

Modellprojekt

Integrationshelfer in der inklusiven Schule

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung
Projektlaufzeit: September 2013 – Juli 2016

Reinhard Markowetz & Anna Jerosenko



Eine Initiative des Landratsamtes München, des Staatlichen Schulamtes des Landkreises München
und der Arbeiterwohlfahrt



Landkreis München
Landratsamt München



Landkreis München



Kreisverband
München-Land e.V.



STIFTUNG
BILDUNGSPAKT
BAYERN

Projektförderung Stiftung Bildungspakt Bayern

Autoren

Univ.-Prof. Dr. Reinhard Markowetz
Anna Jerosenko, BA/MA, wiss. Mitarbeiterin

Im Rahmen ihrer wiss. Abschlussarbeiten (Zulassungsarbeit) haben mitgewirkt:

Carmen Legni, Anna-Lena Schneider, Julia Strattner, Vinzent Gittel, Karl Gollwitzer, Julian Wolbert, Vera Franziska Laipple; Anne Sophie Wagner; Miriam Wolf, Katrin Mayer, Annalena Koch, Susanne Koneberg, Maue Egerer, Katrin Lehner, Alexa Arndt, Marie-Theres Borchert, Ina Svenia Salomo, Lucia Haböck, Kathrin Martina Dörr.

München im September 2016

Danksagung

Die Autoren des Abschlussberichtes bedanken sich bei allen im Modellprojekt beteiligten und einbezogenen Personen, insbesondere bei allen Schüler/-innen und deren Eltern, den Lehrpersonen und Schulleiter/-innen. Den Modellschulen im Landkreis München danken wir für die bereitwillige und freiwillige Teilnahme an den Studien der wissenschaftlichen Begleitung, die vielen wertvollen Beiträge und das außerordentliche Engagement im Schulversuch. Sie haben Neuland betreten und damit beigetragen das bayerische Schulwesen zu inklusiven Schulen weiterzuentwickeln.

Zudem bedanken wir uns bei allen Mitgliedern der Lenkungsgruppe, stellvertretend für die beteiligten Einrichtungen und Behörden bei Frau Dr. Flohr, Frau Stiefel, Herr Rosen, Herr Hacker, Frau Hahlweg, Herrn Bauernfeind, Frau Martin, Herrn Wüstendorfer und Herrn Kleiber für die intensiven und guten Gespräche, durch die das Projekt fortlaufend verbessert und handlungsforschend konzeptionell weiterentwickelt werden konnte. Dank auch an Frau Rumschöttel, die als Landrätin dieses Projekt nicht nur von Anfang an befürwortet, sondern tatkräftig unterstützt hat und Herr Landrat Göbel, der bis zum heutigen Tage das Projekt weiterführt.

Zu guter Letzt gilt es der **Stiftung Bildungspakt Bayern** zu danken. Zum einen für die finanzielle Förderung, ohne die eine wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes im Landkreis München nicht möglich gewesen wäre. Zum anderen für kritische und wertvolle Begleitung durch den Leiter der Geschäftsstelle der Stiftung Herrn Ministerialrat Ralf Kaulfuß. Den Mitarbeiterinnen der Stiftung Frau Vanessa Ziegler und Frau Dr. Julia Garhammer sei für die vielen Anregungen und den gewinnbringenden Austausch während des Projektverlaufs gedankt.

Inhaltsverzeichnis

1	Zusammenfassung.....	3
2	Einleitung und Zusammenhänge.....	4
2.1	Rechtliche Grundlagen und Situation inklusiver Bildung in Bayern	4
2.2	Eingliederungshilfe für Kinder mit Behinderung in Bayern.....	5
2.3	Forschungsstand zu Integrationshelfern in inklusiven Schulen	5
3	Das Modellprojekt „Integrationshelfer in der inklusiven Schule“	8
3.1	Kontext und Auftragslage	8
3.2	Theoretische Grundlagen des Modellprojekts	9
3.3	Konzeptuelle Grundlagen des Modellprojekts	10
3.4	Die Lenkungsgruppe: Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule.....	11
3.5	Bestandteile des Integrationshelferkonzepts	12
3.6	Begriffliche Abgrenzung	13
4	Forschungsfragen, Forschungsverständnis und Methoden	14
4.1	Forschungsfragen.....	14
4.2	Forschungsverständnis	14
4.3	Methoden und Stichprobe der wissenschaftlichen Begleitung.....	17
4.3.1	Datenerhebungswellen (DEW).....	17
4.3.2	Erhebungsinstrumente und Datenschutz	17
4.3.3	Stichprobe und Rücklauf	19
5	Ergebnisse	20
5.1	Wie gestalten sich die Verfahren der Auswahl, Qualifizierung und Fortbildung der Integrationshelfer im Modellprojekt?	20
5.2	Wie wird der Einsatz des Integrationshelfers im Laufe eines Schuljahres organisiert und begleitet?	26
5.3	Wie gestalten sich die Vorbereitung und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf inklusive Settings mit Integrationshelfern?.....	28
5.4	Wie gestaltet sich die inklusive Schulentwicklung der beteiligten Schulen über den Einsatz von Integrationshelfern hinaus?	29

5.5	Welche pädagogisch-unterstützenden Aufgaben übernimmt der Integrationshelfer im Unterricht?	31
5.6	Wie funktioniert die Zusammenarbeit von Integrationshelfer, Lehrkraft und begleitetem Schüler?.....	33
5.7	Wie werden begleitete Schüler mit Integrationshelfern in ihrer Klasse durch die Mitschüler integriert und akzeptiert?	36
5.8	Welche Rolle spielt der Integrationshelfer bei der sozialen Integration des begleiteten Schülers?	41
6	Empfehlungen und Forschungsdesiderate.....	42
6.1	Empfehlungen an das System Schule.....	42
6.2	Empfehlungen an das System Jugendhilfe	43
6.3	Empfehlungen an das System Familie	44
6.4	Empfehlungen an die Politik	44
7	Weitere Forschungsfragen.....	45
7.1	Entwicklung eines trägerübergreifenden Qualifizierungskonzepts.....	46
7.2	Weiterentwicklung gemeinsamer Fortbildungen.....	46
7.3	Ausweitung der Zielgruppen.....	47
8	Fazit und Ausblick.....	48
9	Literaturverzeichnis.....	52
10	Abbildungsverzeichnis	54
11	Tabellenverzeichnis	55
12	Anhang	56
	Anlage 1: In den Fragebögen behandelte Themenbereiche	56
	Anlage 2: Entwurf eines Weiterbildungskonzepts für Integrationshelfer von Seiten des freien Trägers der Kinder- und Jugendhilfe	59
	Anlage 3: So wurden die Interviewdaten ausgewertet: Kategorien und Ankerbeispiele der inhaltsanalytischen Auswertung	62
	Anlage 4: Einzelfallbeispiel eines erfolgreichen „Matchings“	64
	Anlage 5: Soziodemographische Daten der Befragten.....	66
	Anlage 6: Ergebnisdiagramme	73
	Anlage 7: So wurden die Beobachtungsbögen ausgewertet: Analyse nach Schulfächern und Kategorien.....	94
	Anlage 8: Beschluss des Landkreises München über die Weiterführung des Projekts „Integrationshelfer in der inklusiven Schule“	101

