletter „Jugendhilfe in Niedersachsen“ (JiN). Bei Interesse können Sie den Newsletter JiN über folgendem Link abonnieren: [https://soziales.niedersachsen.de/startseite/kinder\\_jugend\\_amp\\_familie/landesjugendamt/newsletter\\_jin/newsletter-des-landesjugendamtes-134364.html](https://soziales.niedersachsen.de/startseite/kinder_jugend_amp_familie/landesjugendamt/newsletter_jin/newsletter-des-landesjugendamtes-134364.html)

kenntlich zu machen und für praxisrelevante Fragestellungen Lösungskorridore aufzuzeigen. Für die Arbeit im Niedersächsischen Landesjugendamt und insbesondere für die Neufassung der Handreichung zu § 35a SGB VIII stellen die Projektergebnisse eine wertvolle Unterstützung zu diesem speziellen Kapitel der Teilhabeleistungen dar.

## **FAZIT**

Das Niedersächsische Landesjugendamt begleitet und unterstützt die niedersächsischen Jugendämter mit der Integrierten Berichterstattung seit 2004. Durch den in den Vergleichsringen der IBN entstandenen engen Austauschprozess können die Themenbereiche gut identifiziert werden, die einer intensiveren Diskussion über Jugendamtsgrenzen hinweg bedürfen. Das Thema der schulischen Teilhabe junger Menschen wurde somit in der beschriebenen Form schon früh aufgegriffen und über die Handreichung zu § 35a SGB VIII zunächst mit dem Schwerpunkt auf der Förderung von Schüler\*innen mit besonderen Schwierigkeiten im Bereich des Lesens und der Rechtschreibung bearbeitet. Nunmehr gilt es, unter veränderten rechtlichen Rahmenbedingungen des BTHG und mit dem Rückenwind des KJSG, die Aufgaben der Kinder und Jugendhilfe sowie die mit der Umsetzung der gesetzlichen Aufgaben betrauten Behörden den Herausforderungen anzupassen.

## K3 PRAXISANSÄTZE DER SCHULBEGLEITUNG UND IHRE WEITERENTWICKLUNG

EVA DITTMANN, SYBILLE KÜHNEL, ANIKA METZDORF-SCHEITHAUER

### (12) VON DER GROSSEN HOFFNUNG DES „POOLENS“: UMSETZUNGSMODELLE DER SCHULBEGLEITUNG - EIN ÜBERBLICK

*Der vorliegende Artikel befasst sich mit aktuellen Organisationsformen und Umsetzungsmodellen der Schulbegleitung und greift die damit einhergehenden Herausforderungen und Anforderungen in der praktischen Hilfeförderung auf. Dabei wird insbesondere auf der Idee des „Poolens“ - also der Idee der gemeinsamen Inanspruchnahme von Leistungen - eingegangen. Abschließend erfolgt ein Ausblick auf künftige Gestaltungsanforderungen der Schulbegleitung.*

#### DIE GROSSE HOFFNUNG - VORTEILE VON UND ERWARTUNGSHALTUNGEN AN DAS POOLEN VON LEISTUNGEN

Die Umsetzungspraxis der Schulbegleitung ist aktuell von großer Heterogenität geprägt. Bundesweit bestehen die unterschiedlichsten Umsetzungsmodelle und Organisationsformen der Schulbegleitung. Diese existieren häufig gleichzeitig in den jeweiligen Kommunen; auch an einzelnen Schulen sind mehrere Modelle parallel zu finden. Dabei lassen sich insbesondere drei Organisationsmodelle der Schulbegleitung herausarbeiten<sup>1)</sup>: Die „klassische“ 1:1-Begleitung, Poolmodelle und Infrastrukturmodelle.

Vor dem Hintergrund des erheblichen Handlungsdrucks der Praxis, eine Lösung für steigende Inanspruchnahme und Kosten sowie konzeptionelle

1) Die in diesem Artikel verarbeiteten Erkenntnisse basieren auf den Ergebnissen des Projekts „Integrationshilfen- (schulische) Teilhabe in der Verantwortungsgemeinschaft von Jugendhilfe, Schule und Sozialhilfe gestalten“, welches vom 01.10.2018 bis 30.09.2021 durch den AFET Bundesverband für Erziehungshilfe e. V. in Kooperation mit dem Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gGmbH (ism) durchgeführt wird. Am Projekt beteiligt sind insgesamt 13 Praxisstandorte aus fünf Bundesländern. Nähere Informationen zum Projekt finden Sie unter: <https://www.schulische-teilhabe.de/>

Leerstellen von Schulbegleitung zu finden, erfahren derzeit vor allem Pool- und Infrastrukturmodelle starken Zuspruch. So werden mit der Durchführung von Schulbegleitungen in diesen Modellen viele Vorteile und positive Erwartungshaltungen verknüpft. Diese beziehen sich sowohl auf monetäre, organisatorische als auch inhaltliche Synergien. So soll die Betreuung unterschiedlicher und/oder mehrerer Schüler\*innen gleichzeitig finanzielle Vorteile bieten und eine entstigmatisierende Wirkung der Hilfe selbst entfalten. Der Pool verspricht zudem durch eine andere Form des Personaleinsatzes mehr Flexibilität und damit eine bedarfsgerechtere Unterstützung des Einzelnen und planbare Vertretungsregelungen bspw. bei Krankheitsausfällen. Darüber hinaus zeigen Rückmeldungen von Schulbegleiter\*innen, die in Poolmodellen arbeiten eine höhere Arbeitszufriedenheit, die eng mit der Aufhebung der zuvor meist prekären Beschäftigungsverhältnisse verknüpft ist. Zusätzlich wird die Tätigkeit als abwechslungsreicher aber auch anspruchsvoller, die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften als positiver wahrgenommen (vgl. Dittmann 2020: 23).

In der Praxis zeigt sich, dass insbesondere die Umsetzung der Poolmodelle nicht überall gleich erfolgt und dass sich in der Erprobung alternativer Organisationsformen – trotz vielversprechender Vorteile – auch zahlreiche weitere Fragestellungen ergeben, die bislang noch nicht gelöst sind. Weder inhaltlich-konzeptionell, noch organisatorisch und finanziell ist derzeit abschließend geklärt, was genau unter einem Poolmodell verstanden und wie dieses umgesetzt werden soll (vgl. ebd.). Darüber hinaus ist ebenfalls unklar, wie die rechtliche Auslegung der gemeinsamen Inanspruchnahme von Leistungen in der Praxis genau erfolgen kann (vgl. Artikel (04): 54 ff. in diesem Band), auch wenn die gemeinsame Inanspruchnahme von Leistungen über das Bundesteilhabegesetz (BTHG) in § 116 Abs. 2 und nun auch im neuen Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) über § 27 Abs. 2 grundsätzlich rechtlich abgesichert ist.

Im Folgenden soll daher ein Blick auf verschiedene Organisationsmodelle der Schulbegleitung und ihre teils spezifischen Anforderungen an die praktische Umsetzung geworfen werden.

## 1. ORGANISATIONSMODELLE DER SCHULBEGLEITUNG

In der derzeitigen Praxis der Schulbegleitung lassen sich grob drei Organisationsmodelle unterscheiden die nachfolgend charakterisiert werden. Es sei darauf verwiesen, dass es sich um eine idealtypische Darstellung handelt. In der Praxis bestehen zusätzlich Mischformen.

### 1.1 1:1-BEGLEITUNG

Die sogenannte 1:1-Begleitung stellt die derzeit am häufigsten vorkommende Gewährungsform der Schulbegleitung dar. Dabei wird aus dem individuellen Rechtsanspruch auf Unterstützung bei der Teilhabe an Bildung und dem entsprechenden Bedarf des betroffenen Kindes ein individualisiertes Begleitungs-/Unterstützungskonzept abgeleitet, welches in der Zuordnung einer Fachkraft zu einem Kind übersetzt wird. In der Praxis wird ein junger Mensch von einer Fachkraft für einen festgelegten Stundenumfang betreut.

Die Begleitung wird dabei je nach inhaltlicher Ausrichtung sowie den Vereinbarungen zwischen öffentlichem und freiem Träger von einer qualifizierten Fachkraft oder auch von (geschulten) Nicht-Fachkräften durchgeführt. Der Umfang der Betreuung wird in diesem Modell über die jeweiligen diagnostischen Zugänge des öffentlichen Trägers bestimmt und über die Hilfeplanung gem. SGB VIII oder ihrem Äquivalent in der Gesamtplanung gem. SGB IX festgelegt und regelmäßig überprüft.

Die inhaltliche Ausgestaltung der Betreuung ist abhängig von der jeweiligen Ausrichtung und fachlichen Anbindung beim freien Träger sowie der Art der Verortung in der Schule und der Form der Kooperation mit den Lehrkräften. In der Regel sind Schulbegleiter\*innen in der 1:1-Begleitung in Umfang ihrer Beschäftigung und Höhe ihres Gehalts abhängig vom gewährten Betreuungsumfang des Kindes. Eine Vertretung bei Erkrankung der Fachkraft ist häufig nur schwer realisierbar oder nicht gewährleistet. Erkrankung, nicht Erscheinen oder Wegzug des Kindes gehen für die Fachkraft oft mit Gehaltseinbußen einher (prekäres Beschäftigungsverhältnis).

## 1.2 POOL-MODELLE

Bei der Umsetzung der Schulbegleitung in Form eines Pools erfolgt eine Aufweichung des Konzeptes der 1:1-Begleitung. In der Regel wird in dieser Organisationsform mit einem festen Team von Schulbegleiter\*innen (Fachkräfte und/oder (geschulte) Nicht-Fachkräfte) gearbeitet, die für ein im Vorfeld festgelegtes Klientel oder eine Gruppe von Kindern die Begleitung übernehmen und organisieren („Schulpool“). Dabei soll stärker systemisch (z. B. in Kleingruppen) gearbeitet werden. Durch die Zuständigkeit einer Fachkraft für mehrere Kinder sollen zudem mögliche stigmatisierende Effekte einer Einzelbetreuung abgeschwächt werden. Eine Verstetigung dieser Konzeptionen als „Regelstrukturangebot“ findet sich aktuell noch selten. In der Regel handelt es sich um Projekte mit Modellcharakter, die eine meist regional (z. T. auf die einzelne Schule) Begrenzung aufweisen (vgl. Artikel (14): 196 ff. in diesem Band).

Die Fachkräfte eines Schulpools können von einem oder auch von unterschiedlichen freien Trägern gestellt werden. In beiden Fällen bedarf es eines festen Betreuungskonzeptes. Für die Koordination des Fachteams sowie hinsichtlich des Einsatzes der Schulbegleitungen im Schulalltag und der Kooperation mit der Schulleitung und den Lehrkräften, müssen zusätzliche Personalressourcen z. B. in Form einer Koordinationsstelle von Seiten des Trägers eingeplant werden.

Hinsichtlich der Zuständigkeit des Fachteams existieren in der Praxis sehr unterschiedliche Regelungen. Dabei finden sich sowohl Modelle, in denen die eingesetzten Schulbegleitungen für die gesamte Schule zuständig sind, als auch Formen, in denen sie die Verantwortung für eine Jahrgangsstufe oder eine Klasse übernehmen. Zudem zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der jeweiligen rechtlichen Zuständigkeiten. Es existieren sowohl Organisationsformen, in denen nur Bedarfe junger Menschen gem. § 35a SGB VIII über den Schulpool gedeckt werden, als auch Modelle, in denen rechtskreisübergreifend (SGB VIII und IX gemeinsam) in der Betreuung gearbeitet wird. Häufig findet im Rahmen der Erprobung oder nach einer gewissen Umsetzungszeit auch eine Zielgruppenerweiterung statt.

Der Zugang zur Betreuung erfolgt auch in einem Schulpool in der Regel über die regulären Instrumente und Verfahren der Bedarfsfeststellung (Beantragung, individuelle Teilhabepfung und Gewährung). Einige Modelle arbeiten jedoch zusätzlich mit einem sogenannten „präventiven Ansatz“. Dabei werden durch das feste Betreuungsteam auch (mitunter nur zeitweise) Kinder begleitet, bei denen noch keine Diagnostik oder Überprüfung erfolgt ist, der Bedarf in der Schule jedoch deutlich zu Tage tritt. Dadurch kann bei Schüler\*innen, die womöglich nur zeitweise einer Begleitung bedürfen, frühzeitig reagiert werden und z. T. eine lebenslang geltende Diagnose, z. B. die einer seelischen Behinderung, vermieden werden.

Die Arbeit in einem festen Fachteam geht in vielen Modellen mit einem veränderten Anstellungsverhältnis einher. Zudem erfolgen i. d. R. eine Flexibilisierung der eingesetzten Stundenumfänge (je nach Setting und Bedarfslage), eine Auflösung der Bindung der Fachkräfte an die einzelnen gewährten Betreuungsumfänge der Kinder sowie eine inhaltliche Qualifizierung der Arbeit durch ein festes Betreuungskonzept, ein abgestimmtes Aufgabenprofil sowie eine Teamstruktur, die Reflexion und Beratung zulässt. Darüber hinaus erfolgt häufig die feste Verortung des Teams mit eigenen Räumlichkeiten an den Schulen. Beispiele für Schulpools finden sich unter anderem im Landkreis Peine, im Landkreis Germersheim, in der Stadt Ludwigshafen oder in der Stadt Speyer (vgl. Artikel (14): 196 ff. in diesem Band).

**EXKURS: Personalpool bei einem freien Träger - „Trägerpool“:** Für die Realisierung eines Schulpools bedarf es einer gewissen Anzahl an Kindern mit Bedarfen an einer Schule. Diese Voraussetzung ist jedoch nicht an allen Schulen und in allen Regionen gegeben. Entsprechend existieren weitere „Poolformen“. Ein Beispiel ist die Einrichtung eines festen Personalpools für Schulbegleitungen beim freien Träger. Dabei wird versucht, das prekäre Beschäftigungsverhältnis von Schulbegleitungen in der 1:1-Begleitung aufzuheben und vor allem eine fachliche Anbindung der beschäftigten (Fach-) Kräfte beim Träger zu gewährleisten. Auf diese Art und Weise lassen sich regelmäßige fachliche Reflexionen für die Beschäftigten realisieren. Vor allem für Träger, die in ländlichen Regionen mit vielen kleinen Schulen agieren, kann dies eine attraktive Alternative darstellen. Ein Beispiel dafür stellt die Konzeption des Trägers Linzgau Kinder- und Jugendhilfe e. V. im Bodenseekreis dar (vgl. Artikel (13): 189 ff. in diesem Band).

### 1.3 INFRASTRUKTURMODELLE

Infrastrukturmodelle werden im Kontext der Schulbegleitung bislang nur selten angeboten. Sie stellen eine Erweiterung der Poolmodelle dar, indem entweder ein Betreuungskonzept oder eine Form der Personal- oder Budgetverteilung für eine ganze Region (z. B. Stadt oder Landkreis) oder eine bestimmte Schulform angewendet wird. Dabei wird i. d. R. – ähnlich wie beim Schulpool – mit einem festen Personalkontingent oder -team gearbeitet, welches den Schulen zugewiesen wird. Grundsätzlich zielen die Infrastrukturmodelle auf einen kompletten Verzicht der 1:1-Begleitung ab. Im Einzelfall kann jedoch – bei besonderem Bedarf – auch in diesen Modellen eine ergänzende 1:1-Betreuung installiert werden. Auch hier zeigt sich eine große Heterogenität und Parallelität in der Praxis.

Die Steuerung des Personals erfolgt – je nach Finanzierung – über das Jugendamt oder die Eingliederungshilfe. Mitunter wird die Personalkoordination vor Ort auch an die Schulen selbst übertragen. Die meisten Modelle werden finanziell durch die Kinder- und Jugendhilfe oder Eingliederungshilfe – z. T. auch in einer Mischfinanzierung – getragen. In seltenen Fällen erfolgt eine systemische Förderung der Schulen durch Personal auch durch das Bildungsministerium, wie das Beispiel aus Schleswig-Holstein verdeutlicht (vgl. Artikel (19): 250 ff. in diesem Band). Beispiele für Infrastrukturmodelle finden sich unter anderem in der Region Hannover (vgl. Artikel (15): 206 ff. in diesem Band) sowie im Regionalverband Saarbrücken (vgl. Artikel (16): 214 ff. in diesem Band).

## 2. HERAUSFORDERUNGEN UND ANFORDERUNGEN UNTERSCHIEDLICHER ORGANISATIONSMODELLE DER SCHULBEGLEITUNG

Die skizzierten spezifischen Organisationsformen der Schulbegleitung gehen mit unterschiedlichen Herausforderungen und Anforderungen in der praktischen Hilfestellung einher, die nachfolgend dargestellt werden.

## 2.1 ZENTRALE GESTALTUNGSANFORDERUNGEN IN DER 1:1-BEGLEITUNG

Eine fachlich-konzeptionell gut durchgeführte 1:1-Begleitung kann jungen Menschen bei der Erhöhung ihrer schulischen Teilhabe eine erhebliche Unterstützung bieten (vgl. z. B. Pöhland/Rock 2018: 97 ff.). Die Voraussetzungen für eine gelingende Begleitung sind jedoch vielfältig, ihre Umsetzung höchst anspruchsvoll. Neben einer erforderlichen Qualifikation der Fachkraft, die zu den Bedarfslagen des jungen Menschen passen muss, sind auch die jeweilige Anbindung der Fachkraft beim Träger und ihre Verortung am Ort Schule sowie die individuelle Passung zwischen Fachkraft und jungem Menschen selbst entscheidende Einflussfaktoren für das Gelingen. Häufig nehmen sich Schulbegleitungen in ihrer Tätigkeit als Einzelkämpfer\*innen wahr, wodurch das Arbeiten „auf Augenhöhe“ in der Kooperation mit schulischen Partner\*innen erschwert wird. Auch das umfassende Aufgabenprofil der Schulbegleitung und die diesbezüglich noch vielen unbeantworteten Fragestellungen (vgl. Artikel (06): 79 ff. in diesem Band) stellen eine Herausforderung in der praktischen Ausgestaltung der Hilfe dar – vor allem vor dem Hintergrund ihrer inklusiven Weiterentwicklung anlässlich des neuen Behindertenverständnisses der UN-BRK.

Eine besondere Herausforderung besteht jedoch in der Form des Anstellungsverhältnisses. Im Rahmen der 1:1-Betreuung wird die Fachkraft in der Regel genau für den dem Kind zugewiesenen Stundenumfang beschäftigt. Dabei erfolgt eine Kopplung der Anstellung der Schulbegleitung (ihr Beschäftigungsumfang und entsprechend auch die Höhe ihres Gehalts) in Abhängigkeit vom „Defizit des Kindes“. Diese strukturelle Rahmenbedingung widerspricht der eigentlichen Zielsetzung der Hilfe deutlich und führt zu einer paradoxen Abhängigkeit, die durch die Fachkraft nicht aufgelöst werden kann: So soll schulische Eingliederungshilfe zur Erhöhung der schulischen Teilhabe beitragen - also die erfahrene oder bestehende Teilhabe einschränkung vermindern oder über eine entsprechende Unterstützung die Befähigung des jungen Menschen so erhöhen, dass die Begleitung nicht mehr erforderlich ist. Im hier beschriebenen Anstellungsverhältnis würde dies bei adäquater Zielverfolgung für die Schulbegleitung bedeuten, darauf hinzuwirken, sich selbst überflüssig zu machen. Diese paradoxe Situation hat in

der Praxis Auswirkungen beispielsweise auf die Steuerung der Hilfe im Rahmen der Hilfeplanung oder führt dazu, dass ein flexibles und bedarfsgerechtes Arbeiten, welches auch fachlich begründete Freiräume und Erprobungsmöglichkeiten durch eine „Rückzug“ der Fachkraft für das Kind ermöglichen, erschwert werden. Grundsätzlich besteht infolge dessen in der 1:1-Begleitung (noch stärker als in den anderen Organisationformen) die Anforderung, die eigene Arbeit zu reflektieren, damit strukturelle Rahmenbedingungen nicht die eigentlichen Bedarfslagen junger Menschen überlagern und die Organisationsform der Hilfe selbst zum exkludierenden Faktor wird.

Diese Kopplung hat zudem zur Folge, dass es sich bei Schulbegleiter\*innen in der 1:1-Begleitung meist prekär Beschäftigte (Befristung, Teilzeit) handelt (vgl. z. B. Henn et al. 2014; Meyer 2017). Dies - sowie eine häufig geringe Entlohnung - macht die Tätigkeit der Schulbegleiter\*in für viele unattraktiv und erschwert insbesondere angesichts des ohnehin bestehenden Fachkräftemangels im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe die Personalgewinnung für die Träger deutlich.

## 2.2 ZENTRALE GESTALTUNGSANFORDERUNGEN IM SCHULPOOL

Durch die Einführung eines Schulpools zeigen sich verschiedene positive Effekte. So kann die veränderte Form des Personaleinsatzes beispielsweise über ein festes Fachteam an der Schule, den Umgang mit den Herausforderungen in diesem komplexen Arbeitsfeld durchaus erleichtern und für die Hilfe selbst eine qualifizierte Weiterentwicklung bedeuten (vgl. Artikel (06): 79 ff. in diesem Band). Dies liegt vor allem in der Auflösung der Kopplung des Anstellungsverhältnisses an den gewährten Stundenumfang des Kindes. Darüber hinaus wirken sich eine einheitliche konzeptionelle Umsetzung der Hilfe, die Möglichkeit der fachlichen Reflexion im Team sowie fixierte Vertretungsregelungen positiv aus. Auch die räumliche Verortung der Hilfe an der Schule, z. B. in Form fester Räumlichkeiten, hat einen deutlich positiven Effekt auf die Wirksamkeit der Hilfe, weil die Kooperationsstrukturen zwischen den Schulbegleitungen sowie den Lehrkräften und der Schulleitung nachhaltig etabliert werden (vgl. Dittmann 2020).

Gleichzeitig bleiben die Komplexität des Aufgabenprofils einer Schulbegleitung sowie die grundsätzlichen Kooperationsanforderungen auch im Pool

bestehen bleiben. So entlastet der Schulpool nicht von dem hohen Abstimmungsbedarf, den die Schulbegleitung als Schnittstellenhilfe mit sich bringt. Im Gegenteil müssen die grundsätzlichen Kooperationsfragen und inhaltlichen Ausrichtungen, die es im Rahmen der 1:1-Begleitung zu klären gilt, auch für eine Umsetzung im Pool an einer Schule (ggf. neu) beantwortet werden. Für die Koordination des Fachteams sowie hinsichtlich der Kooperation zwecks Einsatz der Schulbegleitungen im Schulalltag mit der Schulleitung und den Lehrkräften, müssen **zusätzliche Personalressourcen** z. B. in Form einer **Koordinationsstelle** eingeplant und finanziert werden.

Auch die Umsetzung von Schulbegleitungen im Rahmen eines **Schulpools** birgt demnach spezifische praktische Herausforderungen. **Dabei gibt es aktuell (noch)** wenig Erfahrung damit, was unter einer inklusiven Begleitung in gemeinsamer Inanspruchnahme verstanden werden kann und soll. Da die Anforderungen und Rahmenbedingungen jeweils vor Ort sehr unterschiedlich sein können, gibt es zudem nicht „das Poolmodell“, welches auf alle Schulen, Schulformen und mitwirkenden Akteur\*innen übertragbar wäre. Bei der **Einführung eines Schulpools** stellen sich entsprechend zahlreiche Fragestellungen, die es konzeptionell, organisatorisch und finanziell zu klären gilt. Als zentrale Gestaltungsanforderung steht dabei die Frage im Mittelpunkt, wie die individuelle Bedarfsdeckung in einem (inkluisiven) Strukturssystem gelingen kann.

Folgende (ausgewählte) Aspekte gilt es spezifisch für die jeweilige Situation vor Ort zu prüfen und konzeptionell zu rahmen:

#### **Struktur:**

- **Zielsetzung:** Was soll mit der neuen Organisationsform der Schulbegleitung erreicht werden (z. B. Qualifizierung der Hilfe, Verbesserung der Betreuungsqualität, Erhöhung der schulischen Teilhabe für die betreffenden Kinder, Vereinfachung der Zugänge zum Hilfesystem, verbesserte Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, Verbesserung der Steuerung und Leistungskoordination aus Sicht der Verwaltung, etc.)?
- **Politische Absicherung:** Liegen spezielle Beschlüsse oder Unterstützungsabsichten zum Thema Schulbegleitung vor oder können eingeholt werden (z. B. Jugendhilfeausschuss o. Ä.)?

- **Kooperation und mitwirkende Akteur\*innen:** Welche Institutionen und konkreten Akteur\*innen werden für die Umsetzung benötigt? Wie können bereits im Vorfeld bei Planung und Konzeption Mitstreiter\*innen beteiligt und so für die Idee gewonnen werden? Soll mit einem oder mehreren freien Trägern gearbeitet werden? Soll der Schulpool zunächst an einer Schule oder einer Schulform eingeführt werden - wenn ja an welcher?
- **Finanzierung:** Wie soll die Finanzierungsstruktur der Schulbegleitung ausgestaltet werden? Wer trägt in welchem Umfang die Kosten des Pools? Erfolgt eine Beteiligung der Schule bzw. des zuständigen Schulamtes/Bildungsministeriums?
- **Kooperation mit der übergreifenden Schulbehörde und Beitrag der Schule:** In welcher Form und in welchem Umfang kann die Schule sich an der Umsetzung des Pools beteiligen – z. B. in Form personeller und zeitlicher Ressourcen (Freistellung der Schulleitung und zuständiger Lehrkraft für Abstimmung, Kooperation und Koordination zwischen Schulbegleitungsteam und Lehrer\*innenkollegium, o. Ä.)? Wie erfolgt die Ausgestaltung der Kooperationsstruktur mit der Schulbehörde? Bestehen bereits Vernetzungsstrukturen (z. B. Arbeitskreise mit Schulverwaltung, Runde Tische, etc.), an die angeknüpft werden kann?
- **Organisatorische Verortung:** Wie und wo ist der Pool in der Verwaltung verortet (organisatorische Verortung bei Jugend- oder Eingliederungshilfe, gibt es eine gemeinsame Handhabung oder eine hauptverantwortliche Stelle)?
- **Hilfzugänge:** Wie erfolgt im Poolmodell der Zugang zur Hilfe (weiterhin über Beantragung und Teilhabeüberprüfung oder sind auch andere Zugangswege denkbar)?

#### **Fachlich-konzeptionelle Umsetzung:**

- **Zielgruppe:** Mit welcher Zielgruppe soll gearbeitet werden (junge Menschen mit SGB VIII und/oder SGB IX Bezug; junge Menschen bislang ohne Gutachten oder Teilhabeüberprüfung (Präventivfälle); gruppenbezogene Angebote, von denen alle Kinder z. B. einer Klasse profitieren, etc.)?

- **Sozialraumbezogene und institutionenbezogene Bedarfsanalyse:** Welche Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen (Jugend- und Eingliederungshilfe sowie schulspezifische Angebote) existieren bereits an der entsprechenden Schule und in ihrem näheren Sozialraum? In welchem Umfang werden Schulbegleitungen eingesetzt? Nach welchen Kriterien soll die Zuweisung von Personal und Zeit erfolgen? Wie erfolgt die Überprüfung? Wie kann und soll die sozialraum- und institutionenbezogene Bedarfseinschätzung im Einsatz von Schulbegleitungen berücksichtigt werden?
- **Konzeptionelle Ausrichtung:** Wie soll die Betreuung/Begleitung junger Menschen im neuen Modell konkret umgesetzt werden (Konkretisierung der Gewährungsform sowie des Aufgaben-/Arbeitsprofils der Schulbegleitungen)? Existieren bereits verschriftlichte Konzepte, Handlungsempfehlungen oder Arbeitshilfen, auf die zurückgegriffen werden kann? Welche Qualifikationsanforderungen an Schulbegleitungen existieren? In welchem Anstellungsverhältnis stehen die Schulbegleitungen? Wie erfolgt die Fallsteuerung?
- **Verortung der Schulbegleitung:** Wie soll die Schulbegleitung an Schule im Leistungs- und Unterstützungsangebotes der multiprofessionellen Schule verortet werden (z. B. Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit o. Ä.)?
- **Beteiligung der Adressat\*innen:** Wie sollen die Mitwirkung und Beteiligung von Kinder und Eltern im Vorfeld sowie während der Umsetzung erfolgen?
- **Institutionenbezogene Kooperationsstruktur:** Welche Gremienstruktur und personellen sowie zeitlichen Ressourcen braucht es in der jeweiligen Schule für eine kontinuierliche Abstimmung und Zusammenarbeit auf der operativen Ebene für die konkrete Fallbearbeitung (z. B. wöchentliche Treffen/Teamsitzungen zwischen Schulleitung, Lehrkraft, Koordinationskraft und Schulbegleitung(en), o. Ä.)?

- **Strategische/übergreifende Kooperationsstruktur:** Welche Gremienstruktur und personellen sowie zeitlichen Ressourcen braucht es für eine fallunabhängige Abstimmung und Zusammenarbeit auf der Ebene strategischer Steuerung für die Bearbeitung übergreifender Fragestellungen der Leistungscoordination (z. B. Strategietreffen zwischen Schulleitung, übergeordnete Schulbehörde, Jugend-/Sozialamt, freier Träger, Berücksichtigung in übergreifender kommunaler Planung, o. Ä.)?
- **Übergangsgestaltung:** Wie und in welchem Zeitraum erfolgt die Überführung in das neue Organisationsmodell? Wie erfolgt die Information der beteiligten und betroffenen Akteur\*innen (vor allem Eltern/Kinder)?
- **Evaluation und (ggf.) Nachsteuerung:** Wie und in welchen Zeiträumen erfolgt eine Überprüfung und ggf. Weiterentwicklung/Nachsteuerung der neuen Organisationsform?
- **Übertragbarkeit und Nachhaltigkeit:** Wie und wann können die Erfahrungen eines Modellprojektes in die Regelstruktur überführt werden? Was wird gebraucht, um Erkenntnisse auf andere Schulen bzw. Regionen zu übertragen?

### 2.3 ZENTRALE GESTALTUNGSANFORDERUNGEN IM INFRASTRUKTURMODELL

Neben dem Schulpool versuchen auch die Infrastrukturmodelle Leistung der Schulbegleitung weg von der 1:1-Begleitung stärker systemisch anzubieten. Ihre Umsetzung ist besonders voraussetzungsvoll. Denn die benannten strukturellen und konzeptionellen Fragestellungen, die es im Rahmen der Einführung von gepoolten Angeboten an einer Schule zu beantworten gilt, müssen auch für Infrastrukturmodelle ausgestaltet werden. Zudem kommen weitere spezifische Gestaltungsaspekte und eine zusätzliche Steuerungsebene hinzu.