1 Zusammenfassung

Die Einzelfallhilfe stellt in Bayern die bedeutendste Maßnahme zur Umsetzung schulischer Inklusion dar. Vor dem Hintergrund steigender Antragszahlen für eine Schulbegleitung wurde im Landkreis München das Modellprojekt „Integrationshelfer¹ in der inklusiven Schule“ ins Leben gerufen mit dem Ziel, den Einsatz von Integrationshelfern neu zu strukturieren sowie ein generalisierbares Integrationshelferkonzept zu entwickeln.

Die Maßnahmen im Modellprojekt umfassten eine geeignetere Auswahl von Integrationshelfern, deren pädagogische Qualifizierung sowie deren kontinuierliche Weiterbildung durch eine Fachkraft des beteiligten Trägers der Kinder- und Jugendhilfe. Zudem wurde beim Jugendamt eine Fachkraft zur effektiveren Bearbeitung und Bewilligung von Integrationshelferanträgen sowie zur Hilfeplanung eingesetzt. Schulräte und Schulpsychologen des Schulamtes führten gemeinsame Supervisionen von Integrationshelfern und Lehrkräften durch und sensibilisierten schulische Akteure für Inklusion. Die Maßnahmen wurden von einer interdisziplinären Lenkungsgruppe gesteuert.

Vor dem Anspruch des Modellprojektes, Verfahrensstandards² für ein Integrationshelferkonzept aufzustellen, untersuchte die wissenschaftliche Begleitung die eingesetzten Verfahren auf der Ebene der Integrationshelfer, Lehrkräfte und Schule und beschäftigte sich mit Erfolgsfaktoren inklusiven Unterrichts mit Integrationshelfern.

Einerseits verdeutlichen die Untersuchungsergebnisse eine hohe Akzeptanz und einen hohen Nutzen der Zusammenarbeit der Schule mit der Kinder- und Jugendhilfe und der Fortbildung der Lehrkräfte und Integrationshelfer.

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Integrationshelfer in Bezug auf das begleitete Kind funktionierte in der großen Mehrheit der Fälle reibungslos. Die Ergebnisse zeigen andererseits, dass Maßnahmen wie die Auswahl und Einweisung von Integrationshelfern, die Vorbereitung von Lehrkräften auf die Zusammenarbeit mit Integrationshelfern und auch die gemeinsame Supervision von Integrationshelfern und Lehrkräften punktuell einer Weiterentwicklung bedürfen. Zudem konnten Erfolgsfaktoren inklusiven Unterrichts in der gleichberechtigten und professionellen Kooperation von Integrationshelfer und Lehrkraft sowie in der Akzeptanz des Integrationshelfers durch den begleiteten Schüler und durch die Mitschüler identifiziert werden. Diese Ergebnisse wurden als Empfehlungen, die die Weiterentwicklung einzelner Konzeptbestandteile sowie Hinweise zum generellen Einsatz von Integrationshelfern betreffen, für jede beteiligte Akteursgruppe formuliert. Es wurden zudem tendenziell positive Effekte auf die schulischen Leistungen und die soziale Integration des begleiteten Schülers durch den Integrationshelfer berichtet. Diese bedürfen jedoch weiterer Untersuchungen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich das Integrationshelferkonzept in der Praxis weitgehend bewährt hat und eine systematische Evaluation des Gesamtkonzepts in Zukunft weitere Entwicklungspotenziale aufzeigen könnte.

¹ Soweit im Folgenden Berufs- Gruppen- und/oder Personenbezeichnungen Verwendung finden, so ist auch stets die jeweils weibliche Form gemeint. Der Verfasser sieht daher bewusst von einer genderneutralen Ausdrucksweise ab.

² Begriff aus der Verwaltung, der sowohl verwaltungsbezogene als auch Maßnahmen an der Schule und für alle Akteure meint

2 Einleitung und Zusammenhänge

In diesem Kapitel wird das derzeitige System inklusiver Bildung in Bayern sowie die Gestaltung der Eingliederungshilfe für Schüler mit seelischer Behinderung erläutert. Dem folgt die Darstellung des aktuellen nationalen und internationalen Forschungsstandes bezüglich der Wirkungen und Effekte von Integrationshilfen. Aus diesen Forschungsergebnissen wird das Ziel der wissenschaftlichen Begleitung abgeleitet.

2.1 Rechtliche Grundlagen und Situation inklusiver Bildung in Bayern

Die Veränderung des Bildungssystems in Richtung Inklusion, die durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 in Deutschland gesetzlich verankert wurde, stellt die Bundesländer, aber auch schulische und außerschulische Akteure bis hin zu den Erziehungsberechtigten sowie die betroffenen Schülerinnen und Schüler selbst vor große Herausforderungen. Das Prinzip der inklusiven Bildung meint gemäß der UN-BRK zugrundeliegenden Salamanca Erklärung, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder – gebieten“ (UNESCO 1994, o.S.).

Es müssen demnach alle Regelschuleinrichtungen so umgestaltet werden, dass die Verschiedenheit aller Kinder akzeptiert und wertgeschätzt wird. Dafür müssen Organisationen und Arbeitsweisen von vorneherein den un-

terschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden (vgl. Wansing 2015, S.46). So wird in Bayern versucht, durch die Vielfalt schulischer Angebote, schulische Inklusion zu erreichen: „Neben der Einzelinklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelschule bietet er [der bayerische Weg; Anm. d. V.] verschiedene Kooperationen zwischen Regelschulen und Förderschulen (Partnerklassen, Kooperationsklassen, offene Klassen), spezialisierte Angebote in Förderzentren sowie den Ausbau von Schulen mit dem Profil Inklusion einschließlich der Bildung von Tandemklassen“ (Fischer, Heimlich, Kahlert & Lelgemann 2014, S.13). Die Einzelfallhilfe stellt zwar nur eine Möglichkeit schulischer Inklusion dar, wird jedoch am häufigsten genutzt. Nach einer bayerischen Studie von Heimlich, Kahlert, Lelgemann und Fischer (2016) werden im Schuljahr 2013/2014 „laut Angaben der befragten Schulleitungen [...] SuS [Schüler und Schülerinnen, Anm. d. V.] mit einem gutachterlich festgestellten SPF [Sonderpädagogischer Förderbedarf, Anm. d. V.] [...] am häufigsten und mit großem Abstand zu den anderen Formen einzelintegrativ bzw. einzelinklusive unterrichtet. An knapp 79% aller befragten allgemeinen Schulen, die von mindestens einer Schülerin oder einem Schüler mit SPF besucht werden, findet sich diese Situation, die damit an allen Schulformen am häufigsten vertreten ist. 17,3% dieser Schulen haben Kooperationsklassen und 5% eine Partnerklasse. Diese beiden Settings sind fast ausschließlich an den Grund- und Mittelschulen anzutreffen“ (Singer, Walter-Klose & Lelgemann 2016, S.16). Trotz dieser Bemühungen liegt Bayern mit einer Inklusionsquote von unter 17 Prozent (Stand 2013) im Hinblick auf den Anteil der Regelbeschulung von Kindern mit Förderbedarf im Vergleich zu den meisten anderen Bundesländern auf den hinteren Plätzen; Spitzenreiter sind Schleswig-Holstein und Bremen mit über 50%, gefolgt von Berlin, Brandenburg und dem Saarland (vgl. Klemm 2013).

2.2 Eingliederungshilfe für Kinder mit Behinderung in Bayern

In Bayern haben Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemäß Art. 41 Abs. 1 BayEUG ein Recht auf grundsätzlich gleichberechtigten Zugang zur allgemeinen Schule. Gemäß SGB VIII § 35a haben seelisch behinderte bzw. von seelischer Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche unter bestimmten Voraussetzungen einen Anspruch auf Eingliederungshilfe durch einen Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Bei den Leistungen der Eingliederungshilfe handelt es sich um Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht, und zum Besuch weiterführender Schulen einschließlich der Vorbereitung hierzu (SGB VIII § 54). Die Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelschule obliegt der jeweiligen Schule, die sich von Lehrkräften des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) der Förderschule beraten lassen kann. Bei Bedarf eines Schulbegleiters können die Erziehungsberechtigten beim kommunalen Träger der Jugendhilfe einen Antrag auf Kostenübernahme stellen. Anlass für einen Antrag auf Schulbegleitung nach § 35a SGB VIII sind u.a. Verhaltensauffälligkeiten und besondere Förderbedarfe des Kindes. Häufig liegt eine Autismus-Spektrum- oder Aufmerksamkeitsstörungsdiagnose vor (Deger, Puhr & Jerg 2015², S.31). Gemäß den gemeinsamen Empfehlungen der Bezirke und des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW) müssen Schulbegleiter keine pädagogische und/oder pflegerische Vorbildung vorweisen; es zählt vielmehr die individuelle Eignung. Die Schulbegleitung muss hierbei erforderlich und geeignet sein, dem Kind oder Jugendlichen eine üblicherweise erreichbare, seiner Begabung entsprechende Schulbildung zu ermöglichen, wobei vorrangige Hilfen durch andere Leistungsträger, schulische und familiäre Ressourcen nicht ausreichen oder

nicht vorhanden sind (Deger, Puhr & Jerg 2015², S.20). Die Einweisung in die Arbeit als Schulbegleiter erfolgt durch die Erziehungsberechtigten und die Lehrkräfte der Schule. Der Schulbegleiter übernimmt Aufgaben in den Bereichen der lebenspraktischen Hilfestellungen, der einfachen pflegerischen Tätigkeiten, der Hilfen zur Mobilität, der Unterstützung im sozialen und emotionalen Bereich sowie in den Bereichen der Krisenprävention und –intervention. Er ist explizit nicht dafür zuständig, den Unterrichtsstoff didaktisch so aufzuarbeiten, dass der Lernende entsprechend seinem Förderplan ggf. lernzieldifferent lernen und arbeiten kann (Kraus, 2012). Über diese Aufgaben hinaus können sich jedoch insbesondere bei zieldifferentem Unterricht oder bei Kindern und Jugendlichen mit einer seelischen Behinderung phasenweise weitere individuelle Unterstützungsbedarfe ergeben. Diese stehen häufig in Zusammenhang mit pädagogisch-schulischen Aufgaben und lassen sich nach derzeitiger Gesetzeslage nur schwer von ihnen abgrenzen. Beispiele für solche Aufgaben sind die Unterstützung beim Zeitmanagement, bei der Strukturierung des Arbeitsplatzes, bei der Erklärung von Aufgaben, beim Einüben von Strategien zur Konfliktbewältigung sowie die Impulsgebung zur Aufmerksamkeitsausrichtung oder die Förderung von Regelakzeptanz (Deger, Puhr & Jerg 2015², S.21).

2.3 Forschungsstand zu Integrationshelfern in inklusiven Schulen

Die Einzelfallhilfe gemäß SGB VIII § 35a an Regelgrundschulen ist in den letzten Jahren sprunghaft angestiegen und ist zu einem wichtigen Bestandteil aktueller inklusiver Unterrichtspraxis in Bayern geworden (vgl. Primbs 2012). In zahlreichen nationalen wie internationalen Studien wurde der Integrationshelfer im Hinblick auf seine Rolle, seinen Einfluss auf den begleiteten Schüler und seine Akzeptanz im inklusiven Unterricht vor-

nehmlich aus Sicht des pädagogischen Personals oder anhand von strukturierten Unterrichtsbeobachtungen untersucht, die zu uneinheitlichen Befunden kamen.

Mit Blick auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Integration des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf und dem Integrationshelfer liegt eine uneinheitliche Befundlage vor. Den Integrationshelfern werden sowohl positive (vgl. Blatchford, Bassett, Brown & Webster 2009; Brock & Carter 2013; Hill 2003) als auch negative Effekte (vgl. Hemmingsson, Borell & Gustavsson 2003; Malmgren & Causton-Theoharis 2006; Symes & Humphrey 2012) auf die soziale Integration zugeschrieben. Positive Effekte konnten im Hinblick auf die erhöhte Motivation und Beteiligung der Lernenden mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Interaktion mit Erwachsenen festgestellt werden (vgl. Blatchford et al. 2009). Für Schüler mit den Förderschwerpunkten emotional-soziale und geistige Entwicklung trugen Integrationshelfer nach dem Erhalt eines adäquaten Trainings zur Verbesserung der Kommunikationskompetenz, zur Reduktion herausfordernden Verhaltens und zur Erhöhung der Autonomie bei (vgl. Brock & Carter 2013). Ähnliche positive Effekte auf die Inklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf konnten auch bei der Einzelfallhilfe für Lernende mit schweren Behinderungen festgestellt werden (vgl. Hill 2003). Ambivalente Befunde liefert die Studie von Hemmingsson und Kollegen (2003), in der für Schüler mit Körperbehinderung sowohl fördernde als auch hemmende Effekte von Schulbegleitern auf die schulische Teilhabe ermittelt wurden. Eindeutige negative Effekte der Schulbegleitung auf die soziale Integration konnten Malmgren & Causton-Theoharis (2006) in ihrer Einzelfallanalyse eines Schülers mit emotional-sozialem Förderbedarf im Hinblick auf die geringe Anzahl der Interaktionen des Schülers mit seinen Mitschülern feststellen. Schließlich belegt eine aufwendige Studie von Symes und Humphrey

(2012) ebenfalls negative Effekte der Schulbegleitung auf Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) in Sekundarschulen. Diese waren schlechter inkludiert und haben weniger selbstständig gearbeitet als Schüler mit ASS ohne Schulbegleitung.