Infrastrukturmodelle finden in der Regel Anwendung auf ganze Regionen (z. B. Stadt oder Landkreis) oder eine Schulform (z. B. Grundschulen). Eine zentrale Anforderung besteht entsprechend darin, ein übergreifendes Konzept bzw. Standards/Empfehlungen/Kriterien für den Anwendungsbereich

des Modells zu entwickeln, die für alle Beteiligten gleichermaßen gelten. Diese können sich auf ganz unterschiedliche Bereiche beziehen - z. B. Qualifizierung der Schulbegleitungen, Gewährungsform und Aufgabenprofil, Hilfezugänge oder auch Form und Umfang der Personalzuweisung/-ressourcen sowie Finanzierungsstrukturen. Die Festlegung dieser allgemeingültigen Aspekte liegt primär im Verantwortungsbereich des Jugend- und/oder Sozialamts als verantwortliche Behörde, wird aber häufig auch in Kooperation mit den weiteren beteiligten Akteur\*innen erstellt. Dies ist vor allem hinsichtlich der Frage nach Personalressourcen und der Finanzierung hilfreich. Da die Rahmenbedingungen und Bedarfslagen an den beteiligten Schulen je nach Klientel, Sozialraum und Kooperationstradition jedoch sehr unterschiedlich sein können, bedarf es neben allgemeingültigen Aspekten auch einen institutionenbezogenen Handlungs- und Gestaltungsspielraum für eine bedarfsgerechte Umsetzung der Hilfe. Es gilt folglich eine Balance zwischen übergreifend geltenden Regelungen und eben diesem erforderlichen Handlungsspielraum zu finden. Dies ist grundsätzlich anspruchsvoll und dabei auch abhängig davon, wie groß und heterogen (z. B. unterschiedliche Schulformen und Sozialräume, städtische oder ländliche Regionen) das Anwendungsgebiet des Modells ist.

Aufgrund der größeren Anwendungsgebiete von Infrastrukturmodellen kommt zudem der Steuerung und Planung eine besondere Rolle zu. Im Rahmen der Schulbegleitung ist eine enge Kooperation mit anderen Reha-Trägern und der Schule erforderlich. Eine zentrale Anforderung besteht daher in der Gestaltung der fallunabhängigen Zusammenarbeit. Es gilt hier also einen Fokus auf die Gremienstruktur sowie die personellen sowie zeitlichen Ressourcen für eine Abstimmung auf der strategischen Ebene der Steuerung für die Bearbeitung übergreifender Fragestellungen der Leistungskoordination zu legen. Für die Entwicklung individueller und passgenauer Hilfen sowie einer bedarfsgerechten Infrastruktur bedarf es der Gestaltung von Arbeitsbündnissen zwischen öffentlichen und freien Trägern sowie der Schule. Gemeinsam gilt es die Frage zu klären, wie eine Angebotsstruktur erreicht und gesichert werden kann, die den Anforderungen der vielfältigen Bedarfslagen von jungen Menschen und Familien gerecht wird und die im Bedarfsfall bereitsteht. Hier sind eine sorgfältige Planung ebenso elementar, wie auch neue Finanzierungsmodelle, um dem Spannungsverhältnis zwischen

bedarfsabhängigen und angebotsvorhaltenden Strategien zu begegnen. Diese Steuerungsebene sollte von Beginn an für alle relevanten Akteur\*innen (z. B. Vertreter\*in der beteiligten Schulleitung, übergeordnete Schulbehörde, Jugend-/Sozialamt, freier Träger, etc.) mitgedacht werden, sodass entscheidungsfähige Leitungspersonen regelmäßig über die Entwicklungen im Modell im Austausch stehen. Auf diese Weise wird eine kontinuierliche gemeinsame Betrachtung von Wirkungen und zeitnahe Um-/Nachsteuerungen möglich. Eine qualifizierte Jugendhilfeplanung und die Kooperation zu anderen kommunalen und überregionalen Planungsstrukturen (z. B. Sozialplanung und Schulentwicklungsplanung sowie Bildungsplanung) kann dies sicherstellen.

Eine zentrale Frage für die Steuerung und Planung der Schulbegleitung ist zudem die Bedarfsanalyse. Dies gilt grundsätzlich auch im Einzelfall - besonders jedoch im Rahmen von Infrastrukturmodellen. Die Bedarfsanalyse im Kontext der Schulbegleitung beruht grundsätzlich auf der Erfassung des individuellen Bedarfs und ist für die Jugend- und Eingliederungshilfe in gesetzlichen Verfahren geregelt (vgl. Seckinger 2019 und Rohrmann 2019). Die Vielzahl und Komplexität der Einflussfaktoren, wie z. B. „Diagnose/Anlass des Hilfebegehrens, Bedingungen der Schule (z. B. bauliche Voraussetzungen, personelle Ausstattung der Schule, vorhandene Angebote der Kinder- und Jugendhilfe an Schule wie z. B. Schulsozialarbeit, gemeinsam getragene Vision von Inklusion im Schulkollegium, etc.), Schulklima, Umfeld und Sozialraum, Akzeptanz von Unterstützungsbedarfen, Ziele der Unterstützung - Abgleich der Perspektiven“ (Seckinger 2019: 8), stellt die Bedarfsanalyse im Kontext der Schulbegleitung dabei vor große Herausforderungen. Wie diese im Rahmen eines Infrastrukturmodells der Schulbegleitung für eine gemeinsame Inanspruchnahme von Leistungen erfolgen soll, ist bislang vollkommen ungeklärt. So ist für Bedarfsanalyse im Rahmen von Infrastrukturangeboten eine Analyse notwendig, die über die Ermittlung individueller Bedarfe hinausgeht und fallübergreifend die Quantität und Qualität der angebotenen Leistungsinfrastruktur in den Blick nimmt. Dabei geht es neben der Erfassung des Ist-Standes auch um die Ableitung von Empfehlungen für erforderliche Weiterentwicklungen.

Für die Steuerung und Planung von Hilfezugängen und der Leistungscoordination gewährter Unterstützungen vor allem in größeren Anwendungs-

gebieten wie in Infrastrukturmodellen bedarf es außerdem einer - bislang fehlenden - soliden Datenbasis (vgl. Artikel (02): 19 ff. in diesem Band). Für die Planung bräuchte es neben der Anzahl der aktuell benötigten Schulbegleitungen auch die Erfassung jener Indikatoren, die Aussagen über die Anzahl, Ort und Konstellation (Einzelfall oder gepoolte/infrastrukturelle Konzepte) perspektivisch einzusetzender Fachkräfte zulassen. Hierfür müssen neue Konzeptionen entwickelt werden.

### 3. AUSBLICK UND WEITERENTWICKLUNGSBEDARFE FÜR DIE KÜNFTIGE GESTALTUNG

Abschließend soll ein Ausblick auf künftige Gestaltungsanforderungen der Schulbegleitung gegeben werden:

**Gepoolte oder infrastrukturell angelegte Modelle der Schulbegleitung stehen in ihrer Entwicklung noch ganz am Anfang. Für die Weiterentwicklung und Erprobung von Konzepten braucht es neben innovativer Modellprojekte auch eine stärkere gemeinsame Verantwortungsübernahme unter Beteiligung des Bildungssystems.** Trotz zahlreicher Modellprojekte, engagierter Akteur\*innen und erster positiver Erfahrungen steht die Entwicklung der Umsetzung von Schulbegleitungen in Pool- oder Infrastrukturmodellen noch am Anfang. Dabei sind die Ausgangslagen sowie die Erfahrungskontexte in den Kommunen höchst heterogen. Insgesamt zeigt sich, dass es für die Stabilisierung dieser Idee vor allem eine Spezifizierung des inhaltlichen und fachlichen „Mehrwerts“ über die Veränderung des Personaleinsatzes hinaus braucht. Denn trotz vielfältiger Modellprojekte in der praktischen Umsetzung ist häufig nicht klar, „was im jeweiligen Fall eigentlich ‚gepoolt‘ werden kann, soll und darf“ (Dittmann 2020: 24), welche konkreten, positiven Auswirkungen damit genau einhergehen und ob diese der zu Beginn erarbeiteten Zielsetzung entsprechen. Erforderlich wäre hierfür eine Fachdiskussion, die sich auch mit eher grundlegenden Fragestellungen wie den sich zeigenden umfassende Klärungs- und Gestaltungsanforderungen bei der systemischen Umsetzung von Inklusion innerhalb und in Kooperation der Systeme, auseinandersetzen muss. Zudem zeigt sich, dass die [weiterhin wichtigen] Modellprojekte zur Erprobung eines alternativen Umsetzungs-konzeptes der Schulbegleitung häufig [eher einseitig] von den kommunalen Jugend- mitunter auch den Sozialämtern oder einzelnen Schulen angestrebt

und befördert werden. Eine stärkere und übergreifende Verantwortungsübernahme des Bildungssystems, auch in finanzieller Hinsicht, wäre für eine gemeinsame Ausgestaltung [notwendig und] wünschenswert“ (ebd.: 25), damit nachhaltige Veränderungen erreicht und zukunftsfähige Konzepte entwickelt werden können.

**Für die künftige inklusive Weiterentwicklung der Schulbegleitung in gepoolten Angeboten braucht es vor allem die weitere Konkretisierung der rechtlichen Neuregelungen und eine Überprüfung ihrer inklusiven Wirkung.** Für die künftige Weiterentwicklung der Schulbegleitung im Rahmen einer gemeinsamen Inanspruchnahme von Leistungen erweisen sich indes die praktisch und auch rechtlich zu konkretisierende Auslegung der neu eingeführten Paragraphen als zentral. Im Bereich der SGB IX steht hier „vor allem die Frage der ‚Zumutbarkeit‘ (§ 112 Abs. 4 SGB IX) geteilter Leistungen sowie auch die gesetzlich festgeschriebene Möglichkeit der Durchführung in Pool-Konstellationen bei explizitem Wunsch des/der Leistungsberechtigten“ (ebd.:24) im Fokus. Im SGB VIII bedarf in diesem Zusammenhang der weiteren Konkretisierung des im Rahmen der ersten Reformstufe des inklusiven SGB VIII ergänzten § 27 Abs. 3 SGB VIII, in dem auf der Grundlage eines vorliegenden erzieherischen Bedarfs Hilfen zur schulischen Teilhabe auch in gemeinsamer Inanspruchnahme erfolgen können (vgl. Artikel (04): 54 ff. in diesem Band). Besonders interessant scheint in diesem Zusammenhang die Entkopplung der Leistung von behinderungsbedingten Nachteilen und Teilhabebeeinträchtigung. So positiv die Ermöglichung gemeinsamer Leistungsanspruchnahme im Sinne inklusiver Weiterentwicklung auch sein mag, bleibt abzuwarten, ob dieser Passus die jugendhilferechtliche Ausfallbürgschaft des Schulbereiches weiter befördert (vgl. ebd.). Die Kinder- und Jugendhilfe muss sich im Zuge ihrer inklusiven Neuausrichtung dazu fachlich-konzeptionell und fachpolitisch positionieren.

**Pool-/Infrastrukturmodelle sind per se keine Sparmaßnahme, können bei fachlicher Umsetzung aber Entwicklungsdynamiken beeinflussen und ggf. auch abfedern.** Bei der Einführung von Pool- oder Infrastrukturmodellen bedarf es darüber hinaus „einer umsichtigen Entscheidung, wo und unter welchen Voraussetzungen dies positive Wirkung entfalten kann“ (ebd.: 24). In diesem Zusammenhang muss festgehalten werden - Poolmodelle sind per se keine Sparmaßnahmen. Dies sollte vor dem Hintergrund der Entstehungs-

historie der Schulbegleitung als individuelle Eingliederungshilfe mit dem Ziel der Erhöhung schulischer Teilhabe auch nicht für Kosteneinsparungen, die sich aus knappen kommunalen Haushaltssituationen ergeben, missverstanden werden. Die Veränderung der Organisationform, eine qualifiziertere Umsetzung, die Erleichterung der Zugänge oder die Erweiterung der Zielgruppe um Kinder mit Bedarf ohne Begutachtung können auch zu einem Anstieg der Hilfen führen. Zudem darf nicht der zunächst entstehende Mehraufwand im Prozess der Umstellung auf ein anderes System ausgeblendet werden. Poolmodelle sind insofern keine Maßnahmen, die rein zur Kosten- oder Fallzahlreduktion eingesetzt werden, sondern immer auch aus einer inhaltlichen Motivation (z. B. verbesserte Betreuungsqualität) entstehen sollten. Sie vermögen dann durchaus Synergieeffekte zu erzielen und ermöglichen bei entsprechender inhaltlicher Ausrichtung i. d. R. eine qualifiziertere Umsetzung der Hilfe und können auch Wachstumsdynamiken abfedern.

**Es braucht einen reflektierten, differenzierten und an fachlichen Kriterien orientierten Umgang mit der Idee des „Poolens“.** Dies bedeutet, dass die derzeitige Idee der „Poolbildung“ nicht in jedem Fall, für jede Region oder Schule die richtige Lösung ist. Indes ist auch eine differenzierte Betrachtung der (mitunter auch infrastrukturellen) Bedarfslagen erforderlich, die sich deutlich zwischen ländlichen Regionen und städtischen Zentren unterscheiden können (z. B. hinsichtlich der schulsystemischen Versorgungsstruktur mit unterschiedlichen Schulformen und Konzeptionen). Grundsätzlich ist für einen differenzierten Umgang eine breite Fachdebatte notwendig, die die Frage in den Mittelpunkt stellt, was genau eigentlich unter schulischer Teilhabe an und durch Bildung verstanden werden soll und wie dies fachlich, konzeptionell, rechtlich und finanziell konkretisiert werden kann (vgl. Dittmann 2020). Bei der Einführung von Pool- oder Infrastrukturmodellen muss zudem explizit auf eine nicht exkludierende Vorgehensweise geachtet werden (vgl. ebd.: 25).

**Die derzeitige Rechtslage ist ungünstig für erforderliche Strukturveränderungen. Auf die Kinder- und Jugendhilfe wird - trotz gepoolter Angebote auch vor dem Hintergrund des inklusiven SGB VIII - eher mehr Bedarf zukommen.** Die aktuelle Rechtssituation, die die Ansprüche junger Menschen auf eine schulische Eingliederungshilfe sowie die Zuständigkeiten der

jeweiligen Systeme dafür regelt, verhindert derzeit notwendige Strukturveränderungen (vgl. z. B. Ulrich 2021 in diesem Band; Ulrich 2021a; Rohrmann 2019a; Schönecker 2019). Der individuell einklagbare Rechtsanspruch über die Jugend- und Eingliederungshilfe, gekoppelt mit ihrer nachrangigen Zuständigkeit für den Ausgleich von Teilhabebeeinträchtigungen und einem schleppenden inklusiven Umbau des Bildungssystems (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2019: 30 ff.), führen zu einer steigenden Verantwortungsübernahme der Kinder- und Jugendhilfe. In der Folge ergibt sich eine paradoxe Situation: Einerseits ermöglicht die Jugendhilfe durch die Schulbegleitung derzeit den gesetzlich garantierten Zugang zur (Regel-)Schule. Andererseits stabilisiert sie damit gleichzeitig ein wenig inklusives Bildungs- und Schulsystem. Die strukturelle Schwierigkeit zwischen den Systemen darf nicht auf Zugänge oder Gewährungsformen konkreter Hilfen für junge Menschen übertragen werden und dazu führen, dass weniger oder schlechter ausgestattete Hilfen zur Verfügung gestellt werden. Eine zentrale künftige Gestaltungsanforderung stellen daher rechtliche sowie auch finanziell verbindliche Regelungen zur geteilten und gemeinsamen Verantwortungsübernahme dar - insbesondere eine stärkere strukturelle Verantwortungsübernahme aus dem Bildungssystem.

Auf die Kinder- und Jugendhilfe wird – vor dem Hintergrund ihrer inklusiven Weiterentwicklung – auch zukünftig ein großer Bedarf zukommen. Entsprechend sind neue konzeptionelle Umsetzungsideen für die Schulbegleitung notwendig. Poolmodelle sollten vor diesem Hintergrund entlang ihrer fachlichen Chancen (z. B. Entstigmatisierung der Adressat\*innen in der Hilfestellung, Qualifizierung der Betreuungsstruktur, etc.) betrachtet und bewertet werden. Ein verstärkter Einsatz von Pool- oder Infrastrukturmodellen entlastet jedoch nicht von der erforderlichen Auseinandersetzung, die hinter den geschilderten Entwicklungen steht: Wie gelingt die systemische Umsetzung von Inklusion in gemeinsamer Verantwortung und wie muss die Kooperation zwischen Jugend- Eingliederungshilfe und Schule diesbezüglich ausgestaltet werden? Sie können jedoch unter spezifischen Voraussetzungen zur ihrer Beantwortung beitragen.

## LITERATUR

- BUNDESJUGENDKURATORIUM (2012): Neuaktivierung der Jugendhilfeplanung: Potenziale für eine kommunale Kinder- und Jugendpolitik.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE (HRSG.) (2019): Analyse. Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Berlin. Online verfügbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/ANALYSE/Wer\\_Inklusion\\_will\\_sucht\\_Wege\\_Zehn\\_Jahre\\_UN\\_BRK\\_in\\_Deutschland.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Wer_Inklusion_will_sucht_Wege_Zehn_Jahre_UN_BRK_in_Deutschland.pdf) [22.09.2021].
- DITTMANN, EVA (2020): Schulbegleitung – Zwischen Teilhabeverbesserung und exklusiver Besonderung (Teil 2). In: Dialog Erziehungshilfen. 1/2020. S. 21-26.
- 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. Online verfügbar unter: <https://dakj.de/wp-content/uploads/2015/09/2015-parlamentarisches-fruehstueck-schulbegleiter.pdf> [22.09.2021].
- MEYER, KARINA (2017): Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS). Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung, 37. Institut für Erziehungswissenschaft 2017. Online verfügbar unter: [https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/issn-2198-2384-37/GBeF37\\_Meyer.pdf?sequence=6](https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/issn-2198-2384-37/GBeF37_Meyer.pdf?sequence=6) [22.09.2021].
- PÖHLAND, CHRISTINA/ROCK, KERSTIN (2018): Ergebnisse der Fallstudien. In: Dittmann, Eva/Müller, Heinz/ Pöhland, Christina/Rock, Kerstin (Hrsg.) (2018): Potenziale und Grenzen von Integrationshilfen an Regelschulen. S. 97-133.
- ROHRMANN, ALBRECHT (2019): Strukturen der Bedarfsermittlung in der Eingliederungshilfe. Online verfügbar unter: [https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/Bedarfsermittlung\\_in\\_der\\_Eingliederungshilfe\\_Rohrmann.pdf](https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/Bedarfsermittlung_in_der_Eingliederungshilfe_Rohrmann.pdf) [22.09.2021].
- ROHRMANN, ALBRECHT (2019a): Fachlich konzeptionelle Ausgestaltung von Integrationshilfen. Online verfügbar unter: [https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/2019-02-14\\_Fachlich\\_konzeptionelle\\_Ausgestaltung\\_von\\_Integrationshilfen\\_Prof.\\_Dr.\\_Rohrmann.pdf](https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/2019-02-14_Fachlich_konzeptionelle_Ausgestaltung_von_Integrationshilfen_Prof._Dr._Rohrmann.pdf) [22.09.2021].

- SCHÖNEECKER, LYDIA (2019): Integrationshilfen aus rechtlicher Perspektive. Online verfügbar unter: [https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/2019-02-14\\_Integrationshilfen\\_aus\\_rechtlicher\\_Perspektive\\_Sch%C3%B6necker\\_SOCLES.pdf](https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/2019-02-14_Integrationshilfen_aus_rechtlicher_Perspektive_Sch%C3%B6necker_SOCLES.pdf) [22.09.2021].
- SECKINGER, MIKE (2019): Schulbegleitung aus Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe. Online verfügbar unter: [https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/Jugendhilfeperspektive\\_Schulbegleitung\\_Seckinger\\_14.05.2019.pdf](https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/Jugendhilfeperspektive_Schulbegleitung_Seckinger_14.05.2019.pdf) [22.09.2021].
- ULRICH, STEFANIE (2021): Schulbegleitung im KJSG. Was ändert sich durch die SGB VIII- Reform für die Schulbegleitung? Online verfügbar unter: [https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/Abschlussfachtag/Input\\_Stefanie\\_Ulrich\\_Schulbegleitung\\_im\\_KJSG.pdf](https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/Abschlussfachtag/Input_Stefanie_Ulrich_Schulbegleitung_im_KJSG.pdf) [22.09.2021].

ROLAND BERNER, BARBARA HAUSER, CLAUDIA SABARI

## **(13) ZAGHAFT WEG VON DEN RÄNDERN**

### **VOM ZUNEHMENDEN SELBSTBEWUSSTSEIN EINER HILFEFORM**

*Der nachfolgende Beitrag befasst sich aus der Perspektive eines freien Trägers mit seit Jahren stetig zunehmenden Anfragen zum Einsatz von Integrationshilfen und den dabei gemachten Erfahrungen. Dabei werden insbesondere die konzeptionellen aber auch die organisatorischen und planerischen Herausforderungen beleuchtet, die nicht nur wegen des recht kleinräumigen Einsatzgebiets vorwiegend im ländlichen Raum für die Einrichtung einige Spezifika beinhalten.*

#### **1. DAS LINZGAU – KURZBESCHREIBUNG**

Der Linzgau Kinder- und Jugendhilfe e. V.<sup>1)</sup> ist im Bodenseekreis, in der Stadt Konstanz sowie in Lindau mit verschiedenen Wohngruppen, dem Betreuten Jugendwohnen und in der ambulanten Hilfe für Kinder und Jugendliche und in einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Janusz-Korzak-Schule) tätig. Ein weiteres Arbeitsfeld besteht mit der aufsuchenden Jugendarbeit in der Stadt Überlingen. Darüber hinaus ist „das Linzgau“ regionaler Ansprechpartner im „Eltern-Kind-Projekt Chance“ zur Betreuung von Familien vor, während und nach der Inhaftierung eines Elternteils.

Die Integrationshilfen haben als Teil des Bereichs der Ambulanten Hilfen mittlerweile eine zunehmende Bedeutung im Angebotsportfolio des Linzgau erlangt.

#### **2. DAS ENTSTEHEN UND DIE ENTWICKLUNGEN EINES EINRICHTUNGSBEREICHS, AKTUELLE ZAHLEN**

Das Leistungsangebot der Integrationshilfen an Regelschulen begann im Linzgau vor ca. 15 Jahren sehr zaghaf und eher randständig. Wir betreuten im Rahmen einer SPFH sehr umfassend eine Familie, mit zusätzlichen

1) Weiterführende Informationen können der Homepage entnommen werden: <https://www.linzgau-kjh.de/>

Unterstützungsangeboten für einzelne Kinder aus der Familie. Für ein Kind zeigte sich der Bedarf vor allem im schulischen Kontext und so stiegen wir erstmalig ziemlich „hemdsärmelig“ mit einer Schulbegleitung ein, jedoch mit schon vertrauter Beziehung zu dem Kind und im Wissen um die Beeinträchtigungen und über das gesamte Familiensystem. Wir erhielten von Seiten des Jugendamtes das klare Signal, dass es sich hierbei jedoch um eine Einzelfallentscheidung handle, und man nicht davon ausgehe, dass die Jugendhilfe hier der richtige Kostenträger sei.

Nach und nach erreichten uns jedoch Anfragen für weitere Integrationshilfen, sodass wir uns mit konzeptionellen Inhalten, nötigen Rahmenbedingungen, Anforderungen an das Profil der Fachkräfte sowie grundlegenden Qualitätsstandards auseinandersetzen mussten. Trotz aller Unsicherheiten gelang es uns mit unserem örtlichen Jugendamt im Bodenseekreis, eine Leistungsvereinbarung zu schließen, mit deren Hilfe die Leistungsinhalte und -umfänge geregelt werden konnten. Abläufe und Verfahren zum Hilfestart sowie dem Hilfeverlauf etablierten sich mit den Erfahrungen in der Kooperation mit dem Jugendamt. Dies beinhaltete z. B. die Absprachen zu den Einsatzzeiten, die Transparenz des Einsatzes gegenüber dem Klassenverband sowie der Elternschaft und die klare Zielsetzung der jeweiligen Hilfe, stets in Abgrenzung zu den rein schulischen Aufgaben. Ziemlich bald veränderten wir den Titel Schulbegleitung bewusst in Integrationshilfe, da der Aspekt der Integration in die Gemeinschaft, der Teilhabe bei gleichzeitiger Autonomieentwicklung, das „sich wieder überflüssig“ machen der Hilfe für uns von großer Bedeutung ist.

Die Zahl der Integrationshilfen nahm weiterhin stetig zu – seit Beginn verzeichnen wir in fast jedem Jahr eine kontinuierliche Zunahme der Hilfen. Dies erforderte gleichzeitig eine Weiterentwicklung der organisatorischen Strukturen, der Teams, eine Entwicklung von Schulungsangeboten, aber auch Konzepte der Personalgewinnung und -entwicklung sowie der Einsatzplanung der Integrationshilfen waren erforderlich. Die Personalakquise entwickelte sich in diesem Bereich zur Daueraufgabe. Eine Teamleiter\*innenstelle wurde eingerichtet, da in den Jahren 2014/2015 die Nachfragen nach Integrationshilfen „explodierten“, sodass bis zu 60 Integrationshilfen im Einsatz waren. Im Bodenseekreis gibt es ca. 50 Grund- und weiterführende Schulen und dabei kaum eine Schule, an der wir noch nicht tätig waren. Wir

entwickelten eine passgenaue Fortbildung für die Fachkräfte zum Thema „Integration braucht Kommunikation“, mit der insbesondere die beiden Systeme „Jugendhilfe und Schule“ mit ihren verschiedenen Ansätzen und Sichtweisen wechselseitig „verständlicher“ gemacht werden sollten. Über einen zweijährigen Zeitraum beteiligten wir uns an einem Forschungsprojekt der Universität Ulm<sup>2)</sup>, um ein Curriculum für Integrationshilfen zu erarbeiten. Nach diesem wird seither kontinuierlich intern geschult.

Derzeit befinden sich 37 Integrationshilfen im Einsatz, davon 85% belegt durch unser örtliches Jugendamt, mit dem wir in enger Kooperation unser Konzept kontinuierlich weiterentwickeln konnten. Zwischenzeitlich wurden weitere Vereinbarungen mit 3 Jugendämtern angrenzender Stadt- bzw. Landkreise geschlossen. Und doch haben die praktischen Erfahrungen gezeigt, dass die Jugendämter verschiedene Haltungen hinsichtlich des Stellenwertes, der Bedeutung und der Gestaltung von Integrationshilfen als Leistungsangebot der Kinder- und Jugendhilfe haben. So erleben wir beim Einsatz der Hilfen die gesamte „Bandbreite“: vom Fokus auf den rein schulischen Teilhabeprozess bis hin zur systemischen Sichtweise und dem Blick auf die gesamte Komplexität von Familiensituationen.

### EIN KLEINER EXKURS: „BRENNGLAS CORONA“

Corona hat uns dort, wo die Integrationshilfe als rein schulbezogener Hilfefprozess betrachtet wurde, deutliche Schranken aufgezeigt. Aufgrund des fehlenden Stundenkontingents für die Zusammenarbeit mit Eltern, waren die Zugänge zu den Familien deutlich erschwert.

„Integrationshilfen können nur am Ort Schule durchgeführt werden und sind somit derzeit nicht möglich“, so lautete die ernüchternde „Ansprache“ des örtlichen Jugendamtes in der ersten Phase des Lockdowns. Dabei ist es jedoch nicht geblieben: Ein konstruktiver Diskurs am Beispiel eines Einzelfalles mit konkret formulierten Hilfeplanziele führte zu einer veränderten Haltung des Jugendamtes. Im Ergebnis konnten nunmehr Leistungen zur Sicherstellung der Unterstützung bei der Teilhabe bzw. zur Wahrung der Zugänge bzw.

---

2) Vgl. <https://www.uniklinik-ulm.de/kinder-und-jugendpsychiatriepsychotherapie/forschung-und-arbeitsgruppen/sektion-paedagogik-jugendhilfe-bindungsforschung-und-entwicklungspsychopathologie/projekt-schulbegleiter.html>

der Aufrechterhaltung des Kontakts zur Schule weiterhin erbracht werden. Dies ist nun nicht mehr zwingend an den Ort Schule gebunden.

Eine weitere Erkenntnis aus dem praktischen Alltag ist die Schlüsselfunktion, die das Jugendamt als Steuerungsorgan innehat. Kann das Jugendamt diese z. B. durch Personalengpässe (wie in Zeiten der Coronapandemie) nicht ausfüllen, gerät der Hilfeverlauf mitunter schnell in eine Schiefelage. Haltungen zur Akzeptanz und Durchführung der Hilfe gehen bei Schule, Eltern und uns als freiem Träger unter Umständen auseinander. Auch die Ziele und Überprüfung bzw. Fortschreibung der Hilfe geraten teilweise aus dem Fokus.

Unbenommen der Coronapandemie mehren sich die Anfragen für Integrationshilfen an den SBBZ's (Förderschulen). Hier zeigt sich ein weiteres Bedarfsfeld, mit erhöhten Anforderungen an ein sonderpädagogisches Profil der Integrationsfachkraft. Von besonderer Bedeutung sind hier vor allem die intensiveren Absprachennotwendigkeiten, eine größere Flexibilität und höhere Hürden bei der Bewilligung der Hilfen.

Ein zukünftiges Entwicklungsthema nehmen wir zusätzlich im Zusammenhang mit Schulverweigerung bereits im Grundschulalter, nicht selten in Verbindung mit Schulausschlüssen, wahr. Dies dürfte erneut eine Korrektur der Haltungen, wonach Integrationshilfe nur am Lernort Schule erbracht werden kann, erfordern. Die damit verbundene, besondere Herausforderung dürfte aber vielmehr darin liegen in einem gemeinsamen Prozess - jenseits der Zuständigkeitsdebatten von Schule, Jugendhilfe und Eingliederungshilfe - den Zugang zum allgemeinen Bildungssystem gerade bei diesen Kindern schnellstmöglich und im Sinne der Teilhabe wieder zu ermöglichen und sicherzustellen.

### **3. QUALIFIKATION UND QUALIFIZIERUNG DER FACHKRÄFTE**

Unsere momentan 25 Integrationsfachkräfte sind ein „bunt zusammengewürfeltes“ Team aus den verschiedensten pädagogischen Arbeitsfeldern: Sozialpädagog\*innen, Erzieher\*innen, Lehrer\*innen, Psycholog\*innen, Sozialarbeiter\*innen. Eine pädagogische Grundausbildung ist Zugangsvoraussetzung, gleichzeitig stellt das praktische Arbeitsfeld der Integrationshilfen hohe Anforderungen an die einzelnen Mitarbeitenden. Idealtypisch wäre folgende Beschreibung bzw. Skizzierung: Integrationshilfen haben eine

große Affinität zum Lernort Schule und natürlich zum „besonderen Kind“. Sie sind kreativ und ideenreich mittels vielfältiger pädagogischer Methoden, aus dem Wissen heraus, dass herkömmliche Erziehungsmethoden hier oft nicht ausreichen. Sie bringen großes Fingerspitzengefühl im Umgang mit den verschiedensten Akteur\*innen mit (mit Kindern, Mitschüler\*innen, Klassen- und Fachlehrer\*innen, Schulsozialarbeiter\*innen, Eltern und ggf. Therapeut\*innen sowie Jugendämtern). Sie sind echte Kommunikationstalente, die ihre Beziehung zum Gegenüber immer wieder reflektieren und mit ihrem Auftrag abgleichen. Sie arbeiten selbständig, zielorientiert und können ohne Einarbeitung (oder Hospitation) tätig werden. Diese hohen Anforderungen, die an die Integrationshilfen gestellt werden, stehen selbstredend in einem gewissen Missverhältnis zu den vertraglichen Rahmenbedingungen (fallbezogenes befristetes Anstellungsverhältnis) und dem Stellenumfang (vorwiegend 10 Stunden pro Hilfe).