Zum Einfluss des Integrationshelfers auf die Entwicklung schulischer Leistungen des begleiteten Kindes liegen ebenfalls uneinheitliche Befunde vor. Es werden sowohl positive als auch negative Auswirkungen des Schulbegleiters auf die Schulleistungen der begleiteten Schüler beschrieben (vgl. Blatchford, Bassett, Brown, Martin, Russel & Webster 2011; Farrell, Alborz, Howes & Pearson 2012). Blatchford und Kollegen (2011) ermitteln in einer Studie mit einer Stichprobengröße von 8000 Schülern mit unterschiedlichen Förderbedarfen eine negative Korrelation des Ausmaßes der Unterstützung durch Integrationshelfer und des schulischen Fortschritts der Lernenden, die sich weder durch das anfängliche Leistungsniveau noch durch die Höhe des Förderbedarfs erklären ließ. In einem Literaturreview stellen Farrell und Kollegen (2012) zum einen zwar verbesserte Leistungen im Lesen nach einer gezielten Intervention des Integrationshelfers fest; zum anderen scheinen generelle Unterstützungsmaßnahmen, d. h. die bloße Anwesenheit einer Schulbegleitung, allerdings weder für Kinder mit Lernschwierigkeiten noch für deren Mitschüler positive Effekte zu haben. Wenn die begleiteten Schüler zur Schulbegleitung befragt wurden, handelte es sich zumeist um Kinder und Jugendliche mit körperlicher Behinderung (vgl. Egilson & Traustadottir 2009; Skär & Tamm 2001), mit Lernbehinderungen (vgl. Lacey 2001; Logan 2006) oder mit einer geistigen Behinderung (vgl. Broer, Doyl & Giangreco 2005). In diesen Studien stehen zusammenfassend unterschiedliche Aspekte der Integrationshilfe, wie z.B. die Rolle und Aufgaben des Integrationshelfers, die Art der Unterstützung und Beziehung zum begleiteten Schüler, die räumliche Nähe des Integrati-

onshelvers oder die Selbstständigkeit des begleiteten Schülers, aber auch die Beziehung zwischen Lehrkraft und Integrationshelfer und die soziale Integration des begleiteten Schülers im Klassenverband im Fokus. Im Hinblick auf die soziale Integration in die Klasse etwa wird dem Integrationshelfer in der Studie von Broer und Kollegen (2005) aus Sicht der Schüler mit Förderbedarf ein hemmender Einfluss zugeschrieben.

Aktuelle Studien aus Bayern und Baden-Württemberg beschäftigen sich zudem mit Strukturen und Prozessen der Integrationshilfe sowie mit den Effekten der Maßnahmen. So untersuchen Deger, Pühr & Jerg (2015) die Integrationshilfelandchaft in Kindertageseinrichtungen und Schulen Baden-Württembergs, liefern eine Bestandsaufnahme der Kinder und Jugendlichen mit Unterstützung und beleuchten Strukturen und Prozesse der Hilfeplanung und -durchführung aus Sicht aller beteiligten Akteure. Zauner & Zwosta (2014) beschäftigen sich in einer Effektstudie zu Schulbegleitungen mit der Evaluation von 31 „Maßnahmen“ der Integrationshilfe an allen Schularten, wobei sie den Einfluss des Integrationshelfers auf die begleiteten Schüler und die Mitschüler im Hinblick auf die Veränderung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie schulischer Leistungen im Raum Regensburg und Augsburg untersuchen. Dabei wurden die Maßnahmen von einer großen Mehrheit der Schulbegleiter, Klassenleitungen, Eltern und der Schüler selbst deutlich positiv eingeschätzt.

Aus Sicht der Mitschüler liegen im deutschsprachigen Raum bisher keine Studien zur Akzeptanz der Integrationshilfe im Unterricht vor. International wurden dagegen zum Teil repräsentative Studien zur Beurteilung der sozialen Integration von Schülern mit Förderbedarf sowie zur Evaluation von schulischen Unterstützungsmaßnahmen, u.a. von Integrationshelfern aus Sicht der Schülerschaft ohne Behinderung, durchgeführt (vgl. Bowers 1997; Katz, Porath, Bendu & Epp 2012). Tendenziell

wertschätzen die befragten Schüler ($n = 515$) die Unterstützung durch die Schulbegleitung. Eine Minderheit sieht die Anwesenheit eines Integrationshelfers als eine Betonung der Besonderheit bestimmter Schüler an (vgl. Bowers 1997). Katz und Kollegen (2012) fingen die Meinungen von 31 Schülern ohne Behinderung u.a. im Hinblick auf die Anwesenheit eines Integrationshelfers für Mitschüler mit Behinderung anhand von Fallbeispielen ein. Dabei wurde die Anwesenheit eines Integrationshelfers als stigmatisierend eingeschätzt und der Integrationshelfer als nicht hilfreiche Person weder für die ganze Klasse noch für die soziale Integration des begleiteten Schülers sowie die Integration beim Lernen angesehen. In Bezug auf die Akzeptanz des Integrationshelfers durch Mitschüler befragten schließlich Tews und Lupart (2008) begleitete Schüler ($n = 8$) zum Einfluss des Integrationshelfers u.a. auf die Interaktion mit Peers, auf die Selbstständigkeit des Schülers und auf die schulische Inklusion. Aus Sicht der begleiteten Schüler werden die Integrationshelfer durch ihre Peers akzeptiert, wobei die soziale Integration und der Aufbau von Netzwerken aufgrund der häufigen Interaktionen zwischen Integrationshelfer und begleitetem Schüler nur eingeschränkt möglich waren.

Aufgrund dieser uneinheitlichen Befunde kann keine eindeutige Aussage zur Sinnhaftigkeit und zu Effekten des Einsatzes von Integrationshelfern getroffen werden. Diese Befunde machen jedoch deutlich, dass der alleinige nicht durchdachte Einsatz von zusätzlichem Personal in Unterrichtssituationen auch negative Effekte auf alle Akteure haben kann. Beispielsweise könnte die soziale Integration von begleiteten Schülern durch Integrationshelfer gehemmt werden.