Erfahrungen zeigen, dass der Stellenumfang und die Begrenzung auf die Schulzeiten ideal für Berufswiedereinsteiger\*innen nach der Elternzeit sind, bzw. für im Nebenerwerb Selbständige (Therapeut\*innen, etc.). Damit einher geht folglich eine erhöhte Fluktuation in diesem Bereich, der durch permanente Personalakquise begegnet werden muss. Momentan befinden wir uns am Anfang eines Projektes zur möglichen Bildung eines festen Pools eines Teiles der Mitarbeitenden mit einer unbefristeten Festanstellung. Dies könnte auf der einen Seite eine Planungssicherheit bezüglich der Anstellung/des Einkommens bringen, auf der anderen Seite könnte dies jedoch die Wahlmöglichkeit des Einsatzgebietes für den einzelnen Mitarbeitenden beschränken - auch Krankheitsvertretungen und „zumutbare“ Tätigkeiten in anderen Arbeitsfeldern des Trägers (beispielsweise in der Sozialen Gruppenarbeit) könnten erforderlich werden. Interessanterweise jedoch nehmen wir eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Mitarbeitenden wahr, die bereits viele Jahre im Bereich der Integrationshilfen für uns tätig sind, die auch die Vorteile der „losen“ Vertragsbindung schätzen.

Eine weitere Herausforderung besteht im Personaleinsatz im ländlichen Gebiet des Bodenseekreises – lange Fahrtwege bei relativ geringen Anstellungsumfängen führen oft in einen Interessenskonflikt. Hierbei ist eine Teilvergütung des Einsatzweges ein gewisser finanzieller Ausgleich, den die Einrichtung für die Mitarbeitenden geschaffen hat.

Einen Vorteil bringt der ländliche Raum hinsichtlich der Schulgröße und der Lage aber auch mit sich - kleine und überschaubare Schulen mit in der Regel ausreichendem Außengelände bieten Möglichkeiten für beruhigende Ad-hoc-Auszeiten in der Natur. Die Klassen sind häufig kleiner und familiärer (ca. 15 bis 20 Kinder pro Klasse). Damit ist eine erweiterte Rahmung für die Integrationsfachkräfte gegeben, mit allen Vor- und Nachteilen, die dies mit sich bringt. Es gibt dadurch jedoch nur wenige Schulen im Bodenseekreis, die eine so große Schülerschaft haben, dass ein Poolingversuch für die Integrationsfachkräfte vorstellbar wäre. Oftmals sind an den Schulen nur eine, manchmal zwei Hilfen verankert. Dies ist mitunter auch bei der passgenauen Besetzung eine Herausforderung – hier verschaffen uns die langjährige Zusammenarbeit unseres Trägers mit den einzelnen Schulen und die Zusammenarbeit mit den Mitarbeitenden des sonderpädagogischen Dienstes unseres SBBZ einen Vorteil. So können wir schon im Vorfeld eine Einschätzung treffen, wer für das angefragte Kind und die damit verbundene Schulstruktur „die/der Richtige“ sein könnte.

Herausfordernd ist darüber hinaus die Sicherstellung der fachlichen Begleitung und Weiterbildung der Integrationshilfen. Durch die „Außentätigkeit“ ist die enge Anbindung an den Träger mit seinen Möglichkeiten erschwert. Teamgespräche im fünf- bis sechswöchigen Turnus mit kollegialer Fallberatung sollen intervisorisch dazu beitragen, die eigene Haltung ständig zu reflektieren und neue Lösungsansätze in scheinbar unlösbaren Situationen zu finden. Durch die verschiedenen Akteur\*innen und Systeme stehen die Fachkräfte teilweise unter enormem Handlungsdruck. Aufgrund der großen Anzahl von Integrationshilfen wurden drei regionale Teams gebildet, die sich relativ wohnortnah an verschiedenen Standorten unserer dezentralen Einrichtung treffen können. Für eine fachliche Begleitung stehen zusätzlich Mitarbeitende des Fachdienstes der Einrichtung für Einzelcoachings zu verschiedenen Themen oder für Teamschulungen zur Verfügung.

#### 4. FAZIT

Blicken wir auf den Projektzeitraum zurück, so können wir feststellen, dass sich unbenommen oder trotz der vielen noch offenen Fragen und Herausforderungen die Motivation und das Bedürfnis entwickelt haben, unsere Arbeit im Bereich der Integrationshilfen konzeptionell zu schärfen und weiter zu entwickeln. Es war spannend, die Ausgestaltungsmöglichkeiten und Sichtweisen anderer Träger zu erfahren. Dies macht Mut zur Weiterentwicklung und Neuausrichtung. Auch der Workshop-Tag, begleitet durch die ism gGmbH, mit vielen Akteur\*innen aus unserem Handlungsfeld vor Ort, war enorm bereichernd und zeigte deutlich, das „Anerkannt-werden-wollen“ dieser hoch individualisierten und hoch flexiblen Hilfen als eigenständigem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe.

Die Reform des SGB VIII und die damit verbundene stufenweise Umsetzung einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe weist dabei insgesamt in die richtige Richtung, sodass zu hoffen bleibt, dass die eine oder andere sehr mühevolle Debatte um Zuständigkeiten und Verantwortlichkeit bei der Sicherstellung der gesellschaftlichen Teilhabe junger Menschen durch selbstbewusste Integrationshilfen „zaghaf an den Rand“ gedrängt, letztlich damit hoffentlich überfällig wird und die selbstbewusste, fachliche Weiterentwicklung ermöglicht.

CLAUDIA VÖLCKER, PETER REBHOLZ

**(14) „FLEXIS“ - FLEXIBEL STRUKTURIERTE  
INTEGRATIONSHILFE AN SCHULEN: EIN MODELL  
ZUR ALTERNATIVEN GESTALTUNG INTEGRATIVER  
HILFEN AN EINER REALSCHULEPLUS IN SPEYER  
(RHEINLAND-PFALZ)**

Aufgrund der kontinuierlich steigenden Fallzahlen im Bereich der Integrationshilfen und den damit zunehmenden Fragen und Problemstellungen sowohl auf Seiten der Schule als auch auf Seiten der Jugendhilfe, wurde nach einer Lösung gesucht, die allen am Hilfeprozess beteiligten Parteien eine gute, verlässliche Zusammenarbeit und vor allem den Kindern und Jugendlichen passgenaue Unterstützung bietet.

Auf Grundlage gemeinsam definierter Ziele für ein neues Angebot an Schule und der intensiven Vorbereitung mit allen Akteur\*innen (Vertreter\*innen der Schule, der Diakonissen, des Speyerer Jugendamtes und der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD)) ist es gelungen, mit „FlexIS“ ein Konzept zu erarbeiten und umzusetzen, dass diese Ziele erreichbar gemacht hat. Nach dem erfolgreichen Abschluss einer vierjährigen Modellphase ist „FlexIS“ nun als Regelangebot an der Schule etabliert. Die Partner Schule (inkl. Aufsichtsbehörde) sowie öffentliche und freie Träger haben vereinbart, weiter an der qualitativen Entwicklung zu arbeiten, um die bisherigen Erfolge langfristig zu sichern.

## **DIE AUSGANGSSITUATION**

In einem gemeinsamen Treffen zwischen Vertreter\*innen der Speyerer Schulen und der Arbeitsgemeinschaft gemäß § 78 SGB VIII (AG 78 – eine Arbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe nach SGB VIII) der Kinder- und Jugendhilfe der Stadt Speyer im Frühjahr 2015 kristallisierte sich sehr schnell ein für alle Anwesenden brennendes Thema heraus: Die Integrationshilfen an Schulen.

Neben der rasant steigenden Anzahl an Integrationshilfen an Schulen, ergo den Ausgabensteigerungen für die Kommune wurden zahlreiche Unzufrie-

denheiten seitens der Schule, des Jugendamtes, der Träger und der Integrationshelfer\*innen benannt:

- Integrationshilfen wirken für das einzelne Kind häufig stigmatisierend.
- Es gibt keine feste Ansprechperson (Kordinator\*in) für die Schule und für das Jugendamt, da verschiedene Träger vor Ort tätig sind.
- Es fehlen die Kontinuität beim vom Träger eingesetzten Personal sowie verlässliche Vertretungsregelungen, was sich negativ auf die Betreuungsqualität bei den Kindern auswirkt.
- Zum Teil sind mehrere Integrationshelfer\*innen in einer Klasse tätig.
- Die einzelne Hilfe ist unflexibel im Hinblick auf den individuellen, sich häufig verändernden Bedarf der betreuten Kinder.
- Integrationshelfer\*innen sind kaum in das schulische System eingebunden. Sie werden als fremd und „von außen kommend“ erlebt.

## **DIE IDEE**

Schnell war man sich darin einig, dass es neue Lösungen zur Verbesserung des Wirkens von Integrationshelfer\*innen braucht. Alle Akteur\*innen verständigten sich darauf, diese an einer Speyerer Schule im Rahmen eines Projektes zu entwickeln und zu erproben. Außerdem sollten der Weg sowie die hierbei gesammelten Erfahrungen wissenschaftlich begleitet und zum Projektende ausgewertet werden.

## **ES GEHT LOS**

Im Jugendamt wurde in der Folge die Schule mit den meisten individuellen Hilfen – die RealschulePlus<sup>1)</sup> Siedlungsschule (Schwerpunktschule) im Speyerer Norden mit ca. 350 Schüler\*innen in den Klassenstufen 5 bis 10 – und der hier überwiegend tätige Träger der Hilfen – die Diakonissen Speyer – identifiziert.

Sowohl auf Seiten der Schule als auch auf der des freien Jugendhilfeträgers war die Bereitschaft sehr groß, sich auf das noch sehr vage Unterfangen ein-

---

1) In Rheinland-Pfalz wurden mit Beginn des Schuljahres 2009/2010 schrittweise alle bisherigen Haupt- und Realschulen zu RealschulenPlus zusammengeführt.

zulassen und gemeinsam mit dem Jugendamt und der Schulaufsicht ein erstes Rahmenkonzept für eine Projektphase zu erarbeiten.

Im September 2015 wurde dieses der AG 78<sup>2)</sup> zur Beratung vorgelegt und anschließend dem Jugendhilfeausschuss vorgestellt, der einen einstimmigen Beschluss zur Umsetzung des Vorhabens fasste. Für die wissenschaftliche Projektbegleitung und -evaluation konnte das gemeinnützige Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ism gGmbH) gewonnen werden.

Wir, die Diakonissen Speyer, erhielten mit dem Beschluss des Jugendhilfeausschusses unseren Projektauftrag, aus dem sich die wesentlichen Projektziele ableiteten.

## **UNSER AUFTRAG**

Schaffung eines passenden Förder- und Integrationsangebotes für die betroffenen Kinder und Jugendlichen, das sowohl aus individuellen als auch aus gruppenpädagogischen Angeboten besteht und dadurch die Integration/ Inklusion beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher insgesamt verbessert.

## **DIE PROJEKTZIELE**

- Verringerung von Anzahl und Umfang der eingesetzten einzelfallbezogenen Integrationshilfen
- Erprobung passender (auch präventiver) Angebotsformen
- verlässliche und passgenaue Betreuung und Unterstützung von Schüler\*innen
- Jugendhilfeangebote als integrale Bestandteile der Lebenswelt Schule entwickeln
- Steigerung der Effizienz und Wirkung der Angebote
- Verbesserung der Kooperation und Vernetzung aller Akteur\*innen in der Schule
- Steigerung der Zufriedenheit von Schüler\*innen, Eltern, Lehrer\*innen und sozialpädagogischen Fachkräften

---

2) Die AG 78 ist eine Arbeitsgemeinschaft auf kommunaler Ebene, in der sich die Vertreter\*innen der öffentlichen Jugendhilfe und die freien Träger regelmäßig zur Abstimmung und Weiterentwicklung der Angebote treffen.

## DER RAHMEN

Zielgruppe der vorzuhaltenden sozialpädagogischen Angebote sind Kinder und Jugendliche mit Bedarf gemäß § 35a SGB VIII und auch Kinder und Jugendliche im Betreuungsfeld nach § 112 SGB IX. Daneben werden Kinder präventiv in die sozialpädagogischen Gruppenangebote (nach § 36a Abs. 2 SGB VIII) eingebunden, die einen Unterstützungsbedarf im sozial-emotionalen Bereich haben.

Zur Erhöhung der Betreuungsqualität werden ausschließlich feste Bezugspersonen eingesetzt. Damit in Vertretungssituationen keine den Kindern fremden Fachkräfte die Betreuung übernehmen, werden ausschließlich Tandems (Bezugsbetreuer\*in und festgelegte Vertretungsregelung) eingesetzt. Gleichzeitig wird durch den hohen Anteil an interner Kommunikation gewährleistet, dass auch in Situationen, in denen keine zugeteilte Fachkraft verfügbar ist, eine passende Begleitung sichergestellt wird.

Zeitliche Ressourcen für Eltern- und Schulkontakte sind fester Bestandteil der Arbeitszeit an der Schule. Zudem wurde ein Anteil an Elternberatungstunden im Gesamtstundenkontingent festgelegt. So ist die Einbindung in für die betreuten Kinder relevante Prozesse (z. B. Nachteilsausgleich- oder Förderplanung, Klassenkonferenzen, Treffen mit Jobfux<sup>3)</sup>) sichergestellt.

Es sind außerdem ausreichend Zeitfenster für regelmäßige sowie spontane Gespräche zwischen den Akteur\*innen vor Ort (u. a. für die Teilnahme an Teamsitzungen und das Führen von Tür- und Angelgesprächen mit Kolleg\*innen der Schule) vorhanden.

Die feste Teamstruktur der an der Schule eingesetzten Fachkräfte ermöglicht eine Betreuung mit variablen Zeitansätzen in einem individuell für jedes Kind anpassbaren Rahmen (mehr bzw. weniger Stunden pro Tag nach Bedarf; zeitweise 1:1- oder 1:2-Betreuung; Kleingruppenarbeit).

Präventive Angebote, wie z. B. die Kurse „Lernen lernen“ und „Soziales Training“, ergänzen die individuelle Begleitung und Unterstützung der Kinder.

---

3) Der Jobfux ist ein Programm zur Unterstützung von Schüler\*innen beim Übergang von der Schule zum Beruf.

Den Mitarbeiter\*innen steht an der Schule ein eigenes Dienstzimmer zur Verfügung.

Im FlexIS-Team sind ausschließlich pädagogische Fachkräfte (Mindestqualifikation: Erzieher\*in) beschäftigt, die fest bei uns als Träger angestellt sind. In regelmäßigen Teambesprechungen reflektieren sie fortlaufend ihr Handeln. Zu einzelnen Fallkonstellationen ist eine fachliche Unterstützung durch Einzel- bzw. Teamsupervisionen gewährleistet. Vielfältige Fort- und Weiterbildungen ergänzen die Möglichkeiten der fortlaufenden persönlichen fachlichen Weiterentwicklung unserer Mitarbeiter\*innen.

## **DIE UMSETZUNG**

Fünf Fachkräfte (Teilzeit) mit insgesamt 117 Arbeitsstunden pro Woche können sich um maximal neun Integrationskinder mit 168 Stunden pro Woche Betreuungsbedarf, inklusive Vor- und Nachbereitungszeiten, kümmern.

Im Bedarfsfall können die Mitarbeiter\*innen der an der Schule etablierten Sozialen Gruppenarbeit hier unterstützen bzw. können auch umgekehrt die Mitarbeiter\*innen des Modells „FlexIS“ die Soziale Gruppenarbeit begleiten. So ist eine Unterstützung der Kinder und Jugendlichen über den kompletten Tag möglich.

Der Zugang zu den Angeboten erfolgt durch ein reguläres Hilfeplanverfahren nach § 36 SGB VIII (bzw. des Teilhabeverfahrens nach SGB IX): Die Eltern des Kindes beantragen Unterstützung beim zuständigen Jugend-/Sozialamt. Das Kind wird aufgenommen, wenn die Maßnahmen nach Einschätzung des Amtes notwendig und geeignet sind. Im ersten Gespräch mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst bzw. der Eingliederungshilfe wird eine wöchentliche Betreuungsstundenzahl vereinbart, die als Richtwert zur Planung der Betreuung dient. Aufgrund der Konzeption von FlexIS kann dieser Stundensatz bedarfsorientiert kurzfristig verringert oder erhöht werden. Ist z. B. eine intensivere Ansprache und Begleitung aufgrund schulischer (z. B. Praktikum) oder auch familiärer Gegebenheiten (z. B. akute Krise) indiziert, so kann das Team darauf reagieren, ohne sich der Rücksprache mit dem Amt bedienen zu müssen. Sollte sich der Bedarf längerfristig verändern, erfolgt eine Anpassung der Richtstunden mit dem zuständigen Amt.

Im Rahmen dieses Zeitkontingentes teilen sich die Fachkräfte in Absprache mit den zuständigen Lehrkräften die von ihnen zu betreuenden Kinder zu. Dabei versucht das Team immer, die „wichtigsten“ Stunden einzuplanen und gleicht diese Planungen mit den Kursen, Teamzeiten und Sonstigem ab. Durch die aktive Mitarbeit der Schule ist es möglich, Kombinationen (sofern durch den Betreuungsbedarf der Kinder möglich) in Klassen oder in den leistungsbezogenen Kursen zu bilden. So versucht die Schule in der Stundenplangestaltung und der Einteilung der Kinder in den Kursen und Klassen zeitliche Ressourcen zu schaffen.

Die Betreuungen können so bedarfsgerecht in ganz unterschiedlichen Formen angeboten werden:

- permanente Begleitung direkt am Kind oder auch „nur“ im Klassensaal,
- Begleitung nur in intensiven Phasen (Stundenbeginn, während Leistungsüberprüfungen),
- Begleitung auf Abruf (die Integrationskraft ist im Dienstzimmer verfügbar).

Auch lassen sich durch die flexible Handhabung und die durch das Team lösbare Vertretungssituation der Stunden Begleitungen bei Exkursionen, Wandertagen oder auch Klassenfahrten schnell und unbürokratisch realisieren.

Außerhalb der „reinen“ Integrationshilfeleistung verbleibt den Mitarbeiter\*innen Zeit

- für Teambesprechung mit der Erziehungsleitung (1,5 Stunden pro Woche),
- für eine autismus-spezifische Supervision für alle zu betreuenden Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung (eine Stunde je Mitarbeiter\*in und Kind im Monat),
- für Dokumentation, Vor- und Nachbereitung (z. B. von Hilfeplangesprächen) (mind. 90 Minuten pro Woche),
- für Fort- und Weiterbildungen,
- für Eltern- und Lehrgespräche.

Zusätzlich führen die Integrationshelfer\*innen mehrere Präventions-Kurse pro Schuljahr mit je 1,5 Stunden pro Woche für maximal 24 Kinder durch:

Zugang zu den Kursangeboten erhalten die Kinder über die Kooperationslehrkraft. Sie erstellt für die von den zuständigen Klassenlehrer\*innen gemeldeten Kinder eine Anamnese und teilt sie nach Absprache mit den Fachkräften des Projekts in die Kurse ein.

Grundidee der Kurse „Soziales Training“ (4-5 Kinder) und „Lernen lernen“ (6-8 Kinder) ist es, in kleinen Gruppen mit den Kindern intensiv und kontinuierlich an „ihren“ individuellen Baustellen arbeiten zu können. Nach mehreren erprobten unterschiedlichen Formen finden die Kurse mittlerweile im Anschluss an die Herbstferien bis zu den Osterferien im Folgejahr statt. So lassen sich ca. 20 Treffen zu je 90 Minuten realisieren.

Im Rahmen beider Kurse wird nach der Anamnese durch die Kooperationslehrkraft bei den Kindern im Unterricht hospitiert, Gespräche mit den Lehrkräften und den Eltern geführt und – mit den Kindern gemeinsam – ein oder mehrere individuelle Ziele vereinbart, die immer wieder reflektiert und bei Bedarf angepasst werden. Eine fortlaufende Dokumentation der Treffen durch die Mitarbeiter\*innen ermöglicht eine Nachverfolgung und Betrachtung des Entwicklungsweges.

In allen 5. Klassen findet im Zeitrahmen von 2 x 90 Minuten ein Kurzinput zum Thema Lern- und Arbeitsorganisation statt: „P5“<sup>4)</sup>.

## WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG – WARUM UND WIE?

Die ism gGmbH ist ein unabhängig arbeitendes, sozialpädagogisches Institut mit großer Erfahrung in der Projektarbeit. Die externe Begleitung ermöglichte den Blick sowie die Bewertung der einzelnen Prozessschritte des Projektes aus der Metaperspektive unter Berücksichtigung unterschiedlichster

---

4) Im Rahmen des Angebots „P5“ wird in den 5. Klassen zum Anfang des Schuljahres in Kooperation mit den Klassenleitungen eine 2x90-minütige Schulung zu den Grundlagen eigenständigen Lernens und Handelns in der Schule durchgeführt. Die Erfahrungen der letzten Jahre an der Schule zeigten immer wieder, dass vielen Kinder aus der Grundschule basale Fähigkeiten im schulischen Kontext fehlen. Daraus entstand das Angebot „P5“, dessen Ziel es ist, den Kindern einfache Strukturen wie Platzordnung, das Führen des Lernbegleiters (Hausaufgabenheft der Schule), Ordnen der Schultasche etc. näher zu bringen. Im Zusammenspiel mit der Schule werden hier auch Regeln für das Notieren der Aufgaben oder von Arbeitsanweisungen fixiert.

weiterer Erfahrungswerte und eine Einbindung unserer Erkenntnisse in landes- bzw. bundesweite Entwicklungen im Themenfeld der „Schulbegleitung“.

In unterschiedlichen Arbeitsformaten, z. B. in Workshops und Beteiligungswerkstätten, wurden die einzelnen Umsetzungsschritte des Projektes gemeinsam reflektiert, fachlich-konzeptionelle Angebote (weiter-)entwickelt sowie Rahmenbedingungen für eine integrierende Arbeit an der Schule geschaffen und erprobt.

Finanziert wurde die wissenschaftliche Begleitung vom örtlich zuständigen Jugendamt Speyer nach entsprechendem Beschluss des Jugendhilfeausschusses.

### **KOMMUNIKATION – „SAUBERE“ SCHNITTSTELLEN SCHAFFEN**

Uns war es von Beginn an wichtig, schulbezogen und nach außen feste Ansprechpartner\*innen aus den Bereichen Schule und Jugendhilfe festzulegen und über diese Personen eine fortlaufende gegenseitige und verlässliche Kommunikation sicherzustellen.

Die Schulaufsicht RLP stellte an der Schule eine Förderlehrkraft als Kooperationslehrkraft mit 14 Wochenstunden (halbe Stelle) für das Projekt zur Verfügung, wir als Träger benannten einen Projektleiter. Im Jugendamt wurde die Leiterin des Sozialen Dienstes als Ansprechpartnerin bestimmt. Ein regelmäßiger Jour-Fixe-Termin des Projektleiters mit dem Schulleiter gewährleistet auf dieser Ebene den Austausch.

Mit der Installation eines zusätzlichen Gruppenleiters vor Ort nach Ende der Projektphase und mit struktureller Sicherstellung des Angebotes hat sich die Verzahnung zwischen Schule und Träger nochmals intensiviert, da Fragen schnell und einfach geklärt werden können.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass für einen erfolgreichen Start und Projektverlauf eine enge Verzahnung von Schule, Träger und Jugendamt unerlässlich ist: Es wurden Aufgabenzuschnitte vereinbart, eine Kommunikationsstruktur erarbeitet, Datenschutzregelungen geklärt u.v.m.

Ersteres war nicht nur bedeutsam für die Abstimmung zwischen FlexIS und den schulischen Belangen. An der Schule gibt es neben dem Projekt auch

Angebote der Schulsozialarbeit, des Jobfuxes, von JUSTIQ<sup>5)</sup> und weiteren Kooperationspartner\*innen. Auch bezüglich dieser Angebote galt es, die Schnittstellen zu thematisieren und miteinander abzustimmen.

Ein besonderes Augenmerk richten wir dabei auf das ebenfalls durch die Diakonissen Speyer realisierte Angebot einer Sozialen Gruppenarbeit nach §29 SGB VIII am Nachmittag. Hier findet die enge Verzahnung zwischen Schule und Jugendhilfe ihre Fortführung. Durch die Möglichkeit der Aufnahme von Kindern aus der Integrationshilfe in die Gruppenarbeit kann die Integration dieser Kinder weiter ausgebaut werden und eine separate zusätzliche Integrationshilfe im Nachmittagsbereich entfallen.

## **BISHERIGE ERFOLGE**

... für die Kinder:

- durchgängige Begleitung, „wo sie gebraucht wird“, auch im Krankheitsfall einer Fachkraft
- individuelle Förderung in unterschiedlichen Kontexten (z. B. in Kleingruppen)
- flexiblere Begleitung durch unterschiedliche Personen (feste Tandems)

... für die Eltern:

- durchgängige Begleitung ihres Kindes
- Förderung der Integration des Kindes in den Klassenverband/das Schulleben
- Möglichkeit der kurzfristigen, unbürokratischen Beratung in Erziehungsfragen

... für das Jugendamt:

- höhere Planungssicherheit
- weniger Verwaltungs- und Steuerungsaufwand

---

5) JUSTIQ: „JUGEND STÄRKEN im Quartier“ ist ein Programm, das Jugendliche und junge Erwachsene (12-26 Jahre) bei der schulischen und sozialen Integration begleitet. Die Stadt Speyer führt dieses Projekt in Kooperation mit dem Verein zur Förderung der beruflichen Bildung e. V. und JUMA (Junge Menschen im Aufwind) durch.

... für die Schule:

- schnelle Reaktionszeit durch den Träger
- permanente Ansprechbarkeit der Fachkräfte
- hoher Grad der Vernetzung und des Miteinanders im multiprofessionellen Arbeiten

## **FAZIT**

Schule wird für Kinder und Jugendliche – nicht zuletzt bedingt durch den Ausbau der Ganztagschule – mehr und mehr zu einer, wenn nicht sogar zu der bedeutenden Lebenswelt.

Eine konzeptionell verankerte und damit strukturell gesicherte Kooperation von Schule und Jugendhilfe am Lebensort Schule bietet durch die Möglichkeiten eines multiprofessionellen Handelns ein hohes Potential für eine gelingende Unterstützung und Begleitung der jungen Menschen.

Die Kinder und Jugendlichen werden hier schnell erreicht, und evtl. später notwendige (aufwändigere) Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung können vermieden werden: Stigmatisierung wurde reduziert, die Motivation zum Schulbesuch erhöht, externe Beschulung vermieden, Unterrichtsauschlüsse verringert und dadurch in der Folge ein regelmäßiger Schulbesuch sichergestellt.

FlexiS hat die Schulkultur positiv verändert. Die verschiedenen Angebote und die hier eingebrachte Fachlichkeit genießen eine hohe Akzeptanz bei allen Akteur\*innen an der Schule. Es wird eine partnerschaftliche, kooperative Kommunikation zwischen Schule sowie freiem und öffentlichem Träger „auf Augenhöhe“ gelebt.

Das gemeinsame Arbeiten macht allen Beteiligten Spaß 😊.

SARAH DENHOFF

**(15) SCHULASSISTENZ IN DER REGION HANNOVER**

*In diesem Beitrag werden die verschiedenen Formen der Umsetzung von Schulassistentenleistungen in der Region Hannover aus der Perspektive des Trägers der Eingliederungshilfe gemäß SGB IX und VIII vorgestellt. Neben der Beschreibung der strukturellen Rahmenbedingungen und der verschiedenen Modelle werden Handlungsempfehlungen und praktische Hinweise zur Implementierung aufgezeigt.*

*In der Region Hannover wird das Thema Schulassistenten kontinuierlich bearbeitet und in Bezug auf verschiedene Schnittstellen weiterentwickelt.*

**AUSGANGSLAGE**

Die Region Hannover ist ein niedersächsischer Kommunalverband besonderer Art, der sich 2001 aus dem Landkreis Hannover (20 Städte und Gemeinden) sowie der Landeshauptstadt Hannover gebildet hat und verschiedene Aufgaben im Bereich Wirtschaftsförderung, Umwelt und Planung, Jugend und Soziales, Gesundheit, Sicherheit und Verkehr sowie Schule für ca. 1.150.000 Einwohner\*innen aus nun 21 Städten und Gemeinden bündelt. Seit dem Jahr 2020 sind alle Hilfen für junge und erwachsene Menschen mit Behinderungen und psychischen Erkrankungen, für die die Region Hannover zuständig ist, in einem neuen Fachbereich Teilhabe vereint. Fünf der 21 Städte und Gemeinden sind als eigenständige Jugendhilfeträger und somit für die Eingliederungshilfeleistungen nach § 35a SGB VIII für die dort lebenden jungen Menschen zuständig.

Um die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung für junge Menschen zu gewährleisten, steht seit 2012 in § 4 Niedersächsisches Schulgesetz NSchG folgender Passus: *„Die öffentlichen Schulen ermöglichen allen Schülerinnen und Schülern einen barrierefreien und gleichberechtigten Zugang und sind damit inklusive Schulen. Welche Schulform die Schülerinnen und Schüler besuchen, entscheiden die Erziehungsberechtigten (§ 59 Abs. 1 Satz 1).“* Zudem werden *„Schülerinnen und Schüler, die wegen einer bestehenden oder drohenden Behinderung auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, [...] durch wirksame individuell angepasste Maßnahmen unterstützt [...].“*

Diese Gesetzesänderung und eine Übergangsvorschrift, nach der einzelne Förderschulzweige in Niedersachsen schrittweise auslaufen (§ 183c NSchG), führen dazu, dass der Anteil der Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, die eine Regelschule besuchen, in Niedersachsen seit dem Schuljahr 2013/14 von 21,8 % auf 59,5 % im Schuljahr 2019/20 gestiegen ist (vgl. Region Hannover 2020: 40). Diese Entwicklung führt, wie in vielen Kommunen und Landkreisen in Deutschland, auch in der Region Hannover dazu, dass die Fallzahlen junger Menschen mit Anspruch auf Schulassistentenleistung in den Rechtskreisen SGB VIII und SGB IX steigen. In den Schuljahren 2013/14 bis 2019/20 haben sich die Zahlen von 627 auf 1384 mehr als verdoppelt. Der damit einhergehende hohe Personalbedarf sowie der Fachkräftemangel erschweren eine zeitnahe Deckung der Bedarfe, also den Einsatz/die Einstellung einer geeigneten Schulassistentkraft. Schulleitungen und Sorgeberechtigte zeigen vermehrt das Interesse, Schulassistenten mehreren Schüler\*innen zuzuordnen, Teamstrukturen aufzubauen und in Kooperationsmodellen mit Anbieter\*innen für Schulassistenten zusammenzuarbeiten.