An dieser Stelle setzt das Modellprojekt „Integrationshelfer in der inklusiven Schule“ mit dem Ziel an, ein empirisch fundiertes und ganzheitliches Integrationshelferkonzept zur bestmöglichen Integration von Kindern mit seelischer Behinderung zu entwickeln. In die-

sem Bericht werden daher vorab die theoretischen und konzeptuellen Grundlagen des Modellprojekts vorgestellt. Anschließend folgt die Beschreibung der eingesetzten Forschungsmethoden der wissenschaftlichen Begleitung sowie die Darstellung der Untersuchungsergebnisse anhand der Forschungsfragen, die mit Empfehlungen für die beteiligten Akteure endet. Schlussendlich werden offene Forschungsfragen formuliert und ein Fazit der Entwicklungen im Modellprojekt gezogen.

3 Das Modellprojekt „Integrationshelfer in der inklusiven Schule“

Im Folgenden werden der Forschungsauftrag der wissenschaftlichen Begleitung, die theoretischen und konzeptuellen Grundlagen und die Bestandteile des Modellprojektes beschrieben. Zudem wird ein Abschnitt der Arbeit der Lenkungsgruppe im Modellprojekt gewidmet sowie der Erläuterung projektspezifischer verwendeter Begrifflichkeiten.

3.1 Kontext und Auftragslage

Mit dem Modellprojekt „Integrationshelfer in der inklusiven Schule“ beschreiten das Kreisjugendamt, das Staatliche Schulamt und die Arbeiterwohlfahrt München-Land als Träger der freien Jugendhilfe im Landkreis München seit dem Schuljahr 2013/2014 gemeinsam neue Wege. Das langfristige Ziel des Projekts ist, Kinder mit seelischer Behinderung in den Klassenverbund einer Regelschule so zu integrieren, dass sie im Idealfall ohne Hilfe ler-

nen und am Leben in der Klassen- und Schulgemeinschaft teilnehmen können. Dazu wird sukzessive ein landkreisweites, koordiniertes Angebot für Schüler und Schulen entwickelt, das den Einsatz von Integrationshelfern im System Schule unter Berücksichtigung aller Beteiligten optimieren soll. Die Stiftung Bildungspakt Bayern fördert im Rahmen dessen die wissenschaftliche Begleitung des Vorhabens.

Damit greifen die Akteure den Auftrag der UN-Behindertenrechtskonvention auf, ein „inklusives Bildungssystem“ zu etablieren. Zudem werden die gemeinsamen Empfehlungen des StMBW, des Bayerischen Landkreistags und des Bayerischen Städtetags zum Einsatz von Schulbegleitern an allgemeinen Schulen und Förderschulen bei der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit (drohender) seelischer Behinderung i.S.d. § 35a SGB VIII zugrunde gelegt. Eine weitere Grundlage stellt die bisher noch zurückhaltende Kooperation der Systeme Schule und Kinder- und Jugendhilfe dar.

Beim bisherigen integrativen Hilfeansatz stand das Kind mit seiner Behinderung im Mittelpunkt. In der Praxis zeigt sich, dass dies im Sinne von Inklusion zu kurz greift. Vielmehr soll es in Zukunft darum gehen, die inklusive Beschulung von Kindern mit seelischer Behinderung im Regelschulsystem sicherzustellen, indem zum einen die Behinderung des Kindes und der Elternwille bei der Ausgestaltung der Hilfe berücksichtigt werden. Zum anderen soll das System Schule darin gestärkt werden, Kompetenzen zur Umsetzung von Inklusion aufzubauen, indem es mit dem System der Kinder- und Jugendhilfe kooperiert.

Der Auftrag an die wissenschaftliche Begleitung lautete, empirisch zu untersuchen, wie sich die schulische Inklusion von Kindern mit seelischer Behinderung in den ausgewählten Grundschulen im Landkreis München unter dem im Modellprojekt veränderten Einsatz

von Integrationshelfern gestaltet und entwickelt. Im Rahmen dessen begleitete die Forschergruppe zum einen die Konzeption und kontinuierliche Verbesserung des Integrationshelferkonzepts durch Evaluationen und untersuchte zum anderen relevante Fragen zu Aufgaben des Integrationshelfers und zu seinem Einfluss auf die Lernenden.

3.2 Theoretische Grundlagen des Modellprojekts

Schule und Jugendhilfe sind in weite Kontexte eingebunden, die vom Gemeinwesen über die Bezirke und Länder bis hin zum Bund und darüber hinaus in internationale Zusammenhänge reichen. Der Fokus des Projekts richtet sich auf den engeren Bereich, zu dem Schule und Jugendhilfe gehören, den „Sozialraum“. Reinhard Markowetz äußerte sich in einem Aufsatz aus dem Jahre 2012 über die Bedürfnisse behinderter Erwachsener; die darin enthaltenen Aussagen gelten auch uneingeschränkt im schulischen Kontext:

„Menschen mit Behinderungen wollen mitten im Leben stehen, als gleichberechtigte Bürger am gesellschaftlichen Leben teilhaben und vermehrt Einfluss auf ihre Lebenszeitgestaltung nehmen. Sie wollen frei wählen können und Entscheidungs- und Handlungsfreiheiten in Anspruch nehmen. Selbstbestimmung, Autonomie, Emanzipation, Antidiskriminierung, Gleichstellung, Normalisierung, Demokratisierung und Humanisierung sowie umfassende Integration und gesellschaftliche, sozialraumorientierte Teilhabe (Inklusion) sind dabei die zentralen pädagogischen, bildungs- und gesellschaftspolitischen Schlagworte. (...) Es geht darum, den Wechsel vom „Fürsorgeansatz“ zum „Bürgerrechtsansatz“ zu vollziehen und Inklusion als Menschenrecht im Lebensbereich Freizeit und damit eben auch im Kontext von Erwachsenenbildung umfassend zu realisieren. Hierzu müssen wir die traditionelle Kultur des Helfens in der Sonder-

pädagogik überwinden und Menschen mit einer Behinderung nicht länger als beliefungs-, anweisungs- und behandlungsbedürftiges Klientel, sondern als Experten in eigener Sache anerkennen. Wir müssen lernen, nichts mehr über sie ohne sie zu denken und zu tun.“ (Markowetz, 2012, S.24)