Vor diesem Hintergrund wurde im Jahr 2013 begonnen, ein Modell zur Poolbildung von Schulassistenten zu entwickeln (vgl. Lindmeier et al. 2014: 14-19). Die Region Hannover verfolgt bei der Weiterentwicklung der Schulassistenten einen rechtskreisübergreifenden Ansatz – aufgrund der entstehenden Synergieeffekte (vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. 2016: 13) sowie vor dem Hintergrund der anstehenden Reform des SGB VIII. Dadurch ergeben sich Schnittstellen, die den Aufbau verstärkter Kommunikations- und Kooperationsstrukturen bedingen. Verschiedene Ämter der Region Hannover (Fachbereich Jugend, Fachbereich Soziales, Fachbereich Teilhabe), Rechtskreislogiken, Prozesse bei der Bedarfsermittlung und eine heterogene Anbieterlandschaft gilt es zusammenzubringen. In der Region Hannover beschäftigt sich daher eine Arbeitsgruppe kontinuierlich mit den verschiedenen Modellen und Aspekten der aktuellen Situation in Bezug auf Schulassistentenleistungen. Zusammengesetzt ist diese Gruppe auf Verwaltungsebene aus Vertreter\*innen der Rechtskreise SGB IX und SGB VIII sowie des Fachbereichs Schulen.

## **VERSCHIEDENE MODELLE DER AUSGESTALTUNG**

In der Region Hannover werden aktuell unterschiedliche Varianten der Umsetzung von Schulassistenz realisiert. Neben der regulären Bewilligung im Einzelfall ist es möglich, eine gemeinsam erbrachte Schulassistenz für zwei Schüler\*innen zu organisieren oder eine Kooperation im Poolmodell für Schulassistenz einzugehen.

### **EINE SCHULASSISTENZ FÜR ZWEI SCHÜLER\*INNEN**

Zwei junge Menschen mit Hilfebedarf in einer Klasse werden gemeinsam durch eine Schulassistenzkraft während des Schulalltages unterstützt. Diese Form der Leistungsgewährung kann zu positiven Effekten führen, da die Schüler\*innen neben der notwendigen Unterstützung Freiräume zur Entwicklung für mehr Selbstständigkeit finden.

Für die gemeinsam erbrachte Schulassistenzleistung sollte der Träger der Eingliederungshilfe- bzw. Jugendhilfe Standards und Rahmenbedingungen für den Abschluss der Vereinbarungen mit den Anbietern erarbeiten. Dabei sind neben der Anforderung an die Qualität, Organisation und Finanzierung der Leistung auch Aspekte zur Abdeckung von vakanten Stunden zu beachten<sup>1)</sup>.

Initiator\*innen für eine gemeinsam erbrachte Schulassistenz können entweder die zuständigen Fachkräfte beim Träger der Eingliederungs- bzw. Jugendhilfe sein. Sie kann aber auch durch das Anzeigen der Lehrkräfte oder den geäußerten Wunsch der Sorgeberechtigten installiert werden. Voraussetzung hierfür ist, dass diese Option unter den betreffenden Akteur\*innen auch bekannt ist. Hier empfiehlt sich eine strukturierte Information und Aufklärung über die verschiedenen Möglichkeiten durch die Fachkräfte des Trägers der Eingliederungs- bzw. Jugendhilfe. Nicht immer ist beim Träger der Eingliederungshilfe nur eine Fachkraft für beide Fälle zuständig. Insbesondere in diesen Fällen sind eine gute Kommunikation und Abstimmung entscheidend für eine schnelle Bearbeitung und Bedarfsermittlung. Die Bedarfsermittlung wird dahingehend ergänzt, dass die Bedarfe der jungen

---

1) Wenn beispielsweise einer der beiden jungen Menschen aufgrund von Krankheit die Leistung nicht in Anspruch nehmen kann, sollte die Unterstützung und somit auch die Finanzierung der Stunden für den anderen jungen Menschen sichergestellt werden.

Menschen auf eine mögliche gemeinsam erbrachte Schulassistentenleistung hin geprüft werden. Dabei werden die jeweils benötigten Zeiteile für die Unterstützung der beiden jungen Menschen zu einer Gesamtleistung kombiniert.

Die Sorgeberechtigten müssen sich im Rahmen des Wunsch- und Wahlrechts (§ 8 SGB IX und § 5 SGB VIII) auf einen gemeinsamen Anbieter für den Einsatz der Schulassistenten verständigen.

## **POOLMODELL**

Wenn in einer Schule eine hohe Zahl junger Menschen durch eine Schulassistenten unterstützt wird, kann eine geregelte Kooperation im Poolmodell für Schulassistenten implementiert werden. In dieser Form der Leistungsgewährung unterstützt ein Team von Schulassistentenkräften, angestellt bei möglichst *einem* Anbieter, die Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf flexibel nach den jeweiligen aktuellen Bedarfen. Dabei können mehrere Kinder durch eine Schulassistenten begleitet und starre Zuteilungen zwischen Schüler\*innen und Schulassistenten aufgebrochen werden. Im Fokus stehen die Befähigung zu Selbstständigkeit und die Reduzierung von Stigmatisierung.

Entscheidendes Element der Implementierung ist bei diesem Modell die Erweiterung des sozialrechtlichen Dreiecksverhältnisses durch den Einbezug der jeweiligen Schule als Kooperationspartner (vgl. Abbildung 1).

Nach den folgenden festgelegten Prozessschritten werden die verschiedenen Akteur\*innen informiert und eingebunden. Mit der Schulleitung wird durch den Träger der Eingliederungshilfe zuerst geklärt, welche Bausteine das Inklusionskonzept der Schule beinhaltet, welche Vorkehrungen, Ressourcen und Voraussetzungen für die Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf in eine Kooperation einzubeziehen sind. Im nächsten Schritt wird eine Übersicht der anspruchsberechtigten Schüler\*innen erstellt. Hierbei hat es sich als sehr hilfreich erwiesen, wenn die Schulassistentenfälle in der Software der Träger der Eingliederungshilfe schulbezogen ausgewertet werden können und nicht nur eine einzelfallbezogene Dokumentation erfolgt. Die Sorgeberechtigten werden durch die Schule – unterstützt durch den Träger der Eingliederungshilfe – über das Poolmodell informiert und deren Zustimmung durch Interessenbekundungen eingeholt.

**Abbildung 1: Verschiedene Ebenen im Poolmodell für Schullasistenz der Region Hannover**



Quelle: Region Hannover, eigene Darstellung

Aufgrund der weiterhin bestehenden, rechtlichen Einzelfallogik ist zu beachten, dass das Modell auf dem Prinzip der Freiwilligkeit und Akzeptanz beruht. Für viele Sorgeberechtigte, insbesondere von neuingeschulten Schüler\*innen, überwiegen erfahrungsgemäß die Vorteile eines festen Schullasistenzteams und der Kooperation mit einem Anbieter im Poolmodell. In manchen Fällen können jedoch auch Gründe dagegensprechen, die Schullasistenz im Poolmodell mit einem neuen Anbieter zu organisieren. So beispielsweise wenn das letzte Grundschuljahr ansteht und vertraute Beziehungen zwischen Schüler\*in und Schullasistenzkraft mit Blick auf die Teilhabe nicht unnötig umgestellt werden sollen. In der Region Hannover ist gewährleistet, dass das Poolmodell Schritt für Schritt eingeführt werden kann, sodass die Möglichkeit besteht, einzelnen Schüler\*innen neben dem Poolmodell die Schullasistenz auch als Einzelbegleitung mit dem gewünschten Anbieter zu gewähren.

Die Sorgeberechtigten der Schüler\*innen mit Schulassistent sollten sich im Sinne des Wunsch- und Wahlrechts gemeinsam mit der Schule auf einen Anbieter für Schulassistent einigen. In der Vergangenheit wurden oft positive Erfahrungen in der Zusammenarbeit zwischen der Schule oder Sorgeberechtigten und bestimmten Anbietern gesammelt, sodass eine Orientierung leichtfällt. Bei rechtskreisübergreifenden Modellen gilt es dabei zu berücksichtigen, dass der ausgewählte Anbieter die personellen und rechtlichen Anforderungen beider Rechtskreise erfüllen muss, um Schulassistenten nach den jeweiligen Vorgaben und Standards einzusetzen. Die Träger der Eingliederungshilfe haben aufgrund des Neutralitätsgebotes sicherzustellen, dass keine Bevorzugung eines Anbieters für eine Kooperation vorgenommen wird.

Die Struktur der Zusammenarbeit sowie die jeweiligen Aufgaben der Schulassistent, des Anbieters, der Schule und des Trägers der Eingliederungshilfe werden in einer Kooperationsvereinbarung festgelegt.

Zur Abrechnung der Schulassistentleistung im Poolmodell werden die ermittelten anteiligen Zeiten für die Begleitung je Schüler\*in zu einem Gesamtbudget addiert. Aus diesem lässt sich dann wiederum eine Monatspauschale je Kind ableiten.

Neben der vereinfachten Kalkulation ergeben sich weitere Synergieeffekte:

- Ein Leistungserbringer steht allen Sorgeberechtigten und der Schule als Ansprechpartner\*in für Probleme zur Verfügung.
- Sorgeberechtigte müssen sich nicht eigenständig auf die Suche nach einer Assistentkraft begeben.
- Die Leistungsgewährung erfolgt schuljahresweise - dies schafft mehr Planungssicherheit und weniger Bearbeitungsaufwand für alle Beteiligten.
- Personelle Kontinuität gibt jungen Menschen Sicherheit.
- Krankheitsvertretungen sind im Rahmen eines festen Fachkräftepools leichter zu kompensieren und zu organisieren.
- Es befinden sich nur so viele Erwachsene in einem Raum, wie es den Bedarfen der Schüler\*innen entspricht.
- Der Fokus richtet sich auf die Selbstständigkeit der Schüler\*innen.

- Stigmatisierung wird entgegengewirkt.
- Zeiten für Teambesprechungen und Unterrichtsvor- oder Unterrichtsnachbereitungen werden einheitlich berücksichtigt.
- Das Personal im Pool hat Kenntnis über alle Schüler\*innen und kann sich gegenseitig unterstützen.
- Dem Fachkräftemangel wird durch attraktivere Arbeitsbedingungen entgegengewirkt.
- Kosten sind im Pool überschaubar und kalkulierbar.

## KERNAUSSAGEN UND AUSBLICK

Zusammenfassend lassen sich folgende vier Kernaussagen zur erfolgreichen Implementierung neuer Formen von Schulassistenz herausarbeiten:

- **Multiplayer**  
Viele Akteur\*innen arbeiten an dem gemeinsamen Ziel, die Teilhabe an Bildung und selbstbestimmte Teilhabe durch bedarfsgerechte Unterstützung zu ermöglichen.
- **Matching**  
Diese Akteur\*innen gilt es durch strukturierte Kooperation und Koordination zur richtigen Zeit am richtigen Ort zusammenzubringen, damit alle Rahmenbedingungen, strukturelle und individuelle Voraussetzungen besprochen werden können.
- **Balance**  
Zwischen Sorgeberechtigten, Anbieter und Schule sollte eine gemeinsame Idee der inklusiven Ausrichtung und Ausgestaltung der Schulassistenz an der jeweiligen Schule entwickelt werden, die in einer Kooperationsvereinbarung festgehalten werden kann.
- **Liability**  
Für neue Formen der Umsetzung von Schulassistenz ist es unabdingbar, verbindliche Strukturen zur veränderten Antragsbearbeitung, Umsetzung und Abrechnung zu schaffen.

In gemeinsamer Verantwortung ist die Weiterentwicklung der inklusiven Ausrichtung der Schulen das gemeinsame Ziel, das durch die Zusammen-

arbeit zwischen Eingliederungshilfe, Jugendhilfe und Schule gefördert und gefordert wird. In der Region Hannover werden in diesem Sinne Modelle infrastruktureller Unterstützung an Schulen kontinuierlich weiterentwickelt, durch welche die Teilhabe an Bildung für alle jungen Menschen leicht zugänglich und inklusiv ermöglicht werden kann.

## LITERATUR

REGION HANNOVER (2020): Schulen im Überblick. Hannover.

LINDMEIER, BETTINA/ POLLESCHNER, SANDRA/THIEL, SYLVIA (2014): Schulassistent in der Region Hannover – Bericht zur Fachtagung „Rolle der Schulassistent in inklusiven Grundschulen“ am 25.4.2014. Hannover.

DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE E. V. (2016): DV 20/16 – Empfehlungen des Deutschen Vereins: Von der Schulbegleitung zur Schulassistent in einem inklusiven Schulsystem. Berlin.

MIRKO ENGEL

**(16) INFRASTRUKTURANGEBOTE AN SCHULEN IM REGIONALVERBAND SAARBRÜCKEN**

*Ein Unterstützungsangebot zur Teilhabe an Bildung für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche*

2015 leistete der Regionalverband Saarbrücken in rund 240 Fällen Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche in Form von schulischen Einzelintegrationshilfen gem. § 35a SGB VIII. In Abs. 3 wird bzgl. der Aufgaben und Ziele der Hilfe und der Art der Leistungen auf § 54 SGB XII (alte Gesetzeslage) verwiesen. Im dortigen Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 war die Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung als Leistung der Eingliederungshilfe explizit benannt (neu: §§ 90 Abs. 4 und 112 Abs. 1 Satz 1 SGB IX).

Zwischen 2004 und 2014 hatten sich im Regionalverband Saarbrücken (RVS) die § 35a-Fallzahlen um den Faktor 20, die Kosten hierfür um den Faktor 18 erhöht. Ein Erklärungsansatz für diesen Umstand ergab sich aus der Wahrnehmung eines hohen und wachsenden Bedarfs des Schulsystems an Unterstützung im Umgang mit Schüler\*innen mit herausforderndem Verhalten (nicht zwingend identisch mit seelischer Behinderung). Verwaltungsspitze und Fachdienstleitung haben deshalb vereinbart, der sich daraus ergebenden Ausweichbewegung auf Ressourcen der Jugendhilfe<sup>1)</sup> mit einer fachlich und gesetzlich fundierten Umsteuerung zu begegnen.

Diese beinhaltet die folgenden Säulen:

**QUALIFIZIERUNG DES HILFEPLANVERFAHRENS BEZOGEN AUF EINZELFÄLLE (SÄULE 1)**

Im Sommer 2014 wurde das Gesetz zur schulischen Inklusion im Saarland verabschiedet. Am 03.08.2015 wurde die sich darauf beziehende Verordnung<sup>2)</sup> verabschiedet. Auf dieser Grundlage und unter Berücksichtigung

- 
- 1) Es ging den Schulen dabei mehr um Sicherstellung eines störungsfreien Unterrichtes als um Teilhabe an Bildung.
  - 2) „Verordnung zur inklusiven Unterrichtung und besonderen pädagogischen Förderung (Inklusionsverordnung) sowie zur Änderung von Verordnungen auf dem Gebiet des Schulrechts“

der nachrangigen Leistungsverpflichtung der Jugendhilfe<sup>3)</sup> wurde ein neues Hilfeplanverfahren zur Prüfung der Einzelfälle entwickelt, das folgende Elemente enthält:

- Entwicklung eines neuen Fragebogens für die Schulen, in dem gezielt und detailliert die vorrangige Leistungsverpflichtung der Schulen im Rahmen der Inklusion abgefragt und offensiv eingefordert wird (z. B. Förderdiagnostik, Förderplan, konkret ergriffene schulinterne Maßnahmen und deren Wirksamkeit etc.);
- Entwicklung eines anamnestisch angelegten umfangreichen Fragebogens an die Eltern zur Erhebung der familiären und erzieherischen Situation des betroffenen Kindes (Teil der sog. Kausalitätsprüfung);
- Überarbeitung der Bögen für die ärztliche Stellungnahme zur Vermeidung von unzulässigen „Fremddefinitionen“ (Feststellung der Teilhabebeeinträchtigung liegt in der Zuständigkeit des Jugend- bzw. Rehabilitationsträgers – nicht im medizinischen Bereich);
- Einführung einer sog. „erweiterten kollegialen Beratung“ mit dem Ziel, die gesetzlich normierten Tatbestandsvoraussetzungen qualifizierter zu erheben (durch zusätzliche Teilnahme einer hierfür gesondert qualifizierten Fachkraft);
- Vermehrter Einsatz von Fachkräften mit angemessener Stundenzahl zur nachhaltigen Bearbeitung der Ursachen für die Probleme in der Schule. Dies gilt insbesondere für Fälle, bei denen in der „erweiterten kollegialen Beratung“ (ergänzender) HzE-Bedarf erkannt wurde (§ 27 oder § 35a Abs. 4 SGB VIII). Diese Fachkräfte betreuen dann das Kind nicht mehr wie bisher mit einem hohen zeitlichen Umfang im Unterricht, sondern unterstützen und beraten die Beteiligten (Schule und Eltern) und arbeiten ggf. individualpädagogisch mit dem Kind.
- Einsatz einer Schuleintrittsbegleitung mit präventiver Wirkung: Eine im Vorschulbereich tätige Fachkraft<sup>4)</sup> kann seit Schuljahr 2015/16 – ohne aufwändige Prüfung – ab dem ersten Schultag im gleichen Stundenum-

3) § 10 Abs. 1 SGB VIII: „Verpflichtungen anderer (...) und der Schulen, werden durch dieses Buch nicht berührt“

4) Die Zuständigkeit für seelisch behinderte Kinder liegt bis zum Schuleintritt beim Land als überörtlichem Träger der Eingliederungshilfe (eine Besonderheit im Saarland). Dadurch kam es häufig zu Unterbrechungen in der Hilfestellung und systemisch bedingten Schulstartschwierigkeiten.

fang über die Jugendhilfe weiter eingesetzt werden. Durch den Einsatz der gleichen Fachkraft wie in der Kindertageseinrichtung soll dem Kind ein möglichst störungsfreier Schulstart ermöglicht werden.

## **ENTWICKLUNG VON INFRASTRUKTURANGEBOTEN AN AUSGEWÄHLTEN SCHULSTANDORTEN (SÄULE 2)**

Die Auswahl der Schulstandorte erfolgte in Abstimmung mit dem Ministerium für Bildung und Kultur (MBK). Maßgebliches Auswahlkriterium war in erster Linie die freiwillige und überzeugte Mitarbeit der schulischen Akteure.<sup>5)</sup> Darüber hinaus wurde für die Auswahl der Standorte die Fallzahl und die dabei aufgewendeten Mittel für Teilhabebedarfe an diesen Schulen herangezogen und jene Schulen ausgewählt, die diesbezüglich erhöhte Zahlen verzeichnen.

Das Infrastrukturangebot wird mittlerweile an 14 Schulstandorten umgesetzt. D. h., die Bedarfe der Schüler\*innen, die bisher durch Einzelintegrationshilfen gem. § 35a SGB VIII befriedigt wurden, werden durch an der Schule fest verankerte Betreuungskräfte bearbeitet. Dies geschieht durch:

- die Implementierung von festen Teams der Jugendhilfe (Mix aus Fachkräften und Schulbegleiter\*innen) an den einzelnen Schulstandorten. So sollen Schulen in ihrem Bildungs-, Erziehungs- und Inklusionsauftrag fachlich qualifiziert unterstützt werden, um damit die Teilhabe von jungen Menschen im zentralen Lebensbereich Schule zu gewährleisten;
- flexiblen, individuellen und situationsspezifischen Einsatz von Betreuungskräften in der Schule;
- Mitwirkung der Teams der Fachkräfte und Schulbegleiter\*innen bei Erstellung und Umsetzung von Förderplänen.
- Dabei ergeben sich positive Effekte für Schüler\*innen und die beteiligten Systeme:
- Wegfall der Reibungsverluste zwischen den beiden Systemen, da teils konfliktbehaftete Aushandlungsprozesse um Bedarf, Art und Umfang der Hilfe entfallen;

---

5) Kollegium, Schulaufsicht, Schulträger, Elternvertretung und unmittelbar betroffene Eltern

- konsequente Verfolgung eines inklusiven Ansatzes durch Wegfall der Stigmatisierung als Folge der zeitlich intensiven 1:1-Betreuung („Fürsorgliche Belagerung“) und der entfallenden Notwendigkeit<sup>6)</sup>, eine seelische Behinderung feststellen zu müssen;
- Anstoß einer inklusiven Schulentwicklung in der Art, dass das Kind nicht mehr auf eine Individualhilfe angewiesen ist, um im Regelsystem bestehen zu können, sondern diese Teilhabeunterstützung in der Infrastruktur Schule bereits vorhanden ist.
- Das eingesetzte Jugendhilfepersonal entwickelt sich zu einem festen Bestandteil im System Schule, das auf Augenhöhe mit den anderen Akteur\*innen kooperiert und flexibel aufkommende Bedarfe bearbeitet. Zudem werden die schulischen Integrationshilfen durch den im Personalmix<sup>7)</sup> vorgesehenen Fachkräfteeinsatz qualifiziert.

## INFRASTRUKTURANGEBOT UND INDIVIDUALANSPRUCH

An Schulen mit Infrastrukturangebot wurden die bewilligten Einzelintegrationshilfen beendet, da über die zusätzliche strukturelle Ausstattung mit Mitteln der Jugendhilfe Teilhabe sichergestellt werden konnte.<sup>8)</sup> So konnten durch die 14 Infrastrukturangebote über 30 Prozent der Integrationshilfen gem. § 35a SGB VIII beendet werden. Sie sind nun keine „Fälle“ der Jugendhilfe mehr, ohne Fallakte und dem Jugendamt zumindest aus diesem Zusammenhang heraus teilweise überhaupt nicht bekannt.

Sollte darüber hinaus noch ein Individualbedarf in begründeten Ausnahmefällen geltend gemacht werden, erfolgt eine Individualprüfung gemäß Hilfeplanverfahren<sup>9)</sup> unter Berücksichtigung respektive Einbeziehung der Infrastrukturressource.

## KOSTENASPEKT

Die Einflechtung eines solchen Infrastrukturangebotes in eine sich verändernde Schullandschaft erschien unter den Gesichtspunkten eines rationel-

---

6) Ressourcen-Etikettierungsdilemma

7) Im Personalmix enthalten sind auch erfahrene und persönlich geeignete ehemalige Einzelintegrationskräfte ohne Fachkraftausbildung.

8) Dann bestünde wegen der kumulierten Tatbestandsvoraussetzungen im § 35a SGB VIII auch kein Anspruch.

9) siehe Säule 1

len Mitteleinsatzes der öffentlichen Hand und einer im Grunde genommen gemeinsamen Aufgabenstellung ohnehin geboten. Eine signifikante Kostenreduzierung war nicht zu verzeichnen. Die Dynamik des Fall- und Kostenanstiegs wie sie sich an Schulen mit Einzelfallbezug zeigt, konnte an den Standorten mit Infrastrukturangebot jedoch besser gesteuert werden.

### **AUSWIRKUNGEN AUF STIGMATISIERUNG, ARBEITSBELASTUNG UND ENTBÜROKRATISIERUNG**

Es entfallen auf Seiten der Jugendhilfe folgende Arbeitsschritte und Obliegenheiten:

- Einholung der ärztlichen Stellungnahmen und Wegfall der damit verbundenen Kosten;
- Hilfeplanverfahren inkl. Sachverhaltsermittlung, Hospitation, erweiterter kollegialer Beratung und Hilfeplangesprächen auf Seiten des Sozialen Dienstes;
- die Prüfung der örtlichen und sachlichen Zuständigkeit und Bescheiderteilung auf Seiten der Wirtschaftlichen Jugendhilfe;
- Bearbeiten des aufwändigen Formblattes und die Teilnahme an Hilfeplangesprächen auf Seiten der Schule;
- bereits erwähnte Reibungsverluste zwischen den Systemen Schule und Jugendhilfe.

Dem gegenüber steht ein, wenn auch ungleich geringerer, zusätzlicher Arbeitsaufwand in der Abteilung Jugendhilfeplanung und Fachcontrolling.

Zu jedem Schulstandort gibt es einen Kooperationsvertrag zwischen dem RVS und einem freien Träger, der das Angebot am Standort vorhält. Dieser regelt insbesondere die Kostenaspekte. Zusätzlich wird eine Begleitvereinbarung zwischen dem Bildungsminister (auch in seiner Funktion als Dienstherr der an der Konzeptentwicklung beteiligten Schulleitungen), dem freien Träger und dem Schulträger abgeschlossen, welche Verfahrensabläufe und Absprachen enthält.

Die Auswertung der Modellphase erfolgte an jedem einzelnen Schulstandort in sog. Lenkungsgruppen unter Beteiligung schulischer Kräfte (Schulleitung, Förderlehrkräfte, Schulsozialarbeit), dem MBK (Inklusionsbeauftragte und

Schulaufsicht), dem Schulträger und den beauftragten freien Trägern. Die Rückmeldungen waren durchgehend positiv. Die Schulen gaben an, mit diesem Ansatz besser und effizienter eine angemessene Schulbildung sicherstellen zu können. Durch die geringere Zahl an Personen, die aber konstant und verlässlich im Schullalltag wirken, hätten sich die Belastbarkeit dieser Schulen insgesamt, die Lernatmosphäre und die Möglichkeiten adäquater Krisenintervention deutlich verbessert. Alle Schulen haben sich (zumeist) eindeutig für eine Verstetigung dieses Angebotes ausgesprochen. Gleichlaufende Bekundungen gibt es von den an der Projektentwicklung und -begleitung beteiligten Mitarbeiter\*innen des MBK und den beauftragten Trägern.

### **ANMERKUNG**

Die Projektentwicklung erforderte einen hohen zeitlichen Aufwand (1,5 Jahre). Pro Schulstandort gab es eine Projektentwicklungsgruppe mit allen o. g. Beteiligten, die regelmäßig tagten. Auf Seiten der Schulen gab es eine Vielzahl an Unsicherheiten bzgl. der Frage, ob man sich mit dem Systemwechsel schlechter stelle. Alle Gespräche haben in den Schulen stattgefunden. Ein nicht unwesentlicher Teil in der Projektentwicklung bestand aus ganztägigen Hospitationen (ca. 35) des zuständigen Mitarbeiters im Jugendamt. Sich konsequent der Lebens- und Arbeitswelt der Schulen anzunähern hat sich dabei als zentral für den Projekterfolg erwiesen.

### **AUSBLICK**

Im Hinblick auf die große SGB VIII-Reform werden aktuell an vier Standorten im Saarland (zwei davon im RVS) Modellprojekte mit dem überörtlichen Träger der Eingliederungshilfe<sup>10)</sup>, der für die große Anzahl der Kinder mit körperlichen, geistigen und anderen Beeinträchtigungen zuständig ist, entwickelt. Diese Kinder sitzen in den Klassen Seit´ an Seit´ mit allen anderen Schüler\*innen. Von einem gemeinsamen Ansatz in der beschriebenen Weise wird sich hier ebenfalls ein entstigmatisierender Effekt erwartet.

---

10) Landesamt für Soziales

ERNST BLICKENSDÖRFER

**(17) SOZIALE GRUPPENARBEIT AN LUDWIGSHAFENER SCHULEN**

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ (SGB VIII, §1 Abs. 1)

Der Fachdienst Schulsozialarbeit versucht stets, möglichst passgenaue Hilfen für die Kinder und Jugendlichen und deren Familien zu entwickeln, auch im Rahmen der Hilfen zur Erziehung (§ 27 ff. SGB VIII). Eine solche Hilfe ist die Soziale Gruppenarbeit an Schulen gemäß § 27 (Hilfen zur Erziehung) i. V. mit § 29 SGB VIII (Soziale Gruppenarbeit). Der nachfolgende Beitrag beschreibt die Soziale Gruppenarbeit, die in Ludwigshafen am Rhein vom Fachdienst Schulsozialarbeit des Jugendamtes federführend im System Schule, als Ergänzung zu den Angeboten der Schulbegleitung angeboten wird.

Soziale Gruppenarbeit soll Schüler\*innen erreichen, die besonders von sozialer Benachteiligung betroffen und auf eine intensive Unterstützung angewiesen sind. Die Maßnahme ist an der Schule verortet, wodurch es gelingt auch Familien, die dem Jugendamt gegenüber skeptisch eingestellt sind zu erreichen. Den Kindern und Jugendlichen sollen durch diese Form der inklusiven Bildung mit individueller Unterstützung ein gemeinsames Lernen an der Regelschule ermöglicht werden. Durch diese Maßnahme sollen auch intensivere Hilfen zur Erziehung-Maßnahmen vermieden werden. Zum Teil werden auch Kinder mit SE-Gutachten (SE = Soziale Entwicklung) oder mit einer Diagnostik nach § 35a (Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche) aufgenommen. Dadurch werden Tagesgruppenunterbringungen in Verbindung mit SE-Schulplatz oder Integrationshilfen vermieden. Die Soziale Gruppenarbeit soll und kann aber die genannten Hilfen nicht ersetzen - jedoch ergänzen. Durch beide Angebote soll ein bedarfsgerechter und flexibler Rahmen geschaffen werden. Durch die enge Verzahnung (gleicher Träger) können die Bedarfe schneller und flexibler erkannt und die Maßnahmen bedarfsgerechter und aufeinander abgestimmt gestaltet werden - vor allem ohne große Wartezeiten. Ziel ist es, Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen und Benachteiligungen am schulischen Regelbetrieb

teilhaben zu lassen - ein gemeinsamer Unterricht für Kinder mit und ohne Beeinträchtigung bzw. Behinderung wird dadurch ermöglicht.

Die soziale Gruppenarbeit wurde erstmals 2004 in Form der sogenannten „Nuggets“ an der Integrierten Gesamtschule Ludwigshafen-Gartenstadt von der damals zuständigen Schulsozialarbeiterin Frau Neuner-Schewior entwickelt und angeboten. Sie wird seither an unterschiedlichen Schulen und Schulformen (Grundschule, Realschule plus, Integrierte Gesamtschule und Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen) erfolgreich umgesetzt.

## **DAS KONZEPT DER SOZIALEN GRUPPENARBEIT IN LUDWIGSHAFEN AM RHEIN**

**Beteiligte sind:** Der Fachdienst Schulsozialarbeit, die beteiligte Schule und ein freier Träger der Jugendhilfe/Ökumenische Fördergemeinschaft Ludwigshafen GmbH als Leistungserbringer. Die zuständige Fachkraft der Schulsozialarbeit vertritt dabei die öffentliche Jugendhilfe und übernimmt die federführende Hilfeplanung gem. § 36 SGB VIII.