Diese Grundgedanken, auf denen auch das Projekt basiert, gehören zur sozialpädagogischen Theorie der Sozialraumorientierung. Sozialraumorientierte Sozialarbeit geht auf die Gemeinwesenarbeit zurück, ohne deren kämpferische, agitatorische Attitüde zu übernehmen. Die Orientierung am Sozialraum war ein Konzept, das auf den Community-Begriff der Chicago School of Sociology der 1920er Jahre zurückgeht. Ursprünglich wollte man die Ursachen von Armut und sozialer Ungerechtigkeit anders als gewohnt angehen. Man hatte die Idee, dass man nur mit den Betroffenen zusammen einen Schritt weiterkommen kann. In die Theoriebildung der Sozialraumorientierung fließt zudem die von Hans Thiersch geprägte Lebensweltorientierung ein, wonach auf klassische Einzelfallhilfe mit ihren medizinischen Vorgehensweisen von Anamnese, Diagnose und Therapie verzichtet wird. Der Dreh- und Angelpunkt der Sozialraumorientierung ist also eine gewisse Entprofessionalisierung, die zur Entpädagogisierung und Enttherapeutisierung der Sozialen Arbeit führt. Wolfgang Hinte sieht in der Sozialraumorientierung keine neue Theorie, "sondern eine unter Nutzung und Weiterentwicklung verschiedener theoretischer und methodischer Blickrichtungen entwickelte Perspektive, die als konzeptioneller Hintergrund (Fachkonzept) für das Handeln in zahlreichen Feldern sozialer Arbeit dient" (Hinte 2008, S. 13).

Im Allgemeinen ist Sozialraumorientierung folgenden fünf Prinzipien verpflichtet:

Orientierung am Willen der Menschen: Nicht eine Institution hat die Definitionsmacht dar-

über, was für den Betroffenen gut sei, sondern er selbst. Bezogen auf Inklusion kann man sagen, dass durch die Gesetzeslage der Elternwille weit über der Expertise der Fachwelt angesiedelt ist.

Aktivierende Arbeit steht über Betreuung: Dieses Prinzip gilt insbesondere für die Schulbegleitung. Der Schüler soll so gut wie möglich zur Eigenständigkeit geführt werden. Weiter unten sehen wir, dass das eigentlich ganz klassisch pädagogisch gedacht ist, obwohl man „entpädagogisiert“, da die Eigeninitiative und Selbsthilfe des Klienten gestärkt werden soll.

Konzentration auf die Ressourcen (der Menschen und des Sozialraumes): Weg von der Defizitorientierung soll der Weg hin zu einer ressourcenorientierten Sicht auf die Dinge führen, weshalb zunächst herausgefunden werden soll, was im Klienten und in dessen unmittelbarer Umgebung bereits an Grundlagen, Fähigkeiten, Potential etc. angelegt ist.

Zielgruppen- und bereichsübergreifende Sichtweise: Die klassischen Grenzziehungen der Sozialen Arbeit werden im Sinne der Interdisziplinarität nicht eingehalten; es wird sich über die Grenzen hin zu anderen Handlungsfeldern bewegt. Denkbar sind Kultur-, Bildungs- und Gesundheitsarbeit oder die Bezugnahme auf Infrastrukturmaßnahmen wie Verkehr und Wohnen. Für die Inklusion ist in diesem Kontext wichtig, dass sich der Klient in all diesen angesprochenen Räumen bzw. Handlungsfeldern „barrierefrei“ bewegen kann.

Kooperation und Koordination verschiedener (sozialer) Dienste: Für das Modellprojekt betrifft dies u.a. maßgeblich die koordinierende Fachkraft, einer derer zentralen Aufgaben es ist, alle möglichen professionellen, nicht professionellen und ehrenamtlichen Kräfte zu bündeln und miteinander ins Gespräch zu bringen (Fehren 2009).

Wichtig ist, dass trotz der Raummetaphorik die Sozialraumorientierung ein hochgradig personenbezogenes Konzept ist. Sie versucht, das Individuum mit seinen persönlichen Bedürfnissen mit den sozioökologischen Veränderungen der Verhältnisse zusammen zu denken. Damit kommt es zu einer Integration von Einzelfallhilfe und des soziopolitischen Ansatzes. Zwei elementare Handlungsansätze der Sozialarbeit werden also vereinigt.

3.3 Konzeptuelle Grundlagen des Modellprojekts

Im Kreis der politischen und behördlichen Initiatoren des Modellprojekts herrschen unterschiedliche Ansichten im Hinblick auf die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe an der Schule vor. Diese Meinungen und Einschätzungen wurden als Grundlage für die Konzeption der Erhebungsinstrumente im Rahmen mehrerer Experteninterviews (vgl. Kap. 4.3.2) erhoben.

Einerseits soll die Kinder- und Jugendhilfe den schulischen Inklusionsauftrag lediglich nach dem Subsidiaritätsprinzip unterstützen, indem sie nur in schwerwiegenden Fällen eingreift und ein Übergangsmanagement von außen in die Schule organisiert. Die Kinder- und Jugendhilfe wirkt zwar bei der Umsetzung von Inklusion mit, kann jedoch die Schule selbst nicht verändern. Es wird gefordert, die Schulen finanziell besser auszustatten, damit sie dem „eigenen“ Inklusionsauftrag nachkommen können.

Vor dem Hintergrund der Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe wird von der Kinder- und Jugendhilfe andererseits erwartet, die Regelbeschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zu ermöglichen. Dazu sollen Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe, beispielweise Sonderpädagogen oder Integrationshelfer in multiprofessionellen Teams bzw. als Zweitlehrer im Klassenzimmer agieren und die sozial-emotionale Entwicklung der Schüler fördern. Die Kinder- und

Jugendhilfe soll die Schule im Umgang mit benachteiligten Gruppen unterstützen, um Lernen innerhalb des Schulsystems zu ermöglichen. Derzeit nimmt die Maßnahme der Einzelfallhilfe aus dem System der Kinder- und Jugendhilfe einen zentralen Stellenwert in der Umsetzung schulischer Inklusion ein.

Diesen beiden Anliegen wird im Modellprojekt auf zweierlei Weise begegnet: Ein zentrales Ziel des Projektes ist es, den Vorrang des Inklusionsauftrags in schulischen Angelegenheiten bei der Institution Schule zu verorten. Das Projekt stellt sicher, dass die Schulen bei allen Schülern mit besonderen individuellen Bedürfnissen alle ihr zur Verfügung stehenden Maßnahmen ausschöpft, bevor ggf. flankierende Maßnahmen im Rahmen der Eingliederungshilfe in Betracht gezogen werden. Ein effektiver und effizienter Einsatz der Mittel wird zudem durch intensive Auseinandersetzung aller Beteiligten mit den individuellen Teilhabebeeinträchtigungen eines Kindes geleistet, indem nur notwendige und passgenaue Unterstützung gewährt wird. Nicht notwendige und ggf. ungeeignete Unterstützungsmaßnahmen sollen durch interdisziplinäre Fallbesprechungen und eingehende Prüfung der individuellen Anspruchsvoraussetzungen vermieden werden.

Durch projektbezogene Maßnahmen professionalisiert sich des Weiteren bei allen Akteuren – und hier wird dem zweiten Anliegen Rechnung getragen - der Umgang mit Kindern mit besonderen individuellen Bedürfnissen. Das Kreisjugendamt, das Staatliche Schulamt und der freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe erstellen ein Fortbildungskonzept für die Integrationshelfer mit folgender Ausrichtung:

- Verbindliche Grundschulung der Integrationshelfer/innen zur Vermittlung von pädagogischem, rechtlichem und den Schulbetrieb betreffendem Fachwissen,

- regelmäßige, fachlich spezifische Vertiefungsschulungen (z. B. ADHS, Autismus, Aggressionsverhalten) und
- fachliche, schulspezifisch moderierte Austauschrunden (z.B. im Modell der Supervisionen) im regionalen Kontext unter Beteiligung aller Fachkräfte, die ein Kind mit seelischer Behinderung betreuen.

Durch professionelleres Handeln aller Beteiligten können auch Kinder mit schwerwiegenden Auffälligkeiten an der Regelschule gehalten, d.h. Inklusion erreicht werden. Trotz individuellem Anspruch und Einzelfallhilfe wird die Unterstützung im sozialen Umfeld Schule verortet. Das Agieren des Kindes im Klassenverband und die Entwicklung seiner Selbstständigkeit werden gefördert.

3.4 Die Lenkungsgruppe: Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule

Von Seiten der politischen Gremien, schulischen Behörden und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Landkreis München wurde ein Sensibilisierungsbedarf im Hinblick auf die Beiträge unterschiedlicher Akteure zur schulischen Inklusion von Kindern mit seelischer Behinderung erkannt, der exemplarisch folgendermaßen erläutert wird:

„[...] unser großes Problem ist in der Praxis, dass die Systeme Jugendhilfe und Schule auf zwei ganz unterschiedlichen Rechtsgrundlagen basieren. Auf der einen Seite das Schulrecht und das Kultusministerium, auf der anderen Seite das SGB VIII und das Sozialministerium und das System Schule[, das; Anm. d. V.] ja bestimmt über 60, 70, 80 vielleicht sogar 100 Jahre so funktioniert, wie es funktioniert, autark mit den eigenen Gesetzen. Und jetzt kommt auf einmal von außen jemand, spricht die Jugendhilfe, und will hier mitmischen in Führungszeichen. Und

das ist in der Praxis ganz schwierig. Da braucht es einerseits Verständnis auf allen Ebenen für die unterschiedlichen Herangehensweisen, das funktioniert, das kann auf praktischer Ebene zum Beispiel zwischen Integrationshelfer und Klassenlehrer sehr gut funktionieren. Aber man muss immer alle Ebenen anschauen, da gehört die Schulleitung mit dazu, da gehört das Jugendamt mit dazu, da gehört das Schulamt mit dazu. Und wenn wir hier nicht die Bereitschaft finden auf allen Ebenen, hier Abläufe zu hinterfragen, Standards zu hinterfragen, Althergebrachtes zu hinterfragen: "Kann das überhaupt mit unserem Anspruch, die Inklusion voranzutreiben, einhergehen?" Wenn uns das nicht gelingt, auch grundlegende Fragen stellen zu dürfen, dann werden wir hier scheitern." (Experteninterview 4; 10.56)

Die auf Initiative des Landrats- und Schulamtes eingesetzte Lenkungsgruppe beschäftigt sich mit der kontinuierlichen Konzeptentwicklung im Modellprojekt und stellt einen Raum für die Kooperation, Abstimmung und Vernetzung der oftmals parallel laufenden Bereiche Schule und Kinder- und Jugendhilfe dar. Die beiden zunächst nach eigenen Systemlogiken operierenden Einheiten erhalten so die Möglichkeit, von- und miteinander zu lernen und den jeweils anderen Bereich als Experten und wichtigen Akteur zur Förderung schulischer Inklusion anhand der Integrationshelferthematik anzuerkennen (vgl. Dannenbeck 2012). Die beteiligten Institutionen Kreisjugendamt, Schulamt und freier Träger (AWO) tauschen sich regelmäßig über die Praxiserfahrungen, die Verfahrensstandards sowie Entwicklungs-

bedarfe in der Projektgestaltung aus. Durch den regelmäßigen Austausch aller Akteure auf operativer wie auch auf strategischer Ebene, wachsen Bewusstsein, Verständnis und Kompetenz hinsichtlich der Voraussetzungen und dem Gelingen von Inklusion im System Schule. Bei allen Beteiligten werden die das Projekt betreffenden Informationen und Verfahrensstandards umgesetzt. Pro beteiligter Institution ist ein kompetenter Ansprechpartner benannt. Die wissenschaftliche Begleitung ist ebenfalls Mitglied der Lenkungsgruppe und dokumentiert und spiegelt die Reflexionslinien in der Gruppe, um Impulse für die Weiterentwicklung des Projekts zu geben.

3.5 Bestandteile des Integrationshelferkonzepts

Abbildung 1 veranschaulicht die Bestandteile des Konzepts zum Einsatz von Integrationshelfern an inklusiven Schulen. Auf strategischer Ebene kooperieren die Systeme der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule um Projektbestandteile zu planen und zu koordinieren. Durch diesen Austausch können gegenseitige Potenziale genutzt und wechselseitiges Verständnis aufgebaut werden. Auf operativer Ebene werden an den Schulen, beim Träger und beim Kreisjugendamt verschiedene Prozesse optimiert und konkrete Maßnahmen durchgeführt. Eine detaillierte Auflistung der Konzeptbestandteile findet sich zusammen mit den jeweiligen Untersuchungsergebnissen in Kapitel 5.