**Einsatzmöglichkeiten:** Die Hilfe kann an weiterführenden Schulen in den Klassenstufen 6 bis 9 oder 10, in den beteiligten Grundschulen in den Klassenstufen 2 bis 4 stattfinden. Ziel ist, benachteiligten Kindern und Jugendlichen bei der Überwindung von Krisen, Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen im Schulalltag zu helfen. Die Dauer der Hilfeförderung orientiert sich am Bedarf.

Angeboten wird diese Maßnahme von einem freien Träger der Jugendhilfe, der im Auftrag des Jugendamtes die Leistung erbringt. Die Gruppenbetreuer\*innen, die die Maßnahme vor Ort in der Schule anbieten, sind bei diesem Träger beschäftigt. Dort liegt auch die arbeitsrechtliche Zuständigkeit. In der Regel gibt es einen Personalschlüssel (eine Personaleinheit pro 4 Schüler\*innen).

Die Entwicklung der betreuten Kinder und Jugendlichen wird durch Soziales Lernen, in Form von Sozialer Gruppenarbeit, auf der Grundlage eines gruppenpädagogischen Konzepts, gefördert. Eine Gruppe besteht dabei aus 8-10 Schüler\*innen die auf maximal zwei Klassen verteilt sind. Diese Schüler\*innen werden am Vormittag durch ein koedukatives Team - bestehend

aus Gruppenbetreuer\*in und Lehrkraft - während des Unterrichts begleitet. Am Nachmittag findet die Soziale Gruppenarbeit statt. Dafür stellt die Schule Räumlichkeiten zur Verfügung, die zumindest nachmittags exklusiv von der Gruppe genutzt werden können.

### DIE SOZIALE GRUPPENARBEIT BESTEHT AUS DREI ELEMENTEN

- Unterrichtsbegleitung am Vormittag: Kinder und Jugendliche werden von den Betreuer\*innen im Unterricht durch Hilfestellungen bei der Mitarbeit, der Bewältigung des Unterrichtsstoffes und beim Umgang mit schwierigen Verhaltensweisen unterstützt.
- Soziale Gruppenarbeit am Nachmittag: Kinder und Jugendliche werden gemäß des gemeinsam mit ihnen, den Sorgeberechtigten und den Lehrkräften erarbeiteten Hilfeplans und des gruppenpädagogischen Konzepts gefördert. Förderelemente des Vormittags werden aufgenommen und bei Bedarf vertieft. Das Angebot umfasst z. B. Konzentrations- und Aufmerksamkeitstraining, Erarbeitung und Umsetzung von Strukturen und Regeln, Sauberkeit oder Ordnung sowie eine Hausaufgaben- und Lernbegleitung.
- Bei Bedarf erfolgt eine therapeutische Begleitung einzelner Schüler\*innen durch therapeutische Fachkräfte des Leistungserbringers.

### DIE SOZIALE GRUPPENARBEIT AN SCHULEN VERFOLGT FOLGENDE ZIELE

- eine positive Entwicklung der sozialen Kontaktfähigkeit,
- eine Verbesserung der Kooperationsfähigkeit,
- die Entwicklung der Fähigkeit zu sozial angemessenem Verhalten,
- die Stärkung der Konfliktlösungsfähigkeit,
- die Nutzung der individuellen Ressourcen und (schulischen) Potentiale,
- die Steigerung des Selbstwertgefühls,
- Unterstützung der Lehrer bzgl. der schulischen Entwicklung der Schüler und Schülerinnen,
- Stärkung der erzieherischen Kompetenz der Eltern durch Elternarbeit

Dadurch erfolgt langfristig eine erfolgreiche Schullaufbahn und Integration in die Gesellschaft.

### **KOOPERATIONSSTRUKTUR IM RAHMEN DER SOZIALEN GRUPPENARBEIT NACH § 29 SGB VIII**

Damit eine gelingende Förderung der Kinder und Jugendlichen tatsächlich erreicht werden kann, ist eine intensive und enge Kooperation aller Beteiligten notwendig und verpflichtend.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die im Rahmen der sozialen Gruppenarbeit beteiligten Kooperationspartner\*innen sowie deren jeweilige Aufgaben im Hilfeplanprozess:

<b>Jugendamt/Schulsozialarbeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Finanzierung der Stellen der Gruppenbetreuer*innen</li> <li>· fallführende Sachbearbeitung, d. h. Erstellung der Hilfepläne</li> <li>· Koordination der Nahtstelle Schule und Jugendhilfe</li> <li>· Krisenintervention</li> <li>· Zielformulierung mit den Jugendlichen</li> <li>· „Projektleitung bzw.-koordination“</li> </ul>
<b>Schule/ADD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· stellt Räumlichkeiten zur Verfügung</li> <li>· Schaffung von Strukturen (Stundenplan, Lehrer*innendeputatstunden)</li> <li>· Abstimmung der Projekte mit Gruppenbetreuer*innen</li> </ul>
<b>Klassenlehrer*innen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· regelmäßige Teilnahme an Teams mit Schulsozialarbeit und Gruppenbetreuer*innen</li> <li>· Teilnahme an Familiengesprächen</li> <li>· Teilnahme an spezifischen Gruppenaktivitäten</li> <li>· Mitgestaltung der Hilfeplangespräche</li> </ul>
<b>Gruppenbetreuer*innen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Kooperation im Unterricht</li> <li>· Beteiligung an Klassenaktivitäten</li> <li>· Organisation und Vorbereitung der Elterngespräche mit Helfer*innensystem</li> <li>· Planung und Durchführung von Angeboten zur Förderung der sozialen Kompetenz im Nachmittagsbereich</li> <li>· regelmäßige Teilnahme an Teams mit Schulsozialarbeit und Klassenlehrer*innen</li> <li>· Elternarbeit</li> <li>· Zielformulierung mit den Jugendlichen</li> </ul>
<b>Eltern</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Mitwirkung im Hilfeplanverfahren</li> <li>· regelmäßige Gespräche mit den Gruppenbetreuer*innen</li> <li>· Umsetzung der Absprachen</li> </ul>
<b>Kinder/Jugendliche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· regelmäßige Teilnahme an der Gruppe</li> <li>· Arbeit an den eigenen Zielen im Hilfeplanprozess</li> <li>· Gestaltung des Gruppenalltags</li> <li>· Bereitschaft zu Aushandlungsprozessen mit dem Helfer*innensystem</li> <li>· Umsetzung der Absprachen</li> </ul>

## VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE AUFNAHME IN DIE SOZIALE GRUPPENARBEIT NACH § 29 SGB VIII

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Voraussetzungen für die Soziale Gruppenarbeit, die zum einen seitens der Familie (Personensorgeberechtigten und Kinder/Jugendlichen) und zum anderen seitens der Schule (verantwortliche Lehrkräfte und Schulleitung) erfüllt werden müssen.

<b>Personen-sorgeberechtigte</b>	<b>Kinder/Jugendliche</b>	<b>verantwortliche Lehrkräfte</b>	<b>Schule/Schulleitung</b>
Bereitschaft zur Stellung eines Antrags auf Hilfen zur Erziehung gem. § 27 SGB VIII	auffälliges Arbeits-, Lern- und/oder Sozialverhalten im Kontext Schule bzw. beschreibbare Entwicklungsschwierigkeiten (z. B. möglicher Förderbedarf SE)	Kooperation mit der Schulsozialarbeit im Rahmen der Einzelfallarbeit	Bereitstellung von Räumlichkeiten und Inventar für Gruppe und Gruppenbetreuer*innen
Bereitschaft zur Teilnahme und Mitwirkung an den Hilfeplangesprächen gem. § 36 SGB VIII	unternommene und aktuell laufende Maßnahmen der Schule und der Personensorgeberechtigten reichen nicht aus	haben bereits vielfältige Lösungsschritte und-versuche mit den Kindern/Jugendlichen/ Personensorgeberechtigten unternommen und dokumentiert	Nutzung von schulischer Ausstattung (z. B. Sporthalle, Küche)
Bereitschaft zur Kooperation mit den Leistungserbringer*innen / Gruppenbetreuer*innen	das Kind/der Jugendliche ist motiviert und formuliert Ziele, die mit der Unterstützung der Sozialen Gruppenarbeit realisiert werden können	Bereitschaft zur Teilnahme und Mitwirkung an den Hilfeplangesprächen gem. § 36 SGB VIII	Bereitstellung von Strukturen (Klassenaufteilung, Stundenplan), die eine Umsetzung der Sozialen Gruppenarbeit ermöglichen
Bereitschaft zur Kooperation mit den Lehrkräften / der Schule	das Kind/der Jugendliche hat die Bereitschaft zur Teilnahme an der Sozialen Gruppenarbeit und wird in die Gruppe passen	Bereitschaft zur Kooperation mit den Gruppenbetreuer*innen (insbesondere regelmäßige Rückspracheterminen)	
Personensorgeberechtigte äußern Unterstützungsbedarf			

Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen: Durch die zusätzliche pädagogische Betreuung und Präsenz während der Schulzeit können die betreffenden Kinder und Jugendlichen ihre im Hilfeplangespräch erarbeiteten Ziele realisieren. Sie bekommen zusätzliche Hilfe im Lernort Schule, die sie kontinuierlich, individuell und ressourcenorientiert bei der Zielerreichung unterstützt. Durch die enge Zusammenarbeit von Personensorgeberechtigten, Schule und Schulsozialarbeit können weitere Hilfen zur Erziehung bei den Familien vermieden werden.

### **FAZIT BZW. WO WIR STEHEN**

Das Hauptziel der Stadt Ludwigshafen ist, Kinder und Jugendlichen eine inklusive Bildung - gemeinsames Lernen an der Regelschule - verbunden mit einer Rahmung von individueller Förderung und Unterstützung zu ermöglichen. Soziale Gruppenarbeit und Integrationshilfen an Schulen sind dabei jeweils wichtige Formen der Hilfe und Unterstützung.

Aufgrund der gestiegenen Nachfrage an Unterstützungsleistungen seitens der Eltern und der Schulen in den zurückliegenden Jahren, sowie dem gesetzlichen Anspruch auf inklusive Bildung, wurden Weiterentwicklungen offenbar. Die Stadt Ludwigshafen hat vor diesem Hintergrund beschlossen, neben der sozialen Gruppenarbeit eine Poollösung der Integrationshilfe zu entwickeln und zu installieren. Bedarfe sollen durch die neu geschaffene Poollösung der Integrationshilfe schneller und flexibler erkannt und bedient werden. Geplant ist, ein fest ansässiges Team vor Ort zu installieren, wodurch sich die Möglichkeit ergibt, für Schüler\*innen mit jeweiligen Bedarfen, Eingliederungshilfe kurzfristig, flexibel, bedarfsgerecht und qualifiziert zu organisieren.

Als ersten Schritt werden wir die Integrationshilfe sukzessive an einer Schule in das Pooling-Team aufnehmen bzw. andocken, wobei aufgrund des Wahlrechtes weiterhin noch Einzelmaßnahmen an der Schule möglich sind.

## K4 BILDUNGSPOLITISCHE PERSPEKTIVE AUF DIE SCHULBEGLEITUNG

PROF. I.R. DR. KLAUS KLEMM

### (18) BILDUNGSPOLITISCHE STRATEGIEN DER UMSETZUNG INKLUSIVER SCHULEN: WELCHE ENTWICKLUNGSTRENDS WERDEN BEI EINEM LÄNDERVERGLEICH DEUTLICH?

*Mit seinem Beitritt zur UN-Behindertenrechtskonvention hat Deutschland sich 2009 dazu verpflichtet, die schulische Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung anzustreben. In dem folgenden Beitrag wird betrachtet, ob und inwieweit sich die deutschen Bundesländer diesem Ziel angenähert haben. Dazu werden Schulgesetze, ihre eine inklusive Schulentwicklung unterstützenden Maßnahmen sowie die dazu eingesetzten Ressourcen länderspezifisch analysiert. Die Untersuchung kommt - bildungsstatistisch unterlegt - zu dem Ergebnis, dass die einzelnen Bundesländer sehr unterschiedliche Wege eingeschlagen haben: Auf der einen Seite findet sich eine Ländergruppe, die unverkennbar auf dem Weg zu einer inklusiven Schule vorangekommen ist, auf der anderen Seite steht aber auch eine Gruppe von Bundesländern, die sich diesem Ziel nicht nur nicht angenähert, sondern sich von ihm weiter entfernt hat. Die Strategien dieser beiden Ländergruppen werden knapp skizziert.*

Durch die Hinterlegung der Ratifizierungsurkunde ist Deutschland im März 2009 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen beigetreten. Damit erhielten die Vorschriften dieser Konvention, die bereits 2006 in der UN-Vollversammlung beschlossen wurde, in Deutschland den Rang eines Bundesgesetzes - unbeschadet der Tatsache, dass in Folge der „Kulturhoheit der Länder“ die das Schulwesen betreffenden Bestimmungen der Konvention erst noch durch eine Anpassung der Schulgesetze der Länder in innerstaatliches Recht transformiert werden müssen (vgl. Avenarius 2012).

Den wesentlichen Entwicklungsauftrag bezüglich des allgemein bildenden Schulwesens formuliert Artikel 24 dieser UN-Konvention (Beauftragter 2010). In ihm heißt es in der deutschen Übersetzung: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen. [ ]“. Unter Bezug auf diese Übersetzung und darin auf die Formulierung „ein integratives Bildungssystem“ hat der Bundestag in einer Entschließung vom 03.12.2008 klargestellt, dass die Behindertenrechtskonvention auch nach dem Verständnis des Bundestags „ein inklusives Bildungssystem“ einfordert.

Wieweit die deutschen Bundesländer bei der Umsetzung dieser UN-Konvention gekommen sind und welchen Weg sie bei der weiteren Umsetzung einzuschlagen gedenken, ist Gegenstand des folgenden Beitrags. Er stellt zentrale Ergebnisse einer Studie zusammenfassend dar, die der Autor 2020 im Auftrag des Bundesverbandes für Erziehungshilfe e. V. (AFET) unter dem Titel Bildungspolitische Strategien inklusiver Bildung in Deutschland erstellt hat (Klemm 2020).

Die hier vorgelegte Zusammenfassung, die da, wo es geboten erscheint, gegenüber der herangezogenen Version der Studie aktuellere Daten einbezieht, gliedert sich in die folgenden Schritte:

In einem ersten Abschnitt wird dargestellt, inwieweit die **Schulgesetze der 16 Bundesländer** die für ihre Schulen relevanten **Vorgaben der UN-Konvention** umgesetzt haben. Die für diese Umsetzung erforderliche **Unterstützung der Schulen** des gemeinsamen Lernens durch die Bereitstellung zusätzlichen pädagogischen Personals, durch die Etablierung von Beratungssystemen und durch die Förderung von inklusionsbedingten Schulbaumaßnahmen ist Gegenstand des zweiten Abschnitts dieses Beitrags. Daran schließt sich ein weiterer, dritter Abschnitt an, in dem es um den **Status quo**, um das in den Ländern bisher Erreichte geht. Gestützt auf Prognosen aus den 16 Bundesländern wird in Abschnitt 4 dann der Versuch unternommen, **länder-spezifische Entwicklungsperspektiven** der schulischen Inklusion aufzuzeigen. Abschließend werden in einem fünften Abschnitt aus der Unterschiedlichkeit der Umsetzungswege der einzelnen Bundesländer **Grundmuster**

**bildungspolitischer Strategien** bei der Bearbeitung des Inklusionsprojektes abgeleitet.

## 1. DIE VERANKERUNG DER INKLUSION IN DEN SCHULGESETZEN DER BUNDESLÄNDER

Zur Bedeutung, die die Bestimmungen der UN-Konvention für das Schulwesen der deutschen Bundesländer hat, formuliert Avenarius mit Blick auf die grundgesetzlich verankerte Kulturhoheit der Länder: „Nur die Länder können also die das Schulwesen betreffenden Bestimmungen der Konvention in innerstaatliches Recht transformieren; zu einer solchen Transformation, also zu einer inhaltlichen Anpassung ihres Schulrechts an die bildungsrelevanten Konventionsvorschriften, sind sie nach dem Grundsatz der Bundestreue verpflichtet. Aber erst dann, wenn ein Land diesen Schritt vollzogen hat, können sich behinderte Schüler\*innen wie auch deren Eltern auf die durch die Konvention gewährleisteten Rechte berufen.“ (Avenarius 2012: 3) Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden zunächst beschrieben werden, ob und inwieweit in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer die Vorgabe der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen umgesetzt werden.

Eine Durchsicht der rechtlichen Regelungen zur schulischen Inklusion im Bereich der allgemeinbildenden Schulen (vgl. dazu ausführlicher Klemm 2020, KMK 2018b sowie zu den Schulgesetzen der Länder KMK 2020b) führt - bezogen auf die Situation Ende 2019 - zu der Feststellung, dass alle 16 Bundesländer in ihren Schulgesetzen den Erziehungsberechtigten die freie Wahl zwischen den Lernorten ‚allgemeine Schule‘ und ‚Förderschule‘ einräumen, Inklusion also schulgesetzlich verankert haben<sup>1)</sup>.

Die Wahrnehmung dieses Wahlrechts wird aber in den Ländern in unterschiedlicher Weise eingeschränkt: Dies geschieht durch die Formulierung eines **Ressourcenvorbehaltes**, der die Aufnahme eines Kindes oder Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen faktisch einschränkt sowie durch **Angebotsstrukturen** einzelner Bundesländer,

---

1) Zu der in diesem Zusammenhang gebräuchlichen Terminologie bedarf es der folgenden Erläuterung: Die Kultusministerkonferenz (KMK) unterscheidet zwischen den Lernorten ‚allgemeine Schule‘ und ‚Förderschule‘. Wenn sie von ‚allgemeinbildenden‘ Schulen spricht, denkt sie dabei an diese beiden Lernorte.

die den Gedanken der Inklusion konterkarieren bzw. die Erreichbarkeit inklusiver Angebote nicht immer und überall sichern. Das Wahlrecht wird aber - durchaus im Sinne der UN-Menschenrechtskonvention - auch dadurch eingeschränkt, dass einzelne Länder den Lernort Förderschule für ausgewählte Förderschwerpunkte nicht mehr anbieten, also zumindest partiell die **Doppelstruktur aufgeben**. Hinzu kommt noch die Tatsache, dass viele Länder in der Gesamtheit ihrer allgemeinen Schulen für die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung, Körperlich-motorische Entwicklung, Hören sowie Sehen eine begrenzte Zahl von **Schwerpunktschulen**<sup>2)</sup> eingerichtet haben. Dies sind Schulen, die häufig in größerer Entfernung zum Wohnort ihrer Schüler\*innen liegen. Die folgende Darstellung versucht, diese einzelnen einschränkenden Elemente länderspezifisch darzustellen:

- **Ressourcenvorbehalt**

Elf der 16 Bundesländer konditionieren das Elternwahlrecht dadurch, dass sie die Anwahl des Lernortes ‚allgemeine Schule‘ nur dann zulassen, wenn die „fachlichen, personellen und sächlichen Voraussetzungen“ (so z. B. in § 15(6) des Schulgesetzes von Baden-Württemberg) an der angewählten allgemeinen Schule gegeben sind. Lediglich fünf Bundesländer (Bremen, Hamburg, Niedersachsen, das Saarland sowie mit Wirkung zum Beginn des Schuljahres 2014/15 auch Rheinland-Pfalz) formulieren keinen derartigen Ressourcenvorbehalt. Dazu, in welchem Umfang der Zugang zu inklusivem Unterricht in allgemeinen Schulen aufgrund des Ressourcenvorbehaltes verweigert wird, sind keine Daten verfügbar.

- **Angebotsstrukturen, die den Inklusionsgedanken konterkarieren**

Zwei Länder sehen u. a. Regelungen vor, die den Grundgedanken der Inklusion konterkarieren. In Baden-Württemberg hat die Schulaufsichtsbehörde die Möglichkeit, im Einvernehmen mit den beteiligten Schulträgern kooperative Formen des gemeinsamen Unterrichts anzubieten, Formen, in denen Schüler\*innen ohne und mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf aus allgemeinen Schulen und aus sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (so heißen in

---

2) Die dabei benutzte Bezeichnung ‚Schwerpunktschule‘ darf nicht mit den ‚Schwerpunktschulen‘ in Rheinland-Pfalz verwechselt werden (vgl. dazu die Erläuterung im folgenden Absatz ‚Das Elternwahlrecht beeinträchtigende Angebotsstrukturen‘).

Baden-Württemberg die Förderschulen) nur ausgewählte gemeinsame Unterrichtsangebote und gemeinsame Aktivitäten angeboten werden. Vergleichbares findet sich in Bayern.

- **Das Elternwahlrecht beeinträchtigende Angebotsstrukturen**

In Bayern bieten Schulen mit dem ‚Schulprofil Inklusion‘ neben vier weiteren Formen inklusiver Angebote Unterricht an, der auf die Vielfalt der Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ausgerichtet ist. Von diesen Schulen gibt es derzeit (2018/19) in Bayern 139 Grundschulen (5,8%), 89 Mittelschulen (9,2%), 22 Realschulen (5,9%) sowie 11 Gymnasien (0,2%). Diese insgesamt 261 allgemeinen Schulen mit dem Schulprofil Inklusion (vgl. zu diesen Daten KMK 2018b: 10) sind gerade einmal 6,2% der 4.185 Schulen dieser vier Schularten (vgl. zu der Gesamtzahl der Schulen: Bayerisches Landesamt für Statistik 2019: 5). Daneben bieten Schulen mit dem Profil Inklusion Einzelintegration, offene Klassen der Förderschulen, in denen Schüler\*innen ohne Förderbedarf mit Schüler\*innen mit Förderbedarf unterrichtet werden, Partnerklassen und Kooperationsklassen unter der Überschrift ‚gemeinsamer Unterricht‘ an. Dies sind Formen, die deutlich hinter dem Grundgedanken der Inklusion zurückbleiben. Ähnliches gilt für die in Rheinland-Pfalz - abweichend von der in den übrigen Bundesländern gebräuchlichen Bezeichnung - als ‚Schwerpunktschulen‘ angebotenen allgemeinen Schulen, in denen zieldifferenter Unterricht inklusiv erteilt wird. Die im Schuljahr 2018/19 insgesamt 296 Schwerpunktschulen (KMK 2018b: 28) stellen 21,8% der entsprechenden 1.356 allgemeinen Schulen (Grundschulen, Realschulen plus, Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen - vgl. dazu Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2019: 1) dar. Auch wenn dieses Angebot durch Einzelintegration an weiteren allgemeinen Schulen erweitert wird, ist das Angebot von Inklusionsschulen nicht gleichermaßen im Land erreichbar. In Sachsen-Anhalt wird im Schulgesetz ausdrücklich festgehalten, dass Schüler\*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zum Besuch einer Förderschule verpflichtet sind, wenn die Förderung nicht in einer Schule einer anderen Schulform erfolgen kann.

Auch in NRW ist nicht zuletzt in Folge der ‚Neuorientierung der Inklusion in der Schule‘ im Bereich der weiterführenden Schulen die Zahl der Schulen des gemeinsamen Lernens zum Schuljahr 2019/20 auf 786 Schulen begrenzt (vgl. zu den folgenden Daten MSB 2019a und MSB 2019b): Dies sind 44,7% aller weiterführenden Schulen. Bei den Hauptschulen sind 141 Schulen (58,0%) solche des gemeinsamen Lernens, bei den Realschulen 219 (51,0%), bei den Gemeinschaftsschulen 5 (71,4%), bei den Sekundarschulen 95 (83,3%), bei den Gesamtschulen 290 (85,3%) und bei den Gymnasien 36 (5,8%).

- **Aufgabe von Förderschulen**

Bundesländer, die - der Grundintention der UN-Menschenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durchaus folgend - Förderschulen einzelner Förderschwerpunkte vollständig aufgelöst haben, auslaufen haben lassen oder aber das Auslaufen angekündigt haben, beschränken gleichfalls das Elternwahlrecht. Dies sieht in den entsprechenden Ländern wie folgt aus:

- Im Stadtstaat Bremen bleiben dauerhaft Förderschulen der Förderschwerpunkte Hören, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung bestehen; bis zum Schuljahr 2023/24 wird auch eine Förderschule für den Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung fortgeführt werden. Für die übrigen Förderschwerpunkte ist keine Wahlmöglichkeit zwischen den beiden Lernorten mehr gegeben.
- In Mecklenburg-Vorpommern werden die Förderschulen Sprache ab 2020/21 und die Förderschule Lernen ab Mitte der zwanziger Jahre nicht mehr fortgeführt.
- In Niedersachsen können noch bestehende Förderschulen Lernen bis 2027/28 fortgeführt werden. Danach wird es keine Förderschulen dieses Schwerpunktes mehr geben. Für den Förderschwerpunkt Sprache können nur die Förderschulen dauerhaft fortgeführt werden, die Ende Juli 2015 bereits bestanden. Neugründungen können nicht mehr erfolgen.

- In Schleswig-Holstein sind Förderzentren Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung weitgehend zu Schulen ohne Schüler\*innen geworden, sodass nur der Lernort allgemeine Schule verbleibt. Schüler\*innen des Förderschwerpunktes Sehen werden im Land grundsätzlich in allgemeinen Schulen unterrichtet. Diese Schulen werden dabei vom Landesförderzentrum Sehen in Schleswig unterstützt.
- **Einrichtungen von Schwerpunktschulen**

Einzelne Länder richten für die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung, Körperlich-motorische Entwicklung, Sehen sowie Hören bei den allgemeinen Schulen Schwerpunktschulen ein, sodass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sofern sie keine Förderschulen besuchen, nicht jede, sondern nur ausgewählte allgemeine Schulen der Primar- und der Sekundarstufe I besuchen können. Dies gilt für Berlin, wo die Auswirkungen dieser Konzentration auf ausgewählte Standorte in Folge der Erreichbarkeit im Stadtstaat weniger stark ausfallen sowie perspektivisch auch für Brandenburg. In Mecklenburg-Vorpommern sind für die Förderschwerpunkte Hören, körperliche und motorische Entwicklung und Sehen allgemeine Schulen mit ‚spezifischer Kompetenz‘ (vergleichbar den Schwerpunktschulen) vorgesehen.

## **2. UNTERSTÜTZUNG FÜR DIE SCHULEN DES GEMEINSAMEN LERNENS: BEREITSTELLUNG ZUSÄTZLICHEN PÄDAGOGISCHEN PERSONALS, BERATUNG UND INVESTITIONEN**

Der Umbau des deutschen Schulsystems im Sinne der Vorgaben der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen stellte und stellt weiterhin die allgemeinen Schulen vor erhebliche Anforderungen: Sie benötigen zusätzliches pädagogisches Personal, fachliche Beratung und auch Investitionen in ihre Schulbauten.

### **2.1 BEREITSTELLUNG ZUSÄTZLICHEN PÄDAGOGISCHEN PERSONALS**

In allen Bundesländern wird den inklusiv arbeitenden Schulen zusätzliches pädagogisches Personal zur Verfügung gestellt. Einerseits geht kein Land

davon aus, dass die Umsetzung der Inklusion ohne zusätzliche Stellen möglich sei. Andererseits geht auch kein Land davon aus, dass den inklusiv arbeitenden Lerngruppen grundsätzlich zwei pädagogische Kräfte zur Verfügung stehen müssten. In sehr unterschiedlicher Weise liegen die Länder bei der Ausstattung ihrer Schulen des gemeinsamen Lernens mit pädagogischem Personal zwischen diesen beiden Extremen. Im Folgenden wird eine Übersicht dazu geboten, wie die Zuweisung des inklusionsbedingten Lehrkräftebedarfs erfolgt und wie der ermittelte Bedarf den Schulen des gemeinsamen Lernens zugeteilt werden kann<sup>3)</sup>.

Bei der Zuweisung der inklusionsbedingten Personalressourcen wird grundsätzlich zwischen zwei unterschiedlichen Ansätzen unterschieden:

- Lehrkräftestellen werden den allgemeinen Schulen ebenso wie den Förderschulen auf der Basis eines sonderpädagogischen Feststellungsgutachtens **schülerbezogen** (in Abhängigkeit von einem Schüler je Stelle-Relation) zugewiesen - unterschiedlich je nach Förderschwerpunkt.
- Die für das jeweilige Land insgesamt zur Verfügung stehenden Personalressourcen werden den allgemeinen Schulen **systemisch** zugewiesen. Dies geschieht, gestützt auf Sozialindizes: in Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen dieser Schulen, nicht aber in Abhängigkeit von der Zahl der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in den einzelnen allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Dieses Verfahren der systemischen Zuweisung kommt allerdings nur bei den Förderschwerpunkten ‚Lernen‘, ‚Sprache‘ sowie ‚Soziale und emotionale Entwicklung‘ zur Anwendung. Bei den übrigen Förderschwerpunkten wird auch in den systemisch zuweisenden Ländern schülerbezogen verfahren.

Mit Blick auf die schülerbezogene Personalressourcenzuweisung wurde in den Jahren nach 2008/09 eine Entwicklung beobachtet, die seither in der Fachliteratur unter der Überschrift ‚Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma‘ beschrieben wird (vgl. Wocken 2017: 164). Darauf wird im Folgenden etwas ausführlicher eingegangen.

---

3) Dabei wird nicht darauf eingegangen, dass es in einzelnen Ländern, so z. B. in Hamburg, möglich ist, aus den den Schulen bereitgestellten Mitteln für Lehrkräfte auch anderes pädagogisches Personal – z. B. Erzieher\*innen oder auch sozialpädagogische Fachkräfte – zu finanzieren.

In den Jahren von 2008/09 bis 2018/19 hat die Förderquote, die angibt, wie hoch der Anteil der Schüler\*innen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf an der Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen mit Schulpflicht in allgemeinbildenden Schulen ist, deutlich zugenommen: in Deutschland von 6,0 auf 7,6%. Wenn man diese Quote für die beiden möglichen Lernorte ‚allgemeine Schule‘ und ‚Förderschule‘ je gesondert ausweist, so zeigt sich: 2008/09 verteilte sich die gesamte Förderquote in Höhe von 6,0% zu 4,9% auf die Förderschulen und zu 1,1% auf die allgemeinen Schulen. Die Förderquote des Jahres 2018/19, die bei 7,6% lag, verteilte sich dann zu 4,4% auf die Förderschulen und zu 3,2% auf die allgemeinen Schulen. Einer Reduktion um 0,5 Prozentpunkte in den Förderschulen (von 4,9 auf 4,4%) ging einher mit einer Steigerung in den allgemeinen Schulen um 2,1 Prozentpunkte (von 1,1 auf 3,2%).

Diese Entwicklung legt eine Vermutung nahe: Da die Feststellung eines Förderbedarfs bei Kindern und Jugendlichen in den allgemeinen Schulen für diese Schulen eine zusätzliche Ressource bringt, wird ein ‚falscher‘ Steuerungsanreiz geschaffen. In der Drucksache 21/11428 der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg vom 19.12.2017 wird dieser Zusammenhang so beschrieben: „Die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen LSE ist mit Einführung der Inklusion stark gestiegen. Zwar sank die Zahl der LSE-Schülerinnen und Schüler an den Förderschulen um rund 2.400 Schülerinnen und Schüler. Im Gegenzug meldeten die allgemeinen Schulen aber einen Anstieg der LSE-Schülerinnen und Schüler um rund 6.000. Das heißt, dass weniger als die Hälfte der derzeit rund 6.400 an den allgemeinen Schulen unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSE im Zuge der Inklusion an die allgemeinen Schulen gekommen ist. Mehr als die Hälfte der heute gemeldeten förderbedürftigen Kinder war dagegen schon immer an den allgemeinen Schulen und wurde dort früher ohne zusätzliche Förderung mit den Bordmitteln der Schulen im Regelunterricht beschult“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2017: 4). Wocken charakterisiert diesen Zusammenhang recht ruppig, wenn er formuliert: Der festgestellte sonderpädagogische Unterstützungsbedarf hat „die Funktion eines Berechtigungsscheins für Lehrerstunden“ (erstmalig 1996: 349).

Zur Vermeidung der hier skizzierten Problematik sind in den vergangenen Jahren eine Reihe von Bundesländern dazu übergegangen, die bisherige Praxis der Zuweisung von Personalressourcen an die Schulen umzustellen: Während bis dahin für die einzelnen Förderschwerpunkte eine schülerbezogene Zuweisung erfolgte, werden in den drei Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg sowie – in weniger konsequenter Orientierung an dem Sozialindex der einzelnen Schulen – in Nordrhein-Westfalen, im Saarland und in Schleswig-Holstein die Personalressourcen für den inklusiven Unterricht systemisch zugewiesen. Dies allerdings nur für die zusammengefasste Gruppe der Schüler\*innen der Förderschwerpunkte ‚Lernen‘, ‚Sprache‘ sowie ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ (LSE). Für die übrigen Förderschwerpunkte erfolgt auch in den Ländern mit systemischer Zuweisung eine schülerbezogene Zuweisung.

## 2.2 ETABLIERUNG VON UNTERSTÜTZUNGSSYSTEMEN

Alle Bundesländer haben - zum Teil auch durch Vorgaben im Schulgesetz - Unterstützungssysteme für inklusive Schulen aufgebaut (vgl. dazu auch Döttinger/Pluhar 2019). Was die Regelungen zu Beratung und Unterstützung inklusiv arbeitender Schulen aller Länder verbindet, ist die Tatsache, dass die Einrichtungen zur Beratung und Unterstützung durchweg aus ehemaligen Förderschulen hervorgegangen sind oder Teile der weiter bestehenden Förderschulen sind. Besonders stark entwickelt sind die Beratungs- und Unterstützungsangebote in den drei Stadtstaaten: In Berlin finden sich in allen Bezirken der Stadt ‚Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Bildungs- und Unterstützungszentren‘ (SIBUZ), in Bremen wurden vier ‚Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren‘ (ReBUZ) eingerichtet, in Hamburg werden die allgemeinen Schulen durch ‚Regionale Bildungs- und Beratungszentren‘ (ReBBZ) beraten und unterstützt. In Hessen wurden überall im Land regionale ‚Inklusive Schulbündnisse‘ eingerichtet, in denen Förderschulen und allgemeine Schulen vertreten sind und die - unterstützt von Beratungs- und Förderzentren - den Prozess der Inklusion beraten und begleiten. Mecklenburg-Vorpommern hat in seinen vier Schulamtsbezirken einen ‚Zentralen Diagnostischen Dienst‘ geschaffen, der zusammen mit einem eigenen Referat des Instituts für Qualitätssicherung den Inklusionsprozess begleitet und unterstützt. Niedersachsen hat zur Unterstützung und Beratung „Regio-

nale Beratungs- und Unterstützungszentren „Inklusive Schulen“ eingerichtet. In Nordrhein-Westfalen leisten diese Aufgabe regionale Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren. In Sachsen-Anhalt sind auf der Grundlage von Kooperationsvereinbarungen zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen Förderzentren entstanden, deren Aufgabe im Feld der sonderpädagogischen Beratung und Diagnostik liegt. In Bayern, Baden-Württemberg, Brandenburg, Rheinland-Pfalz, dem Saarland, Schleswig-Holstein und Thüringen werden Beratungs- und Unterstützungsleistungen seitens der Förderschulen erbracht, in Schleswig-Holstein besonders auch seitens der Förderschulen ohne Schüler. Sachsen bleibt hinter diesen Angeboten deutlich zurück: Dort bietet das Land „Beratungsleistungen, Qualifizierungen und Fortbildungen einschließlich Schulentwicklung und Projekte sowie die Neugestaltung der Website auf dem sächsischen Bildungsserver“ (vgl. KMK 2018b: 68) an.

### 2.3 FINANZIERUNG VON SCHULBAUMASSNAHMEN

Kricke u. a. (2018) benennen in ihrer Veröffentlichung *Raum und Inklusion – Neue Konzepte im Schulbau* im baulichen Bereich zwei zentrale Handlungsfelder: „1. Herstellung einer Barrierefreiheit in einem umfassenden Sinne und 2. die zusätzliche Versorgung mit Differenzierungs-, Bewegungs- und Rückzugsräumen sowie den gezielten Ausbau von Ganztagsbereichen, da diese für einen inklusiven Schulbetrieb grundlegend sind“ (S. 45). Auch wenn der Einschätzung, dass der Ganztagsbetrieb einer Schule für inklusives Arbeiten grundlegend ist, nicht gefolgt werden muss, bleibt die Feststellung, dass die Einführung des gemeinsamen Lernens bei alten Schulgebäuden eine an den Anforderungen inklusiven Arbeitens orientierte Nachrüstung und bei neu zu errichtenden Schulgebäuden von Anfang an einen inklusionsorientierten Schulbau erfordert. Aus diesem Tatbestand haben die Schulträger überall in Deutschland die Forderung abgeleitet, dass ihr Land die mit der Einführung der Inklusion entstehenden zusätzlichen Ausgaben erstattet. Sie berufen sich dabei auf das Konnexitätsprinzip, demzufolge Kosten für die Erfüllung einer Aufgabe, die das Land den Kommunen vorschreibt, den Kommunen vom Land erstattet werden müssen („wer bestellt bezahlt“).

Tatsächlich unterstützen mit Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz vier Bundesländer ihre Schulträger

bei der inklusionsorientierten Ausstattung ihrer Schulen (vgl. dazu Klemm 2020). Bei den drei Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg sind die Länder selbst Schulträger, sodass der Aspekt der Kostenerstattung irrelevant ist. Die übrigen neun Bundesländer stehen auf dem Standpunkt, dass das Konnexitätsprinzip bei der Einführung des gemeinsamen Lernens nicht zur Anwendung kommen muss.

### **3. INKLUSION IN DEN BUNDESLÄNDERN: ZUM STATUS QUO IM SCHULJAHR 2018/19**

Im Rahmen der in den vorangehenden Kapiteln beschriebenen länderspezifischen rechtlichen Regelungen hat sich inklusive Bildung in den Schulen der Länder sehr unterschiedlich entwickelt. Die statistische Beschreibung des aktuell erreichten Standes stützt sich auf Statistiken, die die KMK regelmäßig veröffentlicht (zuletzt KMK 2020a, b und c). Grundlage dieser Statistiken sind die folgenden Daten: Zum einen ist dies die Gesamtheit aller Schüler\*innen, die der Schulpflicht in allgemeinbildenden Schulen unterliegen, die also die Jahrgangsstufen eins bis neun (bzw. in einzelnen Bundesländern bis zehn) der allgemeinen Schulen (das sind in der KMK-Terminologie alle allgemeinbildenden Schulen ohne die Förderschulen) oder die Förderschulen (einschließlich der Förderschulen für den Förderschwerpunkt ‚Kranke‘) besuchen, zum anderen ist dies die Gesamtheit der Schüler\*innen, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde - unterteilt in die Gruppen derer, die ihrer Schulpflicht in allgemeinen Schulen bzw. in Förderschulen nachkommen.

#### **3.1 VORAB EINIGE BEGRIFFSKLÄRUNGEN**

Für die im Folgenden vorgestellte Analyse dieser Daten werden die folgenden vier Fachbegriffe genutzt:

- **Förderquoten:** Sie geben den Anteil der Schüler\*innen mit Förderbedarf an allen Schüler\*innen mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an (also der Schüler\*innen der Jahrgangsstufen 1 bis 9 bzw. in einzelnen Bundesländern bis 10) - unabhängig von ihrem Förderort.

- **Exklusionsquoten:** Sie geben den Anteil der Schüler\*innen mit Förderbedarf, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schüler\*innen mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an.
- **Inklusionsquoten:** Sie geben den Anteil der Schüler\*innen mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schüler\*innen mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an.
- **Inklusionsanteile:** Sie geben den Anteil der Schüler\*innen mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schüler\*innen mit Förderbedarf an.

### 3.2 LÄNDERSPEZIFISCHE GRUNDDATEN ZUM STAND DER INKLUSION

Im Schuljahr 2018/19 kamen in den allgemeinbildenden Schulen (also in den Jahrgangsstufen 1 bis 9 bzw. bis 10 allgemeinen Schulen und in den Förderschulen) insgesamt 7.356.504 Schüler\*innen ihrer Schulpflicht im allgemeinbildenden Schulsystem nach: Bei 556.504 von ihnen wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert, die Förderquote lag also bei 7,6%. Von diesen 556.317 Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernten 2018/19 insgesamt 234.756 in allgemeinen Schulen (die Inklusionsquote lag bei 3,2%) und 320.991 (einschließlich der Schüler\*innen des Förderschwerpunktes ‚Kranke‘<sup>4)</sup>) in Förderschulen (bei einer Exklusionsquote von 4,4%). Die Summe der Quoten des Lernortes ‚allgemeine Schule‘ (3,2%) und ‚Förderschule‘ (4,4%) ergibt die Förderquote von 7,6%. Da etwa 234.756 der insgesamt 556.317 Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf allgemeine Schulen besuchten, lag der Inklusionsanteil bei 42,2% (vgl. dazu Tabelle 1).

4) Abweichend von der seit 2016/17 von der KMK verfolgten Praxis, die Schüler\*innen des Förderschwerpunktes ‚Kranke‘ bei der Quotenberechnung nicht zu berücksichtigen, wird diese Gruppe hier in die Berechnungen einbezogen. Dies erweist sich als notwendig, weil die KMK in der aktuellen Vorausberechnung der Schülerzahlen die Gruppe ‚Kranke‘ in der Gruppe der Förderschüler nicht gesondert ausweist. Durch die Einbeziehung der Gruppe ‚Kranke‘ kommt es zu Quoten, die von denen in anderen Veröffentlichungen, die diese Gruppe nicht berücksichtigt, geringfügig abweichen.

**Tabelle 1: Inklusion - Schüler\*innenzahlen, Quoten und Anteile (2018/19)**

Jahr	Schüler*innen - in 1.000				Quoten bzw. Anteile – in %			
	Jahrgänge 1 bis 9/10	mit Förder- bedarf insg.	in allg. Schulen	in Förder- schulen*	Förder- quote	Exklusi- onsquote	Inklusi- onsquote	Inklusi- onsanteil
<b>2018/ 19</b>	7.356.504	556.317	234.756	320.991	7,6	4,4	3,2	42,2

Quellen: eigene Berechnungen nach KMK (2020a). \*einschließlich der Schüler\*innen des Förderschwerpunktes ‚Kranke‘

In der weiteren bildungsstatistischen Analyse geht es um die Frage, ob und inwieweit sich Deutschland insgesamt und insbesondere die einzelnen Bundesländer an die Zielsetzung der UN-Konvention annähern. Daher werden im Folgenden die länderspezifischen Exklusionsquoten im Mittelpunkt stehen. Diese Quoten geben an, wieweit sich Deutschland insgesamt und seine 16 Bundesländer dem Ziel „Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen“ (Beauftragter 2010, Artikel 24) auszuschließen, angenähert haben.

### 3.3 DIE EXKLUSIONSQUOTEN ALS INDIKATOR FÜR RÜCKSCHRITTE, FORTSCHRITTE ODER STILLSTAND AUF DEM WEG ZU MEHR INKLUSION IN DEUTSCHLAND

Wie die Tabelle 2 zeigt, wurden im Schuljahr 2008/09 in Deutschland insgesamt 4,9% der Kinder und Jugendlichen der Jahrgangsstufen 1 bis 9 bzw. 10 in Förderschulen unterrichtet. Bis 2018/19 ist diese Exklusionsquote auf 4,4% zurückgegangen. Es gab in diesem Zeitraum also einen Rückgang dieser Quote um gerade einmal 0,5 Prozentpunkte. Eine länderspezifische Betrachtung der Exklusionsquoten ergibt ein deutlich differenzierteres Bild: Es finden sich mit Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz und dem Saarland vier Bundesländer, in denen die Exklusionsquoten von 2008/09 bis 2018/19 noch angestiegen sind. Diese vier Länder haben sich, wenn auch unterschiedlich stark, von dem in der UN-Konvention formulierten Ziel in den Jahren seit 2008/09 weiter entfernt.

Weitere vier Länder - Berlin, Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein - haben sich der Zielsetzung der UN-Konvention deutlich angenähert: In diesen Ländern ist die Exklusionsquote unter den Wert von 3,0% abgesunken - in Bremen sogar auf nur noch 1,1%. In den übrigen acht Bundesländern sind die Exklusionsquoten gleichfalls gesunken, vielfach von einem sehr hohen Ausgangswert in 2008/09 kommend und 2018/19 noch über dem deutschen Durchschnittswert des Jahres 2018/19 bleibend.

**Tabelle 2: Entwicklung der von den Ländern prognostizierten Exklusionsquoten - in %**

Land	2008/09	2018/19	2030/31a*	2030/31b**	Differenz***
Baden-Württemberg	4,7	5,1	4,2	5,1	+0,9
Bayern	4,6	5,0	5,1	5,3	+0,2
Berlin	4,4	2,6	2,6	2,4	-0,2
Brandenburg	5,4	4,7	3,6	3,8	+0,2
Bremen	4,6	1,1	0,9	0,9	+0,1
Hamburg	4,9	2,9	2,6	2,6	0,0
Hessen	4,3	3,8	4,1	3,6	-0,5
Mecklenburg-Vorpommern	9,2	6,1	5,8	6,3	+0,5
Niedersachsen	4,4	3,2	2,2	3,4	+1,2
Nordrhein-Westfalen	5,2	4,7	3,0	4,7	+1,7
Rheinland-Pfalz	3,8	4,2	3,8	4,3	+0,5
Saarland	4,2	4,3	4,3	4,4	+0,1
Sachsen	6,9	5,6	6,1	5,1	-1,0
Sachsen-Anhalt	8,7	6,1	6,1	6,2	+0,1
Schleswig-Holstein	3,1	2,2	1,9	2,2	+0,3
Thüringen	7,5	3,7	4,1	3,8	-0,3
Deutschland	4,9	4,4	3,8	4,4	+0,6

Quelle: eigene Berechnung auf der Grundlage von \*KMK (2018) und \*\*KMK (2020a). \*\*\*Differenz 2030/31b und 2018/19

#### 4. PERSPEKTIVEN IN DEN LÄNDERPLANUNGEN

Zur Ermittlung der länderspezifischen Perspektiven auf dem weiteren Weg zur inklusiven Schule bietet die von der KMK 2020 veröffentlichte Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2019 bis 2030 (KMK 2020a) die Möglichkeit, nachzuvollziehen, mit welchen Exklusionsquoten die einzelnen Bundesländer und damit Deutschland insgesamt für die Jahre bis 2030

rechnen. Der Rechenweg zur Ermittlung dieser für die kommenden Jahre seitens der Länder unterstellten Exklusionsquote soll am Beispiel dieser Quote für Deutschland insgesamt für das Jahr 2030 vorgeführt werden (vgl. Tabelle 3): Die Bezugsgröße für die Ermittlung dieser Quote (Schüler und Schülerinnen mit Schulpflicht in den allgemeinbildenden Schulen) ergibt sich aus der Summe der Kinder in der Primarstufe und der Jugendlichen in der Sekundarstufe I (abzüglich der Schüler\*innen der Abendhaupt- und Abendrealschulen) und der Schüler\*innen der Förderschulen (einschließlich der Schüler\*innen des Förderschwerpunktes ‚Kranke‘). Dieser Ermittlungsweg soll am Beispiel des Prognosejahres 2030 erläutert werden: Für dieses Jahr prognostiziert die KMK die Bezugsgröße 8.292.579 und für die Förderschulen insgesamt 364.947 Schüler\*innen. Der Anteil dieser vorausgeschätzten Zahl der Förderschülerinnen und Förderschüler an der Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen mit Schulpflicht in den allgemeinbildenden Schulen liegt danach bei 4,4%. Auf diesem ‚Rechenweg‘ lassen sich für jedes der Jahre bis 2030 für alle 16 Bundesländer und also auch für Deutschland insgesamt die in die Vorausschätzungen eingegangenen Exklusionsquoten ermitteln - auch wenn diese Quoten an keiner Stelle dieser Vorausschätzung expliziert werden.

**Tabelle 3: Ermittlung der für 2030 seitens der KMK für Deutschland erwarteten Exklusionsquoten**

Schülerzahl 2030*						Exklusions- quote in %
Primar- stufe	Sekundar- stufe I	Abend- hauptschule	Abend- realschule	Förder- schule *	insgesamt	
3.168.013	4.775.841	886	15.336	364.947	8.292.579	4,4

Quelle: eigene Berechnung auf der Grundlage von KMK (2020a). \*einschließlich der Gruppe ‚Kranke‘

Eine Betrachtung der sich dabei ergebenden Werte zeigt (vgl. Tabelle 2): In Deutschland insgesamt würde - wenn die Werte der Schülerzahlenvorausschätzung aus 2020 zu Grunde gelegt werden - die Exklusionsquote von 4,4% im Schuljahr 2018/19 bis 2030/31 bei dann 4,4% verharren. Im Rückblick sei daran erinnert, dass sich diese Quote von ehemals 4,9% im 2008/09 in den Jahren bis 2018/19 um 0,5 Prozentpunkte verringert hat.

Dass die Entwicklung der Exklusionsquoten, die aus der Vorausberechnung der Schülerzahlen seitens Bundesländer abgeleitet werden kann, Ausdruck von politisch gewollten Entwicklungspfaden ist, lässt sich aus dem Vergleich der Quoten ableiten, die in der KMK Vorausberechnung zur Entwicklung der Schülerzahlen aus dem Jahr 2018 (KMK 2018) zum Ausdruck kommen (vgl. dazu noch einmal Tabelle 2): In der Mehrzahl der Bundesländer wurden die unterstellten Exklusionsquoten im Vergleich der beiden Prognosejahre 2018 und 2020 zum Teil stark verändert. Nordrhein-Westfalen legte 2018 eine Prognose vor, in der die Exklusionsquote von 2018/19 (damals 4,7%) auf nur noch 3,0%, also um 1,7 Prozentpunkte, abgesenkt wurde. Zwei Jahre später arbeitet das Land mit einer Vorausberechnung, in der die Exklusionsquote bei 4,7%, also bei dem 2018/19 erreichten Wert verharret. Es ist also mehr als zulässig, davon auszugehen, dass in die Schülerzahlprognosen zur Zahl der Schüler\*innen der Förderschulen politisch gewollte Zielsetzungen einfließen, dass sie Ausdruck landesspezifischer Strategien beim Umgang mit dem Projekt Inklusion sind.

## **5. BILDUNGSPOLITISCHE STRATEGIEN INKLUSIVER BILDUNG IN DEUTSCHLAND?**

Bei der Herausarbeitung dieser Strategien konzentriert sich die folgende Analyse auf die jeweils vier Bundesländer, die sich (wie im Abschnitt 3.3 beschrieben) vom Ziel der UN-Konvention seit 2008/09 entfernt (Gruppe 1) und auf die vier Länder, die sich an dieses im Vergleich zum Schuljahr 2018/19 Ziel weiter angenähert haben (Gruppe 2). Die acht übrigen Länder lassen derzeit keine eindeutige Entwicklungstendenz erkennen: Einige von ihnen senken ihre Exklusionsquoten ab, bleiben aber gleichwohl auf einem hohen Niveau: So plant z. B. Sachsen von 2018/19 bis 2030/31 eine Senkung dieser Quote von 5,6% auf 5,1%, bleibt damit aber auch 2030/31 oberhalb des 2008/09 im Bundesdurchschnitt bereits erreichten Wertes von 4,9%. Andere Länder planen mit wieder steigenden Exklusionsquoten, so z. B. Niedersachsen, wo der von 2008/09 bis 2018/19 eingeschlagene Weg der Senkung der Exklusionsquote nicht fortgesetzt wird. Schließlich findet sich unter diesen acht Ländern mit Nordrhein-Westfalen ein Land, das den bis 2018/19 eingeschlagenen Weg zunächst - in seiner Prognose aus 2018 - fortzusetzen

gedachte, dann aber in der Prognose des Jahres 2020 mit einer stagnierenden Exklusionsquote einen Kurswechsel signalisiert.

### **Gruppe 1:** Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz und das Saarland

Mit Bayern, Rheinland-Pfalz und dem Saarland steigern drei der vier Länder dieser Gruppe bis 2030 ihre Exklusionsquoten leicht, Baden-Württemberg verharrt bei dieser Quote auf dem Niveau des Jahres 2018. Damit planen diese vier Länder - und nur diese vier Länder - mit Exklusionsquoten, die auch 2030 noch oberhalb der Ausgangswerte von 2008/09 liegen. Eine Annäherung an das in der UN-Konvention vorgegebene Ziel ist damit bisher nicht erkennbar und für die kommenden Jahre nicht in Sicht. Eine genauere Betrachtung der von ihnen dabei eingesetzten Instrumente ergibt: Zwei der vier zu dieser Gruppe gezählten Länder - Baden-Württemberg und Bayern - konditionieren das Elternwahlrecht zwischen den beiden Lernorten durch einen Ressourcenvorbehalt. Hinsichtlich der Angebotsstrukturen finden sich in Bayern und in Rheinland-Pfalz deutliche Einschränkungen bei der Erreichbarkeit inklusiver Schulen (siehe oben). Daneben finden sich in Bayern ‚Partnerklassen‘ und in Baden-Württemberg ‚kooperative Unterrichtsformen des gemeinsamen Unterrichts‘, bei denen Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsamen und teilweise getrennten Unterricht erhalten. Während Bayern und Rheinland-Pfalz auch inklusiven Unterricht außerhalb der Schulen mit dem Schulprofil Inklusion bzw. der Schwerpunktschulen (als ‚Einzelinklusion‘) ermöglichen, ist dies in Baden-Württemberg grundsätzlich nur gruppenbezogen zulässig. Lediglich im Saarland finden sich angebotsseitig keine Einschränkungen für eine fortschreitend inklusiv gestaltete Schulentwicklung.

Alle vier Länder dieser Gruppe bieten den inklusiven Schulen Unterstützung durch die Gesamtheit der sonderpädagogischen Förderschulen bzw. durch einzelne darauf spezialisierte Förderschulen an. Auch arbeiten diese vier Länder bei der Personalzuweisung an ihren inklusiv arbeitenden Schulen überwiegend auf der Basis einer schülerbezogenen Zuweisung, in keinem Fall mit systemischer Stellenzuweisung. Abschließend soll darauf verwiesen werden, dass mit Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz zwei der vier Länder ihre Schulträger - dem Konnexitätsprinzip folgend - bei der Anpas-

sung ihrer Schulgebäude an die Erfordernisse des inklusiven Unterrichts finanziell unterstützen.

### **Fazit 1: Bildungsstrategische Grundtendenzen der Länder der Gruppe 1**

Überblickt man die Maßnahmen, die die vier Länder dieser ersten Ländergruppe hinsichtlich der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ergriffen haben und ergreifen, so bleibt festzustellen: Zumindest die Länder Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz verfolgen eine Strategie, die bei der Gestaltung insbesondere der Angebotsstruktur eher restriktiv verfährt, eine Strategie, die zumindest im Ansatz erklären kann, dass diese drei Länder beim Ausbau der Inklusion nicht nur nicht vorangekommen sind, sondern dass sie sich vom UN-Ziel weiter entfernt haben. Die entsprechende Entwicklung findet sich gleichfalls - wenn auch schwächer - im Saarland, ist dort aber auf der Basis der betrachteten Maßnahmen nicht erklärbar.

### **Gruppe 2: Berlin, Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein**

Mit Berlin, Bremen und Hamburg planen drei Länder dieser Gruppe ihre Exklusionsquoten, die schon 2018/19 deutlich unter dem Ausgangswert des Schuljahres 2008/09 lagen, bis zum Schuljahr 2030/31 weiter abzusenken. Schleswig-Holstein geht planerisch davon aus, dass seine Exklusionsquote bis 2030/31 auf dem 2018/19 erreichten Niveau, das damals unter dem des Ausgangsjahres 2008/09 lag, verharrt. Eine genauere Betrachtung der von ihnen dabei eingesetzten Instrumente ergibt:

Mit Bremen und Hamburg verzichten zwei der vier zu dieser Gruppe gezählten Länder auf eine Konditionierung des Elternwahlrechts zwischen den beiden Lernorten durch einen Ressourcenvorbehalt. Alle vier Länder dieser Gruppe - abgesehen vom Ressourcenvorbehalt in Berlin und Schleswig-Holstein - bieten allen Schüler\*innen erreichbare inklusive Schulen. Bremen schränkt das Wahlrecht der Eltern durch das Auslaufen der Förderschulen in den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache ein. Eine vergleichbare Entwicklung findet sich in Schleswig-Holstein: Dort sind zahlreiche Förderschulen der genannten drei Förderschwerpunkte zu Förderschulen ohne Schüler\*innen geworden, sodass im früheren Einzugsgebiet dieser Schulen nur noch inklusiv arbeitende allgemeine Schulen erreichbar sind. Hinzu kommt,

dass der Förderschwerpunkt Sehen in Schleswig-Holstein grundsätzlich in allgemeinen Schulen unterrichtet wird - unterstützt durch ein Landesförderzentrum Sehen. In Hamburg und Berlin bestehen zwar Förderschulen aller Förderschwerpunkte, doch können Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in diesen beiden Stadtstaaten jede für sie erreichbare allgemeine Schule besuchen. Insgesamt findet sich in den vier Ländern dieser Gruppe keine Zugangseinschränkung für den Besuch einer allgemeinen Schule. Dies gilt auch für die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung, Körperlich-motorische Entwicklung, Sehen und Hören - sieht man davon ab, dass es für diese Förderschwerpunkte in Berlin Schwerpunktschulen gibt.

Die schulexterne Unterstützung der inklusiv arbeitenden allgemeinen Schulen leisten in Berlin, Bremen, Hamburg eigens dafür geschaffene Einrichtungen (SIBUZ, ReBUZ, ReBBZ), in Schleswig-Holstein überwiegend die Förderschulen ohne Schüler\*innen. Die Konzentration der schulexternen Unterstützung auf eigens dafür geschaffene Einrichtungen, die in den vier Ländern dieser Gruppe erfolgt ist, hat das Potenzial, diese Unterstützung qualitativ zu stärken.

Die Ressourcenzuweisung an die allgemeinen Schulen erfolgt in den vier Ländern für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung - unterschiedlich ausgeprägt - systemisch: In den drei Stadtstaaten mit einer Orientierung an einem Sozialindex der einzelnen Schulen und in Schleswig-Holstein - nur schwach ausgeprägt an einem Sozialindex - als Zuweisung an die Förderzentren, die die Ressourcen dann an die Schulen weiterleiten - ebenfalls schwach ausgeprägt sozialindexorientiert. Für die übrigen Förderschwerpunkte arbeiten diese vier Länder mit einer schülerbezogenen Zuweisung. Abschließend soll darauf verwiesen werden, dass Unterstützungsmaßnahmen, die dem Konnexitätsprinzip folgen, in den drei Stadtstaaten irrelevant sind. In Schleswig-Holstein werden die Schulträger nicht auf der Grundlage eines Konnexitätsprinzips unterstützt.

## **Fazit 2: Bildungsstrategische Grundtendenzen der Länder der Gruppe 2**

Eine Durchsicht der Maßnahmen, die die vier Länder dieser zweiten Ländergruppe hinsichtlich der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ergriffen haben und ergreifen, erlaubt die Feststellung: Alle diese Länder verfolgen eine Strategie, die bei der Gestal-

tung insbesondere der Angebotsstruktur die Intention der UN-Konvention aufgreift und für alle Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Zugang zum Lernort in allgemeinen Schulen erreichbar macht. Eine Strategie, die zumindest im Ansatz erklären kann, dass diese vier Länder beim Ausbau der Inklusion im Bundesländervergleich überdurchschnittlich weitreichend abschneiden. Dies gilt umso mehr auch deshalb, weil sie mit den bei ihnen etablierten Unterstützungssystemen den inklusiv arbeitenden Schulen Ansprechpartner zur Seite stellen, deren ausgesprochene und vornehmliche Aufgabe in der Unterstützung der allgemeinen Schulen besteht.

### **Fazit 3: Die Bedeutung der Schulbegleitung**

Unbeschadet der im Grundsatz sehr unterschiedlichen Strategien der beiden hier untersuchten Ländergruppen verbindet beide Gruppen die Tatsache, dass in ihren Schulen, sofern sie inklusiv arbeiten, verstärkt multiprofessionelle Teams arbeiten: Lehrkräfte, Erzieher\*innen, Sozialarbeiter\*innen und im besonderen Maße Schulbegleiter\*innen. Mit Blick auf die zuletzt genannte Gruppe kann festgestellt werden, dass die große Bedeutung der Schulbegleitung bundesweit unbestritten ist, dass aber durchgängig beklagt wird, dass die Personengruppe der Schulbegleiter\*innen hinsichtlich ihrer Qualifikation und ihrer beruflichen Vorerfahrungen sehr heterogen zusammengesetzt ist und dass in diesem Feld noch erheblicher Verbesserungsbedarf besteht (Demmer u. a., 2017: 18).

## **6. SCHLUSSBEMERKUNG: ZWEI GRUNDMUSTER BILDUNGSPOLITISCHER STRATEGIEN INKLUSIVER BILDUNG IN DEUTSCHLAND**

Bei der Suche nach unterscheidbaren Strategien bei dem Umgang mit der Vorgabe der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wurden im Rahmen der hier präsentierten Untersuchung auf der Grundlage der in den Ländern gültigen Gesetze und Verordnungen sowie bildungsstatistischer Analysen die Bereiche Ressourcenvorbehalt, Angebotsstrukturen, Unterstützungssysteme, Ressourcensteuerung und Konnexität länderspezifisch untersucht. Dabei schälten sich zwei Grundmuster heraus, die bei Einbeziehung der länderspezifischen Entwicklungsperspektiven bis zum Schuljahr 2030/31 bei jeweils vier Ländern erkennbar sind. Auf der einen Seite findet sich mit Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz

und dem Saarland eine Ländergruppe, die sich in den Jahren seit 2008/09 (dem letzten Jahr vor Deutschlands Beitritt zur UN-Konvention) vom Ziel ‚Inklusion‘ weiter entfernt haben. Diese vier Länder planen ausweislich ihrer Prognosen zur Schülerzahlentwicklung, diese Entwicklungsrichtung in den kommenden Jahren fortzusetzen. Sie verfolgen eine Strategie, die beim gemeinsamen Lernen insbesondere die Angebotsstruktur eher restriktiv gestaltet. Auf der anderen Seite gibt es eine Gruppe von gleichfalls vier Ländern (die drei Stadtstaaten Berlin, Bremen, Hamburg sowie Schleswig-Holstein), die bei der Gestaltung insbesondere der Angebotsstruktur die Intention der UN-Konvention aufgreifen und für alle Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Zugang zum Lernort in allgemeinen Schulen erreichbarer gemacht haben und die ausweislich ihrer Prognosen zur Schülerzahlentwicklung beabsichtigen, diesen Weg fortzusetzen.

## LITERATUR

- AVENARIUS, H. (2012): Auf dem Weg zur inklusiven Schule? Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz, 3, S. 83-86.
- BAYERISCHES LANDESAMT FÜR STATISTIK (2019): Eckdaten der amtlichen Schulstatistik im Herbst 2018 nach kreisfreien Städten und Landkreisen. Fürth.
- BEAUFTRAGTER = BEAUFTRAGTER DER BUNDESREGIERUNG FÜR DIE BELANGE BEHINDERTER MENSCHEN. (2010). Die UN-Behindertenrechtskonvention-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin: Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. Berlin.
- BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG (2017): Betr.: Maßnahmen zur Verbesserung der Inklusion an Hamburgs Schulen- Konsens mit den Initiatoren der Volksinitiative „Gute Inklusion“- Drucksache 21/11428 vom 19.12.2017.
- DEMMER, CHR./HEINRICH, M./LÜBECK, A. (2017): Funktion und Funktionalität von Schulbegleitung im inklusiven Schulsystem. Expertise im Auftrag des Bundesverbandes für Erziehungshilfe e. V.- AFET. Hannover.
- DÖTTINGER, I./PLUHAR, CHR. (2019): In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2019), S. 45-69.

- KLEMM, K. (2020): Bildungspolitische Strategien inklusiver Bildung in Deutschland. Expertise erstellt im Auftrag des Bundesverbandes für Erziehungshilfe e. V.- AFET. Essen. Online abrufbar: <https://afet-ev.de/unsere-projekte/bildungspolitische-strategien-inklusive-bildung-in-deutschland>.
- KLEMM, K. (2021): Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen. Weinheim.
- KRICKE, M./REICH, K./SCHANZ, L./SCHNEIDER, J. (2018): Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau. Weinheim.
- KMK (2020a): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2019 bis 2030. Berlin.
- KMK (2020b): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2018/19. Berlin.
- KMK (2020c): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2018/19. Berlin.
- KMK (2018): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2016 bis 2030. Berlin.
- MSB- NRW (2019a): Schreiben der Ministerin an die Vorsitzende des Ausschusses für Schule und Bildung des Landtags Nordrhein-Westfalen (Düsseldorf).
- MSB-NRW (2019b): Statistik-Telegramm 2018/19. Düsseldorf.
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2019): Bildung: Basisdaten Land – Allgemeinbildende Schulen im Schuljahr 2018/19. Bad Ems.
- WOCKEN, H. (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik 1996, Heft 1, S. 34-38.
- WOCKEN, H. (2017): Inklusion in Bayern: Stabile Fehlentwicklungen. Etikettierungsschwemme und Separationsstillstand auf hohem Niveau. In: Wocken, H.: Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken, S. 155–169. Hamburg.
- SCHULGESETZE ALLER LÄNDER: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html> [22.09.2021].

DR. HEIDE HOLLMER, DAGMAR LORENZEN, DR. DORIT STENKE

## **(19) SCHULISCHE ASSISTENZ ALS SYSTEMISCHE UNTERSTÜTZUNG DER GRUNDSCHULEN IN SCHLESWIG-HOLSTEIN**

*Schleswig-Holstein hat 2015 an den Grundschulen eine Schulische Assistenz eingeführt; die Ergebnisse und Konsequenzen aus der wissenschaftlichen Evaluation dieser Unterstützungsform werden vorgestellt.*

### **DIE EINFÜHRUNG DER SCHULISCHEN ASSISTENZ**

Seit dem Jahr 2015 stellt Schleswig-Holstein im Bildungshaushalt Mittel zur Verfügung, um die Grundschulen durch eine Schulische Assistenz zu stärken. Sie zielt darauf ab, für alle Schülerinnen und Schüler die Lernbedingungen zu verbessern und die Lehrkräfte im Unterrichtsgeschehen zu entlasten. Insbesondere sollen damit der Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule erleichtert und die präventive Arbeit der Schulen wirksamer gestaltet werden, wobei die Aufgaben- und Einsatzfelder weit gefasst worden sind - von der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im emotional-sozialen Bereich mit dem Ziel der Förderung des sozialen Verhaltens, der besseren Integration in den Klassenverband und einer dauerhaften schulischen Teilhabe bis hin zur Mitgestaltung der Pausen oder von Projekten und bei „Lernen am anderen Ort“, d. h. bei schulischen Veranstaltungen außerhalb des Schulgeländes, etwa Klassenfahrten oder Exkursionen.

Die schulische Assistenz, für deren Aufgaben insbesondere Erzieherinnen und Erzieher, pädagogisch ausgebildete Personen, sozialpädagogische Assistentinnen und Assistenten, Kinderpflegerinnen oder Kinderpfleger sowie sozial erfahrene Personen in Betracht kommen, soll in die schulische Teamstruktur eingebunden werden, zu der auch die Lehrkräfte für Sonderpädagogik und die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter gehören. In der Annahme, dass diese Erweiterung der multiprofessionellen Teams grundsätzlich an jeder Grundschule erforderlich sei, sind die öffentlichen und privaten Grundschulen schülerbezogen mit dieser Ressource ausgestattet worden, sodass an den 434 öffentlichen und privaten Grundschulen und analog

an den 233 Grundschulteilen in organisatorischer Verbindung mit anderen Schularten rund 700 Schulische Assistenzkräfte tätig sind.

Mit dieser Stärkung der Grundschule im pädagogischen Kernbereich ist darüber hinaus die Erwartung verbunden worden, einen weiteren Anstieg der Fallzahlen bei der Schulbegleitung zu verhindern, der unter anderem mit der in Schleswig-Holstein sehr hohen Inklusionsquote konnotiert worden ist (2015: 65,2%; 2020: 69,2%). Auch die Entscheidungen des Landessozialgerichts, das mit Bezug auf den im Schulgesetz verankerten Primat des inklusiven Unterrichts (§ 5 Abs. 2 SchulG) den Nachrang der Sozialhilfe in Frage gestellt hat, haben zur Einrichtung der schulischen Assistenz geführt. Das Bundessozialgericht ist in seiner Entscheidung vom Dezember 2016 dieser Rechtsauffassung entgegengetreten, gleichwohl ist die systemische Unterstützung fortgeführt worden.

## DIE EMPFEHLUNGEN DER WISSENSCHAFTLICHEN EVALUATION

Für diese neue Unterstützungsform ist 2019 eine wissenschaftliche Evaluation in Auftrag gegeben worden.<sup>1)</sup> In dem 2020 vorgelegten Gutachten<sup>2)</sup> wird die Schulische Assistenz, die in drei Anstellungsoptionen realisiert wird, im wirtschaftlichen Teil datenmäßig umfassend aufbereitet. Im pädagogisch-fachlichen Teil wird aufgezeigt, dass dieser neue Aufgabenbereich von allen in Schule tätigen Professionen als positive Unterstützung im Unterricht und bei schulischen Veranstaltungen wahrgenommen werde und dass er sich auf der Grundlage des „Eckpunktepapiers zur Zielsetzung und zu den Aufgaben Schulischer Assistenz“<sup>3)</sup> im schulischen Unterstützungssystem etabliert habe. Denn die Schulische Assistenz ermögliche eine stärkere Angebotsdifferenzierung im Unterricht (durch mehr Spielraum für individuelle Förderung und Arbeiten in Kleingruppen), sichere den geregelten Unterrichtsablauf (z. B. durch Hilfe bei Konfliktvermeidung), wirke sich positiv auf das Arbeits- und Sozialverhalten und die Förderung aller Schülerinnen und Schüler aus, trage aktiv zu Konfliktlösungen bei, verbessere die pädagogi-

1) Mit der wissenschaftlichen Evaluation wurden die con\_sens Consulting für Unterstützung und soziale Entwicklung GmbH und die Ramboll Management Consulting (beide mit Sitz in Hamburg) beauftragt,

2) Abrufbar unter: <http://www.landtag.ltsh.de/infotehek/wahl19/umdrucke/05500/umdruck-19-05548.pdf>

3) Abrufbar unter: [https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/I/inklusion\\_schulische/schulassistenz.html](https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/I/inklusion_schulische/schulassistenz.html)

sche Qualität von Projekten und Pausen und erweitere das schulische Angebot, entlaste Lehrkräfte, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, vermeide Zugangshürden (z. B. zur Schulbegleitung) für Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Familien (u. a.).

Nicht belegt werden konnte - bei einer insgesamt lückenhaften Datenlage im Bereich der Schulbegleitung (vgl. Artikel (02): 19 ff. in diesem Band) - die mit der Einrichtung der Schulischen Assistenz auch beabsichtigte Entlastung der Teilhabeleistung der Schulbegleitung. Vielmehr ist ein Nebeneinander der Unterstützungsangebote Schulische Assistenz und Schulbegleitung beobachtet worden, woraus der Schluss gezogen wird, dass das Potenzial der Schulischen Assistenz nicht vollumfänglich ausgeschöpft werde. Ausgehend von den bereits etablierten regionalen Modellen, die die individuelle Schulbegleitung und die systemische Schulische Assistenz zu einem Konzept aus einer Hand zusammenführen (z. B. in der Hansestadt Lübeck), werden deshalb in dieser Evaluation einer integrierten Vorgehensweise der Vorrang eingeräumt und die Anregung formuliert, die Schulische Assistenz landesweit sukzessive so zu erweitern, dass die herkömmliche Schulbegleitung grundsätzlich „am Schultor“ enden könne.

Pädagogisch-fachlich wird die Zusammenführung von Schulischer Assistenz und Schulbegleitung angeregt, weil dadurch Abstimmungsbedarfe und Friktionen zwischen den beiden Rechtskreisen (Schule und Eingliederungshilfe) entfallen und Stigmatisierungen oder Ausgrenzungen von Kindern als Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bedarf vermieden würden. Darüber hinaus könnten möglichen negativen Effekten durch die Anwesenheit mehrerer Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter in einer Klasse entgegengewirkt werden. Zudem wird grundsätzlich einer systemischen Unterstützung gegenüber der Einzelfallhilfe durch die Schulbegleitung mehr Wirksamkeit unterstellt.

Als Voraussetzung hierfür werden eine einheitliche Erfassung und Steuerung bei der Schulbegleitung (durch Standards und Monitoring), aber auch bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs formuliert. Auf Basis dieser Daten sollten die beiden Systeme in enger Zusammenarbeit von Land und Kommunen rechtskreisübergreifend zusammengeführt werden, ggf. nach einer umfassenden Pilotierung.

## DER DISKUSSIONSSTAND

Diese Perspektive einer integrierten regionalen Bildungs- und Sozialplanung würde die Beziehung von Schule und Jugend- bzw. Eingliederungshilfe grundlegend verändern, indem sie - rechtskreisübergreifend - eine Verständigung auf gemeinsame Ziele, ein abgestimmtes Monitoring und eine einheitliche Steuerung von Ressourcen verlangt. Die systemische Verankerung von Aufgaben der Jugend- und Eingliederungshilfe in der Schule als gleichberechtigte Partner und nicht mehr als sog. „Ausfallbürge“ würde sich auch umfassend auf das Aufgabenprofil von Schule, Schulleitung und Schulaufsicht auswirken.

Den Bedenken, bei derartigen Poolmodellen und einer systemischen Kooperation von Schule und Jugend- bzw. Eingliederungshilfe könnte es sich um ein Sparmodell handeln, ist entgegenzuhalten, dass nach den Prognosen der Evaluation in der Summe mutmaßlich zwar geringfügige Effizienzgewinne entstehen würden, in dieser Rechnung ist jedoch der mit der Umsetzung verbundene personelle Mehraufwand nicht berücksichtigt worden. Wenn der Rechtskreis Schule mit dem Rechtskreis der Eingliederungshilfe (und dem dort verankerten individuellen Rechtsanspruch auf Teilhabe) und damit die unterschiedliche Verantwortung von Schule (Land/Schulträger) und Eingliederungshilfe (Kreise und kreisfreie Städte) zusammengeführt wird, dürfte dies vor allem in der Auftaktphase eine deutliche Mehrbelastung sowohl bei den Jugend- und Eingliederungshilfeträgern als auch bei Schulleitung und Schulaufsicht zur Folge haben – nicht nur im Hinblick auf die dann in die Schule zu verlagernden Koordinierungsbedarfe und die dort erforderliche sozialhilferechtliche bzw. behinderungsspezifische Fachexpertise (dies berichten auch die an Pilotprojekten beteiligten Schulen), sondern auch wegen der damit verbundenen Steuerungs-, Koordinierungs- und Monitoringaufgaben.

Die Vorschläge der Evaluatoren und Evaluatorinnen haben deshalb in der ersten Diskussionsphase nicht nur Zustimmung gefunden, so wurde beispielsweise angeführt: Die Vorbehalte beziehen sich darauf, dass ein integriertes System in schulischer Verantwortung gewachsene Organisations- und Beschäftigungsstrukturen zerstöre. Darüber hinaus müsse es sich gegen Erwartungshaltungen von Eltern bezüglich einer 1:1-Unterstützung behaupten.

ten, und es bestehe das Risiko, dass Schüler\*innen mit intensiven Hilfebedarfen nicht ausreichend berücksichtigt würden, insbesondere in kleinteiligen räumlichen Strukturen (z. B. in Flächenkreisen) gerate das Modell evtl. rasch an seine Grenzen.

Gleichwohl würde eine derartige integrierte Sozial- und Bildungsplanung einen gravierenden Schritt zu dem von der UN-Behindertenrechtskonvention-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen beschriebenen Zielsetzung eines „universellen Designs“ bedeuten, nämlich eine Gestaltung von Schule, „die von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden“ kann und insoweit eine defizitorientierte Nachsteuerung und den damit verbundenen Anpassungsaufwand obsolet macht.

## **KURZES FAZIT**

Der in Schleswig-Holstein beschrittene Weg einer systemischen Stärkung der Grundschulen stellt einen Schritt zu einer umfassenderen präventiven Unterstützung von Schülerinnen und Schülern dar, der gemeinsam mit den in den Kommunen Verantwortlichen, mit den Schulen und mit den Eltern fachlich und strukturell weiterzuentwickeln sein wird.

DR. ANGELA EHLERS

## **(20) SCHULISCHE BILDUNG VON JUNGEN MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN: GEMEINSAME VERANTWORTUNG - UNTERSCHIEDLICHE ZUSTÄNDIGKEITEN**

In diesem Beitrag geht es um das Aufgaben- und Arbeitsfeld der Schulbegleitung aus dem Blickwinkel der uneingeschränkten Bildungsteilhabe für alle Schüler\*innen, der länderübergreifenden Zusammenarbeit auf der Ebene der Kultusministerkonferenz und der Kooperation unterschiedlicher Leistungserbringer.

Vorausgeschickt sei, dass es in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland eine Vielzahl synonyme Begrifflichkeiten für das Aufgabenfeld der Schulbegleitung gibt, wie zum Beispiel Schulhelfer\*innen, Schulassistent, Integrationshelfer\*innen und Integrationsassistent. Der im Folgenden gebrauchte Begriff der Schulbegleitung schließt alle weiteren Bezeichnungen ein. Unter Schulbegleitung wird eine Form angemessener Vorkehrungen, wie sie die UN-Behindertenrechtskonvention zur gelingenden Bildungsteilhabe fordert und wie es somit rechtsgültig für alle deutschen Bundesländer anerkannt ist, verstanden, die neben anderen Unterstützungsformen gleichberechtigt gilt.

Hierzu werden zunächst der Stellenwert und die Bedeutung von KMK-Empfehlungen erläutert. Diese sind stets zu verstehen als

- Impulspapiere und Anregungen für eine ländergemeinsame Weiterentwicklung des Bildungsbereichs - hierfür gibt es entweder schulstufenspezifische oder Bildungsbiographie-übergreifende Aussagen von der Elementarbildung bis zur beruflichen Bildung und zum Studium,
- Bemühung um eine bundesweite Verständigung auf handlungsleitende Fachpositionen, wie zum Beispiel Aussagen zu den sonderpädagogischen Schwerpunkten,
- Grundlagen für Curricula, Bildungsstandards und Richtlinien, die dann jeweils länderspezifisch auszugestalten sind,

- Grundlagenpapiere für Schule, Bildung und Wissenschaft sowie für die Kooperation mit anderen Fachministerien aus den Bereichen Soziales, Gesundheit, Wirtschaft etc.,
- Abbildung des aktuellen Sachstands, auf den sich alle 16 Länder verständigen und eine klare Zukunftsorientierung,
- Setzen bundesweiter fachlicher (sonder- und auch sozial-)pädagogischer Qualitätsstandards, ohne dabei Konnexitätsfragen zu berühren und in landeshoheitliche Entscheidungen einzugreifen.

Dies alles ist Aufgabe von Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (KMK) - mehr jedoch nicht, denn in jedem Fall sind die länderspezifischen Zuständigkeiten auf der Grundlage der 16 verschiedenen Schulgesetze zu beachten. Jedes Landesparlament entscheidet hier autonom, aber selbstverständlich unter Beachtung der Bundesgesetzgebung. Hier prallen also im wahrsten Sinne des Wortes Landesschulgesetze - mit verpflichtender Teilnahme am schulischen Bildungsangebot - auf die Bundessozialgesetzgebung - mit freiwilliger Leistungspalette.

Umso wichtiger ist eine gemeinsame länderübergreifende Verständigung auf Empfehlungen der KMK gemeinsam mit der Arbeits- und Sozialministerkonferenz (ASMK) und der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK). Hieran wird bereits seit fünf Jahren unter dem Titel der gemeinsamen Verantwortung bei unterschiedlichen Zuständigkeiten für die schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung sowie Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, denen eine Behinderung droht (so die sozialrechtliche Begrifflichkeit), gearbeitet.

Zielsetzung ist hierbei die

- gemeinsame Verantwortung für den Zugang zu Bildung sowie für die Realisierung eines gelingenden Erziehungs- und Bildungsauftrags bei unterschiedlicher Zuständigkeit,
- verstärkte Kooperation aller beteiligten Hilfesysteme und neue Formen der Zusammenarbeit in den Bereichen Schule, Jugend- und Eingliederungshilfe zum Abbau von Benachteiligungen,
- Verzahnung der Verantwortungsbereiche zwecks Synergie und Kontinuität der Hilfen,

- gelingende, gleichberechtigte und verlässliche Kooperation aller Partner\*innen einschließlich insbesondere der Leistungsberechtigten,
- sich gegenseitig ergänzende Zusammenarbeit mit den Eltern der nicht volljährigen Kinder und Jugendlichen, insbesondere derjenigen, die unter belastenden und belasteten Bedingungen aufwachsen und der Gefahr ausgesetzt sind, von sozialer und Bildungsteilhabe ausgegrenzt zu werden,
- Etablierung niedrigschwelliger präventiver und vernetzter Angebote.

Das neue SGB VIII, das Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG)<sup>1)</sup>, legt diese Anforderungen zugrunde und formuliert ganz klar die Vorgaben, mit einer modernen Kinder- und Jugendhilfe vor allem diejenigen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu unterstützen, die dieser Angebotsform besonders bedürfen.

Insgesamt sind im neuen SGB VIII Änderungen in fünf Bereichen vorgenommen worden, nämlich:

1. besserer Kinder- und Jugendschutz,
2. Stärkung von Kindern und Jugendlichen, die in Pflegefamilien oder in Einrichtungen der Erziehungshilfe aufwachsen,
3. Hilfen aus einer Hand für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen,
4. mehr Prävention vor Ort,
5. mehr Beteiligung von jungen Menschen, Eltern und Familien.

Besonders interessieren uns im Bildungsbereich die Hilfen aus einer Hand für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen sowie die verstärkte Prävention. Die eindeutig als erforderlich und unumgänglich formulierte Vernetzung des Sozial- und Eingliederungshilfebereichs mit dem Bildungsbereich kann hierbei getrost nach wie vor als wesentliches Desiderat bezeichnet werden. Die Aufgabe muss jedoch zügig (in Stufe I) erfüllt werden, denn ab 2024 zündet die nächste Stufe (Stufe II) dieses Kinder- und Jugendstär-

---

1) Der Bundesrat hat am 07.05.2021 dem vom Bundestag am 22.04.2021 verabschiedeten Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz-KJSG) zugestimmt.

kungsgesetzes mit der Etablierung von Verfahrenslotsen, die die Hilfen aus einer Hand zur Sicherung der umfassenden Teilhabe koordinieren sollen.

### **ABER WIE SIEHT NUN DIE KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) DIE AUFGABE DER REALISIERUNG EINER UMFASSENDEN INKLUSIVEN BILDUNG FÜR ALLE KINDER, JUGENDLICHEN UND JUNGEN ERWACHSENEN?**

Sie hat hierzu im Jahr 2011 die Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (Beschluss der KMK vom 20.10.2011)<sup>2)</sup> verabschiedet und die Begriffe der sonderpädagogischen Bildung, Beratung und Unterstützung statt eines Förderbegriffs eingeführt. Zudem hat sie bereits 2017 die sukzessive Überarbeitung und Aktualisierung der damals noch so genannten sonderpädagogischen Förderschwerpunkte aus der Zeit um die Jahrtausendwende beauftragt. Hierzu gibt es folgende Eckpunkte:

- Bestandsaufnahme in den Ländern zu den verschiedenen Möglichkeiten, sonderpädagogische Schwerpunkte zu vergeben und Bildungsabschlüsse zu erreichen,
- Berücksichtigung der großen Unterschiede bzgl. der definierten Zielgruppen und Organisationsformen in den Ländern und der enormen Schwankungsbreiten in der Anzahl der Schüler\*innen, die definierte besondere sowie sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe haben,
- Ringen um die für alle Schüler\*innen besten fachlichen Positionen und
- Erstellung der bundesweiten Rahmenvorgaben zu den sonderpädagogischen Schwerpunkten in Form von Begrenzungspapieren – somit die Festlegung, wofür Sonderpädagogik eben nicht zuständig ist.

Die Bedeutung der Verständigung auf diese neuen Eckwerte soll am Beispiel des sonderpädagogischen Schwerpunkts **LERNEN** erläutert werden:

Bis 2018 galten bundesweit die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte mit einem Förderbedarfsbegriff für eine fest umschriebene Zielgruppe,

---

2) Einsehbar unter folgendem Link: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)

bereits eine Pluralität der Förderorte sowie die Festlegung der Anforderungen an und Aufgaben von Schule und Unterricht.

Die sonderpädagogischen Schwerpunkte ab 2019 gehen hingegen aus von

- Bildung, Beratung und Unterstützung im jeweiligen Schwerpunkt,
- Orientierung an den Curricula der allgemeinen Schule mit dem Ziel des Ersten Schulabschlusses (ESA),
- einem weiten Inklusionsbegriff und der Subsidiarität<sup>3)</sup> von Sonderpädagogik und Schulbegleitung/Assistenz,
- Orientierung an den Lebensbereichen der UN-BRK und am ICF-Kompetenzbegriff mit den Kategorien des Wissens, der Handlungsfähigkeit sowie der Einstellungen und Haltungen,
- Kompetenzfeldern aller beteiligten Fachkräfte in multiprofessionellen Teams.

Somit werden nun in allen sonderpädagogischen Schwerpunkten das Verhältnis der sonderpädagogischen Schwerpunkte untereinander und der KMK-konsentierten Bildungsgänge zueinander zugrunde gelegt und bezogen auf den jeweiligen Schwerpunkt durchdekliniert. Dies bezieht sich zudem auf die bildungsprozessbegleitende Diagnostik in Gegenüberstellung zu sonderpädagogischen Feststellungsverfahren, Dokumentationsformate und individuelle (sonder-) pädagogische Bildungsplanung (Förderplanung), Prävention eines (sonder-)pädagogischen Unterstützungsbedarfs sowie die Neubewertung der Zusammenarbeit von Institutionen, Professionen und Sorgeberechtigten zur Sicherung von Aktivität und Teilhabe und zu einer kooperativen Bildungsbiographie-Planung.

Damit gilt stets die politische Maxime und das Prinzip des – föderalen – Staatswesens der vorrangigen Eigenverantwortung und der nachrangigen Unterstützung bezogen auf alle Schulformen. Das bedeutet, dass eine weitere Instanz, in diesem Fall also die Sonderpädagogik, stets erst dann eingeschaltet ist, wenn die vorhergehende signalisiert, dass sie die Aufgabenstellung nicht sinnvoll allein bearbeiten kann und möchte.

---

3) Subsidiarität abgeleitet vom lateinischen subsidium als zur Verfügung gestellte Hilfen oder Reserven, wenn sie benötigt werden, ohne diese aufzudrängen.

Eine subsidiäre Sonderpädagogik in diesem positiven Verständnis agiert immer auf einer eigenständigen konzeptionellen Grundlage an allen Bildungsorten und hat sich somit von stationärer Sonderschulpädagogik emanzipiert. In diesem Verständnis ist subsidiär angelegte sonderpädagogische Arbeit unabdingbar zur Weiterentwicklung der inklusiven Bildung, Teilhabe und Teilnahme – sie stellt Inklusion aber niemals her.

Die Zielvorgabe ist also, Leitideen und Konzepte zur Unterstützung und Förderung der inklusiven Bildung durch die allgemeinen und beruflichen Schulen vor Ort vorzutragen, aber die Gesamtverantwortung für das Gelingen der inklusiven Bildung und Erziehung verbleibt bei der allgemeinen/beruflichen Schule.

Beispielhafte Aspekte der **miteinander zu beratenden und auszuhandelnden Themen** sollen hier kurz angerissen werden:

- Die Diskussion der Spannungsfelder der individuellen Entwicklungsorientierung versus Orientierung an Normen, der Abschluss- und Anschlussorientierung einschließlich der Modifikation der Bildungsziele und der curricularen versus individuellen Lernziele durchzieht alle Bildungsangebote. Dabei ist das Aushandeln und Gewährleisten des individuellen Nachteilsausgleichs ein entscheidendes Thema.
- Die Leistungsermittlung, individuelle Leistungsrückmeldung und geeignete Formen der Leistungsbewertung mit und ohne Noten sind stetig auszuhandeln.
- Das Spannungsfeld von Bildung und Erziehung muss in Zeiten von Hybrid- und Distanzlernen, Wechselunterricht und blended learning deutlich in den Fokus genommen werden. Fragen der Bindungs- und Beziehungsgestaltung sind entscheidend für Bildungserfolge der Schüler\*innen mit und ohne besondere Unterstützungsbedarfe. Hierzu sind die Entwicklung von Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu fokussieren.
- Die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte müssen entsprechend unter Berücksichtigung der Sicherung von Fachlichkeit und Kompetenztransfer weiterentwickelt werden. Hierzu sind angemessene Formen der Aus-, Fort- und Weiterbildung vorzuhalten.

An dieser Stelle soll der Bereich der **Diagnostik** kurz etwas genauer unter die Lupe genommen werden. Folgende Grundsätze sind über die Länder hinweg in der KMK - für alle sonderpädagogischen Schwerpunkte – Konsens:

- Erstellung und Aktualisierung einer Person-Umfeld-Analyse mit allen teilhabebeeinschränkenden Faktoren und Barrieren,
- Berücksichtigung des bisherigen Bildungsverlaufs, Lernumfelds, Lern- und Leistungsverhaltens sowie des aktuellen Stands in allen Entwicklungsbereichen,
- Einbeziehung der Stärken und Kompetenzen, Interessenprofile, positiven sozialen Beziehungen sowie der entwicklungsförderlichen Faktoren und Angebote,
- In-Betracht-Ziehen von Angeboten und Ergebnisse der individuellen (sonder-/sozial-)pädagogischen Unterstützung,
- Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der multi- und transprofessionellen Zusammenarbeit,
- Einbeziehung des Wissens von Eltern, anderen Bezugspersonen und der Schülerin/des Schülers selbst von Anfang an als Expert\*innen in eigener Sache.

Ferner ist schwerpunktübergreifend Konsens, dass Nachfolgendes beachtet wird. Es bedarf in jedem Fall einer Prozessperspektive anstelle eines dauerhaften Status des Bedarfs an sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten. Dieser Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung muss regelmäßig, zu festgelegten Zeitpunkten, überprüft werden. Hierzu braucht es eine gezielte Beobachtung in schulischen Anforderungssituationen, Anwendung standardisierter Testverfahren und Einbeziehung von außerschulischen Begutachtungen, Diagnosen etc. Zudem sind die Eltern mit einzubeziehen; sie haben einen Anspruch auf Information und Aufklärung über die Diagnoseverfahren und Aushändigung der schriftlichen Unterlagen.

Ziel ist und bleibt für jede\*n Schüler\*in das Erreichen eines normorientierten Schulabschlusses.

Bei allen inklusiven Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsangeboten sind immer Fachkräfte aus unterschiedlichen Professionen beteiligt und wirken

eng im Interesse einer gelingenden Bildungsteilhabe zusammen. Hierzu gehören Lehrkräfte aller allgemeinen und berufsbildenden Lehrämter, sonder- und sozialpädagogische Fachkräfte, therapeutisches und ggfs. medizinisch-gesundheitliches Fachpersonal sowie Schulbegleitungen mit unterschiedlichen Qualifikationen. **Alle** Personen in diesen **multiprofessionellen Teams** sollten dabei über Kenntnisse und Handlungskompetenzen in folgenden Bereichen verfügen:

- Symptome, Ursachen und Wechselwirkungen von Beeinträchtigungen,
- risikoreiche Lebenslagen sowie herkunftsbedingte Benachteiligungen und Lebensbedeutsamkeit unterschiedlicher Differenzlinien,
- Multikausalität von Unterstützungsbedarfen,
- umfängliche Schwierigkeiten im Erwerb schriftsprachlicher und mathematischer Kompetenzen, im Erfassen und Verstehen der Bedeutung der Schrift und Bildungssprache sowie der verschiedenen mathematischen Sachverhalte,
- Diagnostik und Interventionen bei Berücksichtigung der gesamten Heterogenitätsbandbreite im schulischen Lernen,
- didaktisch-methodische Konzepte zur Gestaltung von Bildungsangeboten durch die Verzahnung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen,
- passgenaue und zielgerichtete Nutzung digitaler Medien zur Unterstützung von Bildungsteilhabe.

**Alle** pädagogischen Fachkräfte einschließlich Schulbegleitungen arbeiten kokonstruktiv und kooperativ zusammen, bilden sich regelmäßig und möglichst gemeinsam fort und nutzen aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse. Zur Arbeit in multiprofessionellen Teams gehören Planung, Durchführung und Reflexion von Bildungsangeboten unter schwerpunktspezifischen Gesichtspunkten. Bildungsteilhabe wird unterstützt und gefördert durch eine gesicherte sozialräumliche Vernetzung in der Region, im Ort, im Bezirk etc.

Sicherung von Bildungsteilhabe bedeutet immer die aktive Einbeziehung der Schüler\*innen in Qualitätsentwicklung, Fortbildung und Organisationsentwicklung auf deren jeweiligem Aneignungsniveau.

Das gesamte multiprofessionelle Team schafft und sichert den Zugang zu therapeutischer Versorgung in Unterricht und ganztägiger Bildung. Es reflektiert und sichert effizienten und effektiven Ressourceneinsatz.

## AUFGABEN UND PROFIL DER SCHULBEGLEITUNG

Dieses Grundverständnis der multiprofessionellen Kooperation in Teams vorausgesetzt, sollen hieraus nun wesentliche Aspekte für die Aufgaben der Schulbegleitung abgeleitet werden - immer unter der schon mehrfach betonten Prämisse, dass die Länder frei in ihrer schulgesetzlichen, ordnenden Ausgestaltung der Vorgaben für die inklusive Bildung sind.

Zur Definition der Schulbegleitung ist folgendes festzuhalten:

- Schulbegleitung wird definiert als externe fachliche Unterstützung zur Teilhabe an sowie zur Sicherstellung von Barrierefreiheit in Bildung und Erziehung.
- Die gesetzlichen Grundlagen für Leistungen der Schulbegleitung finden sich in der Sozialgesetzgebung in § 112, SGB IX (Teilhabe an Bildung) in Verbindung mit § 35 a, SGB VIII (Jugendhilfe). Beides ist auch in Verbindung mit der Leistungsform des Persönlichen Budgets gemäß § 29, SGB IX, möglich.<sup>4)</sup>
- Eingliederungshilfe dieser gesetzlichen Formen ist grundsätzlich eine nachrangige Leistung, die sich nach dem individuellen Anspruch und Bedarf des Antragstellenden bemisst und wird daher in der Regel erst dann erbracht, wenn alle anderen Möglichkeiten ausgeschöpft sind, in diesem Fall also die der personellen, sächlichen und organisatorischen Versorgungsangebote durch die Schule und wenn es weiteren Unterstützungs- oder Assistenzbedarf neben der besonderen (sonder-)pädagogischen Förderung gibt.

---

4) Die rechtlichen Grundlagen für Schulbegleitung sind also bundesgesetzlich, während die Grundlagen für den schulischen Bereich in den Länderschulgesetzen verankert sind. Hier treffen somit in jedem Fall unterschiedliche gesetzgeberische Regelungsebenen aufeinander, wobei die länderspezifischen Besonderheiten zu beachten sind. Antragsberechtigt für das Persönliche Budget ist generell jede Person mit einer Behinderung bzw. ihre rechtliche Vertretung, deshalb können auch Eltern von Kindern mit Behinderung das Persönliche Budget für ihr Kind beantragen.

- Schulbegleitung kann ihren Platz ebenso im gemeinsamen, inklusiven Unterricht an einer allgemeinen Schule wie in einer Förderschule oder einem Förderzentrum haben.<sup>5)</sup> Sie steht sowohl Kindern und Jugendlichen mit komplexen psychosozialen und seelischen Beeinträchtigungen als auch Schüler\*innen mit intensivem Unterstützungsbedarf aufgrund ihrer körperlichen oder geistigen oder Sinnesbehinderungen zu.
- Zentrales Anliegen der Schulbegleitung ist die Förderung von Eigenständigkeit, Selbstwirksamkeit und Autonomie. Sich-Überflüssig-Machen ist also ihr eigentliches Ziel und damit auch ihre größte fachliche und emotionale Herausforderung.

Nach dieser Definition gehört Schulbegleitung als ein wesentlicher Baustein in das Konzept der angemessenen Vorkehrungen zur Teilhabe an der Gesellschaft und an einer entsprechenden Schulbildung für alle Schüler\*innen mit Behinderungen, wie die UN-Behindertenrechtskonvention es erfordert.

Hieraus leitet sich ab, dass es die Notwendigkeit der Vereinheitlichung der Maßstäbe des Einsatzes von Schulbegleitungen auf der Grundlage gemeinsamer bundesweiter Vereinbarungen gibt, ohne Schulgesetze und Richtlinien der Länder zu verletzen oder zu umgehen. Umgekehrt ist ableitbar, dass die Schule den Nachweis erbringen muss, alle ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zur angemessenen Bildungsteilhabe der Schülerin/des Schülers ausgeschöpft zu haben und es den Bedarf an individueller Assistenz gibt. Schulbegleitung und sonder- sowie sozialpädagogische Unterstützung zur angemessenen Bildungsteilhabe sind stets komplementäre und nicht konkurrierende Leistungen. Umsetzung des Rechtsanspruchs auf sonderpädagogische Förderung darf somit Schulbegleitung nicht verhindern. Umgekehrt gilt, dass die Gewährleistung von Schulbegleitung kein Ersatz für fehlende sonderpädagogische Förderung sein darf.

---

5) Auch hier gelten wieder die unterschiedlichen, länderspezifischen Bezeichnungen der Schulformen. Generell spricht man von allgemeinen Schulen als den Schulformen im Primar- und Sekundarstufen-I- und-II-Bereich, während die allgemeinbildenden Schulen die speziellen Schulformen für Schüler\*innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Bedarf mit umfassen. Daneben gibt es die beruflichen Schulformen.

## ZUSTÄNDIGKEITEN UND RAHMENBEDINGUNGEN

Die Zuständigkeit für die Ausgestaltung des Aufgabenbereichs der Schulbegleitung liegt im Bildungsbereich. Dort sind gemeinsam mit der Eingliederungshilfe verlässliche Entscheidungsgrundlagen für das Antragsverfahren zu schaffen. Die rechtlichen Grundlagen ermöglichen eine bedarfsorientierte und systembezogene Zuweisung der Ressourcen zu einer Schule - die sogenannte Pool-Lösung<sup>6)</sup> – vorrangig vor individueller, antragsbasierter Zuweisung für die einzelnen Schüler\*innen. Das Antragsrecht auf Eingliederungshilfe als Individualleistung durch die Sorgeberechtigten bleibt aber in jedem Fall unberührt und kann in bestimmten Konstellationen auch unbedingt notwendig sein.

Dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse von Schulbegleitungen zur verlässlichen und professionellen Unterstützung von Teilhabeleistungen und zur Gestaltung von Bindung und Beziehung sind mit Sicherheit wesentlich sinnvoller als vorübergehende Einzellösungen und wechselnde Beschäftigungsverhältnisse.

Eine weitere grundlegende Herausforderung bei der Ausgestaltung der Schulbegleitung ist darin zu sehen, dass die Dienst- und Fachaufsicht für das schulische Personal bei der jeweiligen Schulleitung vor Ort liegt, bei Schulbegleitungen durch einen freien Träger die Notwendigkeit der vertraglichen Regelung aller Fragen der Dienst- und Fachaufsicht besteht. Das kann in mündlicher Absprache erfolgen, sollte jedoch zur gegenseitigen Absicherung sowie zur Sicherheit der Arbeitnehmer\*innen schriftlich niedergelegt sein.

Besonders wichtig für eine gelingende Kooperation und eine gegenseitige Absicherung des Inklusionsverständnisses ist die Einbindung der Aufgaben der Schulbegleitungen in das pädagogische Gesamtkonzept sowie in das integrierte Förderkonzept (Inklusionskonzept) der jeweiligen Schule. Hierin sollten die inhaltlichen, pädagogischen, personellen und organisatorischen Bedingungen sowie die effektive Ressourcennutzung festgelegt sein - dieser Grundsatz gilt für den Einsatz in allen Bildungsbereichen.

---

6) Abgeleitet von Zusammenführen einer Ressource wie im Schwimmbecken.

Die notwendigen Qualifikationen von Schulbegleitungen werden in allen Ländern intensiv diskutiert und sind außerordentlich vielfältig. Häufig wird von der Hierarchie von

- nicht-qualifiziert (sogenannte Helfende Hände) über
- teilqualifiziert bis zu
- in besonderer Form qualifiziert

gesprächen. Aber welche Person möchte, wenn sie sich täglich in engagierter Weise zum Beispiel als Tätige im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ-ler) oder im Bundesfreiwilligendienst (BuFDi) um die Bildungsteilhabe eines Kindes bemüht, als nicht-qualifizierte oder als teilqualifizierte Mitarbeitende bezeichnet werden? Und welches multiprofessionelle Team sieht diese Kollegin bzw. diesen Kollegen als vollwertiges Mitglied an? Mit diesen Bezeichnungen der unterschiedlichen Qualifikationen des Schulbegleitungspersonals je nach individueller Bedarfslage der Schülerin/des Schülers sollten alle an Schule beteiligten Personen also sehr vorsichtig umgehen.

## **GRUNDKOMPETENZEN VON SCHULBEGLEITUNGEN**

Es kann notwendig sein, dass die Schulbegleitung besonders medizinisch-pflegerisch, handwerklich, heilpädagogisch, verhaltenstherapeutisch usw. qualifiziert ist, je nach Bedarfslage und Einsatzort. In jedem Fall besteht die Notwendigkeit bestimmter Grundkompetenzen für jede Schulbegleitung. Hierzu gehören

- die Anerkennung der Notwendigkeit von sozialer Integration in die Lerngruppe, Entwicklung der Selbstständigkeit und Eigenaktivität für die individuellen Schüler\*innen, gleich welche Ausprägung der Unterstützungsbedarf hat,
- eine Grundsensibilität für die Belange des zu begleitenden Kindes oder Jugendlichen,
- sicheres Grundwissen über die jeweilige Behinderungsform und die individuellen Ausprägungen.

Hinzu kommen weitere unabdingbare Kompetenzen für eine gelingende inklusive Bildungssituation wie

- grundlegende Fähigkeiten in Gesprächsführung mit allen Akteursgruppen, insbesondere mit den Sorgeberechtigten und Angehörigen des zu begleitenden Kindes oder Jugendlichen,
- Team- und Konfliktfähigkeit sowie Kooperationsbereitschaft und eine gewisse Arbeitsorganisation,
- Rollen- und Auftragsverständnis sowie das Bemühen um Rollenklarheit und die Bereitschaft, sich darin unterstützen zu lassen.

An das multiprofessionelle Team sowie an das Schulleitungsteam sind folgende Anforderungen zu stellen:

- Sicherstellung der Teilnahme an Team-, Förderplan- und Elterngesprächen als Teil der regelhaften Aufgabenbereiche innerhalb der regulären Arbeitszeit,
- angemessene Einbeziehung der Erkenntnisse und Beobachtungen der Schulbegleitung in die prozessbegleitende Diagnostik und Förderplanung sowie Evaluierung der Förderziele,
- individuelle, schulinterne Einweisung in die Tätigkeitsfelder sowie in die individuellen Belange der Kinder oder Jugendlichen, für die die Assistenz erforderlich ist,
- Gestaltung einer Willkommenskultur und klare (vertragliche) Vereinbarungen zu Beginn einer Maßnahme,
- regelmäßige Überprüfung des bestehenden Bedarfs an Schulbegleitung gemeinsam mit der zuständigen sonderpädagogischen Fachkraft und den Teammitgliedern - mit dem Ziel, überflüssig zu werden und einen anderen Einsatzort möglichst an der gleichen Schule zu bekommen.

## **DIE ARBEIT IM MULTIPROFESSIONELLEN TEAM**

Der oben dargestellte Wechsel des Verfahrens von in der Regel einzelfallbezogener Schulbegleitung zur systemischen Ausstattung einer Schule in Form der Poollösung für Lerngruppen und Klassenverbände erfordert eine schulweite

1. Vereinheitlichung der Maßstäbe auf der Grundlage der geltenden Schulgesetze und Verordnungen,
2. Vermeidung von mehreren, unkoordiniert nebeneinander bestehenden Schulbegleitungen in einer Lerngruppe,
3. Stärkung der Kompetenzen und Möglichkeiten sowie der Steuerungsnotwendigkeiten der einzelnen Teams

und für die Sorgeberechtigten der Wegfall gesonderter Anträge auf Eingliederungshilfe sowie das oftmals damit verbundene Laufen von Instanz zu Instanz.

Bei psychosozialen Lebensthemen des Kindes oder Jugendlichen sollte in jedem Fall eine gesicherte Abstimmung mit dem Jugendamt bzw. die Suche nach geeigneten sozialräumlichen Hilfen und Angeboten der Jugendhilfe im Zusammenwirken mit der Schule und vor allem mit dem schulischen Ganztags erfolgen. Diese Forderung entspricht der vorn dargestellten Aufgabe der sozialräumlichen Vernetzung in sonderpädagogischen Handlungsfeldern.

Ebenso ist bei Bedarf das Zusammenwirken mit der therapeutischen Versorgung der Schülerin/des Schülers sicherzustellen.

Ausgewählte Prüfkriterien für das multiprofessionelle Team können hierbei sein:

- Sind alle notwendigen Maßnahmen zur Stabilisierung der individuellen Schüler\*innen im Unterricht erfolgt?
- Welche Unterrichtsformen werden realisiert, passen sie zur Lerngruppen und zu diesem Kind oder Jugendlichen?
- Müssen eventuell völlig veränderte Lern- und Entwicklungsangebote gemacht werden, um angemessene Vorkehrungen für eine Bildungsteilhabe zu schaffen?

- Welche kreativen Lösungen sind noch möglich bzw. notwendig?
- Ist Beratung und Unterstützung für alle beteiligten Personen ausreichend realisiert?
- Gibt es möglicherweise Bildungs- und Erziehungsangebote, die bestimmte Verhaltensprobleme erst produzieren bzw. evozieren?
- Gibt es bereits Leistungen der Jugendhilfe bzw. Leistungen im Rahmen der Sozialräumlichen Hilfen und Angebote (SHA), der Hilfen zur Erziehung (HzE) oder weitere Leistungen (Krankenkasse, Pflegedienst etc.), die es zu verknüpfen gilt?
- Muss eher eine therapeutische oder pflegerische Leistung erfolgen?
- Wie gestaltet sich der Übergang in den nächstfolgenden Bildungsabschnitt für die Schüler\*innen, ggfs. gemeinsam mit der Schulbegleitung?
- Sind veränderte Formen der Elternarbeit und der Kooperation auf Augenhöhe erforderlich und welchen Beitrag kann die Schulbegleitung hier leisten?
- Verhindert Schulbegleitung die Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeitserleben bei diesem Kind bzw. Jugendlichen?

## **INTEGRIERTES FÖRDERKONZEPT ALS STEUERUNGSELEMENT**

Abschließend soll hier die herausragende Bedeutung einer Förderkoordination und des Instruments des Integrierten Förderkonzepts<sup>7)</sup> für die inklusive Bildung diskutiert werden.

Für eine gelingende inklusive Schulentwicklung ist es wesentlich, dass ein Integriertes Förderkonzept mit allen zugehörigen Akteursgruppen gemeinsam entwickelt, umgesetzt und regelmäßig evaluiert wird. Es heißt - so der Vorschlag - integriertes Konzept, weil dort alle Unterstützungsformen und Angebote zusammengeführt, also integriert und mit möglichst großen Synergiegewinnen zur Realisierung im inklusiven Bildungsalltag gebracht werden können. Hierzu gehört die selbstständige Entscheidung über Art, Umfang und Dauer der unterschiedlichen sonder-, sozial- und allgemein-

7) Beispiele für Integrierte Förderkonzepte und vieles mehr finden sich unter <https://www.hamburg.de/inklusion-schule/fachinformationen/13006496/integrierte-foerderkonzepte/>

pädagogischen Förderangebote sowie über den flexiblen Personaleinsatz. Dieses kann durch das Schulleitungsteam und die Person, die die koordinierende Funktion innehat, erfolgen. Eine zweckgebundene und effiziente Ressourcensteuerung ist immer gekoppelt an die Erstellung individueller Lern-, Hilfe- und Förderpläne.

Förderangebote an allgemeinen Schulen können zum Beispiel Lernförderung, Sprachförderung und sonderpädagogische Unterstützung, Schulbegleitung, therapeutische Versorgung, Förderung im Ganztagsbereich, das neue Programm Aufholen nach Corona und vieles mehr umfassen. Die Angebote finden immer auf diagnostischer Grundlage im Unterricht sowie ggf. als additive Angebote statt.

Im schulinternen Integrierten Förderkonzept sind grundsätzliche Aussagen zu individuellen Förder-/Lern-/Hilfeplänen - individuelle Unterstützungsplanung - für alle Schüler\*innen mit pädagogischem und mit sonder-, sozial- und allgemeinpädagogischem Unterstützungsbedarf angelegt. Hierbei wird die gesamte Heterogenitätsbreite der Schülerschaft berücksichtigt.

Dort sind ebenfalls Aussagen zur prozessbegleitenden Diagnostik, zu einsetzbaren Beobachtungs- und Testverfahren sowie zu Dokumentations- und Evaluationsformen, die an der Schule verwendet werden, veröffentlicht.

Die individuelle Unterstützungsplanung findet in Zusammenarbeit von Klassenlehrkraft und Fachlehrkräften, bei Bedarf gemeinsam mit sonderpädagogischen, sozialpädagogischen und therapeutischen Fachkräften als kooperative Förderplanung im multiprofessionellen Team statt. Dabei ist die Einbeziehung der Schüler\*innen selbst sowie ihrer Sorgeberechtigte und ggf. außerschulischer Fachkräfte selbstverständlicher Leitgedanke. Hat ein\*e Schüler\*in eine Schulbegleitung, ob individuell oder als Pool-Lösung, so wird diese Kraft selbstverständlich ebenfalls eingebunden.

Entscheidend sind ebenfalls eine klare Rhythmisierung des Schultags mit der Verschränkung von Unterricht, additiver Förderung und Erholungsphasen sowie die Gestaltung der Räume für Unterricht, ganztägiger Bildung und Erziehung sowie additive Angebote.

Im Integrierten Förderkonzept verankert und in der Verantwortung der Förderkoordination beteiligt sich die inklusive Schule an schulübergreifenden

Netzwerken mit Förderschulen und Förderzentren, Jugend- und Sozialämtern sowie außerschulischen Anbietern von Freizeit, Musik, Sport, Handwerk etc.

Ein regelmäßiges Monitoring sowie die Fortschreibung des Integrierten Förderkonzepts zur Sicherung von Qualität und Kontinuität der inklusiven schulischen Angebote unter Einbeziehung aller am Schulleben beteiligten Personen sind selbstverständlich in inklusiven Schulen.

### **ALS FAZIT WIRD VERMERKT**

Schulbegleitung und sonder- sowie sozialpädagogische Förderung sind komplementäre und keinesfalls konkurrierende Leistungsangebote für eine gelingende Bildungsteilhabe an allen Förderorten.

Die Erfüllung des Rechtsanspruchs auf sonderpädagogische Förderung darf Schulbegleitung keinesfalls verhindern und die Gewährleistung von Schulbegleitung darf kein Ersatz für fehlende sonderpädagogische Förderung – weder präventiv noch intervenierend – sein. Schulbegleitung ist auch kein Ersatz für Lerntherapie, therapeutische Angebote auf Krankenschein etc.

Personen, die Schulbegleitung ausführen, sind unabhängig von ihrer Qualifizierungsstufe wichtige und wertgeschätzte Mitglieder der multiprofessionellen Teams einer Lerngruppe oder eines Klassenverbands, auch wenn sie von einem Anstellungsträger an die Schule entsendet werden.

Die Schule pflegt eine Willkommenskultur gegenüber allen Personen einschließlich denjenigen, die Schulbegleitung ausführen und trifft klare Aussagen zur Einbindung der Schulbegleitung in das Schulleben.

## AUTOR\*INNENINFORMATION

### **ROLAND BERNER**

Dipl. Pädagoge, Vorstand Linzgau Kinder- und Jugendhilfe e. V. Überlingen

Kontakt: [info@linzgau-kjh.de](mailto:info@linzgau-kjh.de)

### **ERNST BLICKENSDÖRFER**

Dipl. Sozialarbeiter, Mitarbeiter im Jugendamt der Stadt Ludwigshafen im Bereich „Jugendhilfe im Strafverfahren und Schulsozialarbeit“.

Kontakt: [ernst.blickensdoerfer@ludwigshafen.de](mailto:ernst.blickensdoerfer@ludwigshafen.de)

### **SARAH DENHOFF**

M.A. Soziale Arbeit, Fachplanerin im Fachbereich Teilhabe der Region Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Eingliederungshilfe für junge Menschen, Koordination und Weiterentwicklung der Schulassistenz (Stadt Hannover und Region Hannover)

Kontakt: [sarah.denhoff@region-hannover.de](mailto:sarah.denhoff@region-hannover.de)

### **EVA DITTMANN**

M.A. in Politikwissenschaften, Soziologie, Ethnologie, Zusatzqualifikation Europäische Migration; Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gemeinnützige GmbH (ism gGmbH). Arbeitsschwerpunkte: Berichterstattung in der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere Hilfen zur Erziehung; unbegleitete minderjährige Flüchtlinge; Inklusion; Schulbegleitung; Jugendhilfe und Schule

Kontakt: [eva.dittmann@ism-mz.de](mailto:eva.dittmann@ism-mz.de)

**DR. PHIL. ANGELA EHLERS**

Sonderpädagogin, Oberschulrätin, Stabsstelle Inklusion der Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, Vertretung Hamburgs in der KMK für Inklusion/Sonderpädagogik, Bundesvorsitzende des Verbands Sonderpädagogik e. V. (vds), Vorstandsmitglied im Fachverband Schulbegleitung e. V. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung und sonderpädagogische Unterstützung, Schule und Jugendhilfe, Schulbegleitung, soziale Netzwerkarbeit, bildungs- und sozialpolitisches Engagement in der Zivilgesellschaft

Kontakt: [post@verband-sonderpaedagogik.de](mailto:post@verband-sonderpaedagogik.de)

**MIRKO ENGEL**

Jugendhilfeplaner und Fachcontroller, Persönlicher Referent der Dezernatsleitung am Dezernat für Jugend, Gesundheit, Arbeit und Soziales (Regionalverband Saarbrücken).

Kontakt: [mirko.engel@rvsbr.de](mailto:mirko.engel@rvsbr.de)

**NIKLAS GAUSMANN**

M.A. Soziale Arbeit, Transfermanager in der Transferagentur kommunales Bildungsmanagement Niedersachsen und Lehrbeauftragter an der Hochschule Osnabrück; Arbeitsschwerpunkte: Kommunale Prozesse eines datenbasierten Bildungsmanagements, Interprofessionalität inklusiver Grundschulen, kindheitssoziologische Grundlagen der Sozialpädagogik;

Kontakt: [niklas.gausmann@transferagentur-niedersachsen.de](mailto:niklas.gausmann@transferagentur-niedersachsen.de)

**JOACHIM GLAUM**

Dipl. Sozialarbeiter, Teamleiter im Niedersächsischen Landesjugendamt in Hannover.

Kontakt: [joachim.glaum@ls.niedersachsen.de](mailto:joachim.glaum@ls.niedersachsen.de)

**BARBARA HAUSER**

Dipl. Sozialpädagogin, Bereichsleiterin Ambulante Hilfen der Linzgau Kinder- und Jugendhilfe e. V. Überlingen

Kontakt: info@linzgau-kjh.de

**DR. PHIL. HEIDE HOLLMER**

Leitung des Referats für Ganztagschulen, Schulsozialarbeit, schulische Assistenz, schulpsychologischer Dienst, Schulträgerschaft Landesförderzentren im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein

Kontakt: heide.hollmer@bimi.landsh.de

**PROF. DR. IUR. JAN KEPERT**

Hochschullehrer an der Hochschule für öffentliche Verwaltung Kehl. Forschungsschwerpunkt: SGB VIII.

Kontakt: kepert@hs-kehl.de

**PROF. I.R. DR. KLAUS KLEMM**

Seit 1977 bis zu seiner Pensionierung 2007 Professur an der Universität Duisburg-Essen für empirische Bildungsforschung und Bildungsplanung inne. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Arbeitsfeldern regionale Schulentwicklungsplanung, Lehrerbedarfsplanung, Inklusion sowie Bildungsfinanzierung.

Kontakt: kl.klemm@t-online.de

**SYBILLE KÜHNEL**

Dipl. Soziologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gemeinnützige GmbH (ism gGmbH). Arbeitsschwerpunkte: Kooperation Jugendhilfe und Schule, Schulbegleitung, Berichterstattung in der Kinder- und Jugendhilfe.

Kontakt: sybille.kuehnel@ism-mz.de

**DAGMAR LORENZEN**

M.A. Lehramt Sonderpädagogik, Leitung des Referats für Förderzentren, sonderpädagogische Förderung, Inklusion im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein

Kontakt: dagmar.lorenzen@bimi.landsh.de

**PROF. PD DR. STEPHAN MAYKUS**

Dr. phil. habil., Professor für Soziale Arbeit an der Hochschule Osnabrück und Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Grundlegung einer kommunalen Sozialpädagogik, schul- und bildungsbezogene Kinder- und Jugendhilfe, lebensweltorientierte Pädagogik demokratisch strukturierter Partizipation

Kontakt: s.maykus@hs-osnabrueck.de

**ANIKA METZDORF-SCHEITHAUER**

M.A. Soziale Arbeit, Schwerpunkt „Integration und Bildung“, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gemeinnützige GmbH (ism gGmbH). Arbeitsschwerpunkte: Junge unbegleitete Menschen mit Fluchtgeschichte, Jugendhilfe und Schule, Schulbegleitung, Jugendarbeit, Pflegekinderhilfe.

Kontakt: anika.metzdorf-scheithauer@ism-mz.de

## **HEINZ MÜLLER**

Dipl. Pädagoge, Vorstand und Geschäftsführung des Instituts für Sozialpädagogische Forschung Mainz gemeinnützige GmbH (ism gGmbH).

Kontakt: info@ism-mz.de

## **PETER REBHOLZ**

Staatlich anerkannter Erzieher und Systemischer Berater; seit 2017 Erziehungsleiter für den Bereich „Ambulante Hilfen an Schulen“ im Fachbereich Kinder- und Jugendhilfe der Diakonissen Speyer

Kontakt: peter.rebholz@diakonissen.de

## **MATTHIAS RÖDER**

Dipl. Sozialarbeiter; staatl. anerkannter Erzieher, Leiter des Jugendamtes Darmstadt-Dieburg, erweiterter Vorstand des Deutschen Instituts für Jugendhilfe- und Familienrecht (DiJuF)

Kontakt: roeder.publikation@online.de

## **PROF. DR. ALBRECHT ROHRMANN**

Seit 2008 Professor für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Soziale Rehabilitation und Inklusion an der Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogische Unterstützung von Menschen mit Behinderung; Inklusion; Institutionen der Behindertenhilfe; Teilhabeplanung; Qualitätsentwicklung in der Behindertenhilfe; Sozialwissenschaftliche Aspekte von Behinderung; Behindertenpolitik.

Kontakt: rohrmann@zpe.uni-siegen.de

**CLAUDIA SABARI**

M.A. Erziehungswissenschaften, Teamleiterin Integrationshilfen Linzgau Kinder- und Jugendhilfe e. V. Überlingen

Kontakt: info@linzgau-kjh.de

**DR. PHIL. KORALIA SEKLER**

Dipl. Pädagogin, Geschäftsführerin des AFET-Bundesverband für Erziehungshilfe e. V.

Kontakt: sekler@afet-ev.de

**DR. PHIL. DORIT STENKE**

Dipl. Pädagogin, Staatssekretärin im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein

Kontakt: katrin.kauba@bimi.landsh.de

**STEFANIE ULRICH**

Volljuristin und systemische Coachin, Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilferecht sowie Eingliederungshilfe nach SGB VIII und IX iSd Hilfen aus einer Hand sowie Teamentwicklung, Führungskräfte- und Einzelcoachings.

Kontakt: kontakt@constitutional-coaching.de

**CLAUDIA VÖLCKER**

Dipl.-Sozialpädagogin (FH) und M. A. Personalentwicklung, 10/2001 bis 07/2010 Mitarbeiterin und Abteilungsleiterin im Jugendamt der Stadt Speyer; 08/2010 – 09/2017 Jugend- und Sozialamtsleiterin der Stadt Speyer; seit 10/2017 bei den Diakonissen Speyer im Projektmanagement; seit 04/2020 Leitung des Fachbereiches Kinder- und Jugendhilfe der Diakonissen Speyer

Kontakt: claudia.voelker@diakonissen.de

## IMPRESSUM

### **HERAUSGEBERINNEN UND VERANTWORTLICH IM SINNE DES PRESSERECHTS**

Dr. Koralia Sekler, AFET-Geschäftsführerin

#### **AFET - Bundesverband für Erziehungshilfe e. V.**

Georgstr. 26

D - 30159 Hannover

Telefon: 0511-353991-3

Telefax: 0511-353991-50

E-Mail: [info@afet-ev.de](mailto:info@afet-ev.de)

<https://www.afet-ev.de/>

M.A. Eva Dittmann, Dipl.-Soz. Sybille Kühnel, M.A. Anika Metzdorf-Scheithauer

#### **Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gemeinnützige GmbH (ism)**

Flachsmarktstraße 9

D - 55116 Mainz

Telefon: 06131-24041-10

Telefax: 06131-24041-50

E-Mail: [ism@ism-mz.de](mailto:ism@ism-mz.de)

<https://www.ism-mz.de/>

### **KONZEPTION, KOORDINATION UND REDAKTION**

M.A. Eva Dittmann

Dipl.-Soz. Sybille Kühnel

M.A. Anika Metzdorf-Scheithauer

Institut für Sozialpädagogische  
Forschung Mainz gemeinnützige GmbH (ism)

## GESTALTUNG

Dipl.-Ing. Ann-Kathrin Jung  
AFET - Bundesverband für Erziehungshilfe e. V.

## TITELBILD

M.Sc. Sabrina Jung

## DRUCK

Druckerei Carl Küster GmbH, Dieterichsstraße 35 A, 30159 Hannover  
1. Auflage 2021

ISBN 978-3-941222-18-2

Das Handbuch ist im Rahmen des durch die Stiftung Deutsche Jugendmarke geförderten Projektes „Integrationshilfen – schulische Teilhabe in der Verantwortungsgemeinschaft von Jugendhilfe, Schule und Sozialhilfe gestalten“ entstanden.

Hannover, 2021