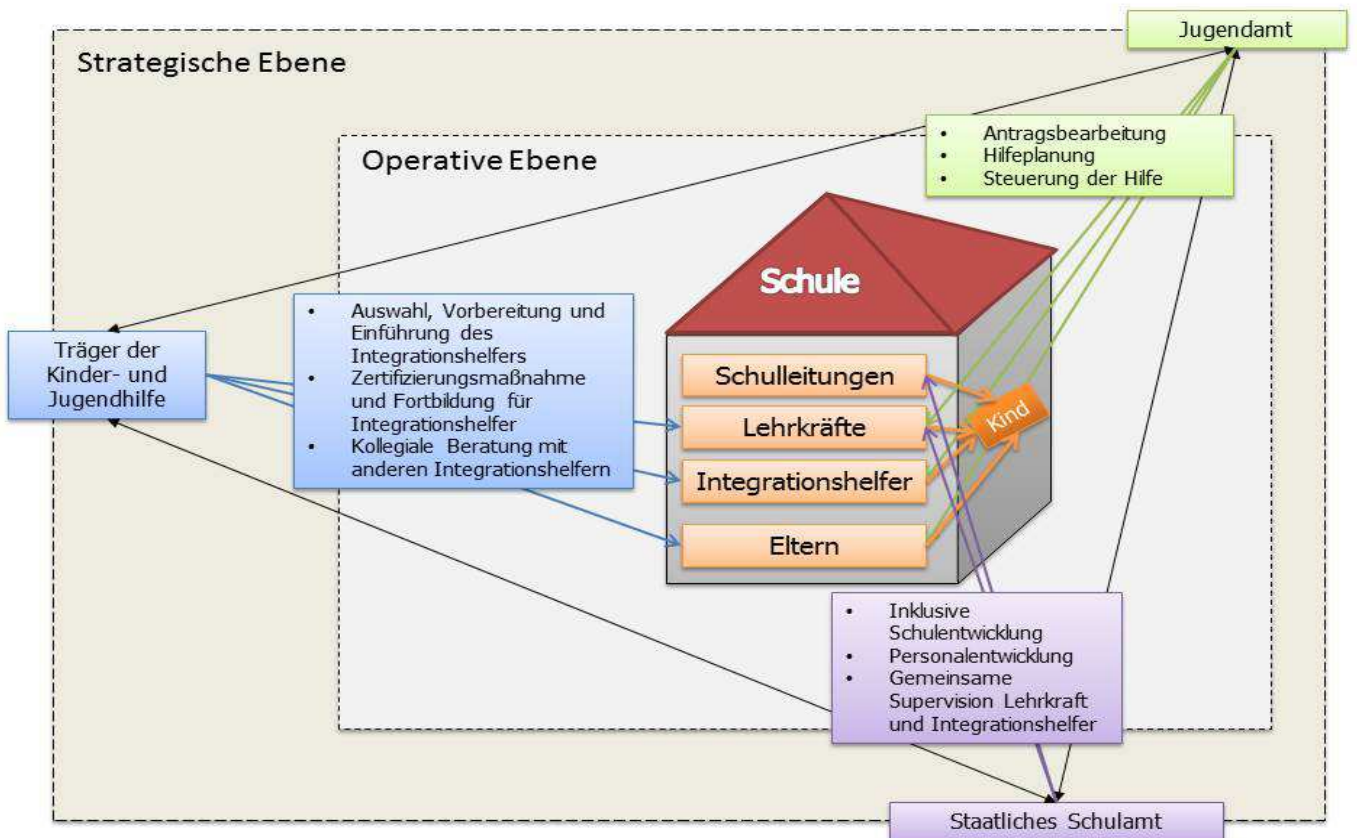


Abb. 1: Modellkonzept zum Einsatz von Integrationshelfern in inklusiven Schulen (eigene Darstellung in Anlehnung an den Projektantrag)

3.6 Begriffliche Abgrenzung

Im Zuge der begrifflichen Abgrenzung des Modellprojektes vom konventionellen Einsatz von Schulbegleitern zu Beginn des Schuljahres 2013/2014 wurde der Begriff des Integrationshelfers eingeführt. Im Gegensatz zum Schulbegleiter soll „Integrationshelfer“ auf das priorisierte Ziel der Arbeit, nämlich die soziale Integration des beeinträchtigten Kindes in die Klassengemeinschaft, hinweisen, sowie die lediglich unterstützende Tätigkeit des Integrationshelfers betonen.

Ab dem Zeitpunkt der Verstetigung des Projektes im Landkreis ab April 2016 wurde der ursprüngliche Begriff der Schulbegleitung reaktiviert, um den Anschluss des Projektes an bereits laufende Maßnahmen hervorzuheben.

Zudem verweist die Reaktivierung des Begriffs Schulbegleiter auf das übergeordnete Ziel, das im Modellprojekt entwickelte Konzept auf alle Schulen im Landkreis sowie in ganz Bayern auszuweiten. Da der Begriff des Schulbegleiters dennoch kritisch gesehen wird, soll dessen Änderung beispielsweise in die Bezeichnung „Inklusionsassistent“ in der Lenkungsgruppe diskutiert werden. Im Methoden- und Ergebnisteil dieses Berichts wird die Bezeichnung „Integrationshelfer“ verwendet, da die Datenerhebungen in der Projektphase des Modells stattfanden, die explizit unter dem Titel „Integrationshelfer in der inklusiven Schule“ durchgeführt wurde.

4 Forschungsfragen, Forschungsverständnis und Methoden

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen der wissenschaftlichen Begleitung erläutert sowie die Forschungsmethoden vorgestellt, mit denen Daten zur Beantwortung der Fragestellungen erhoben wurden. Als Grundlage für den Methodeneinsatz wird zudem das Forschungsverständnis dargelegt.

4.1 Forschungsfragen

Das Erkenntnisinteresse der wissenschaftlichen Begleitung lässt sich mit folgender handlungsleitender Fragestellung zum Ausdruck bringen: „Wie gestaltet und entwickelt sich unter dem gezielten Einsatz von Integrationshelfern die schulische Inklusion von Kindern mit seelischer Behinderung in den ausgewählten Grundschulen im Landkreis München?“ Diese umfassende Fragestellung spiegelt die Mehrdimensionalität der Integrationshilfe wider, wie sie bereits durch die unterschiedlichen empirischen Studien impliziert wurde (vgl. Kap. 2.3). Im Laufe des Prozesses der Konzeptentwicklung wurden aus der Praxis heraus folgende Unterfragen formuliert und untersucht:

Programmevaluation

- Wie gestaltet sich das Verfahren der Auswahl, Qualifizierung und Fortbildung der Integrationshelfer im Modellprojekt?
- Wie wird der Einsatz des Integrationshelfers im Laufe eines Schuljahres organisiert und begleitet?

- Wie gestaltet sich die Vorbereitung und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf die Kooperation mit einem Integrationshelfer?
- Wie gestaltet sich die inklusive Schulentwicklung der beteiligten Schulen über den Einsatz von Integrationshelfern hinaus?

Der Integrationshelfer im Unterricht

- Welche konkreten Aufgaben übernimmt der Integrationshelfer im Unterricht und welche pädagogisch unterstützenden Methoden wendet dieser im Umgang mit dem begleiteten Schüler an?
- Wie funktioniert die Zusammenarbeit von Integrationshelfer, Lehrkraft und begleitetem Schüler in konkreten Unterrichtssituationen?

Soziale Integration des begleiteten Schülers

- Wie werden begleitete Schüler mit dem entsprechenden Integrationshelfer in ihrer Klasse durch die Mitschüler integriert und akzeptiert?
- Welche Rolle spielt der Integrationshelfer bei der sozialen Integration des begleiteten Schülers?

4.2 Forschungsverständnis

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts geschah gemäß dem empirischen Forschungsansatz der Handlungsforschung (Lewin 1946), die eine vergleichende Erforschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu sozialem Handeln führende Forschung darstellt. Dabei werden Professionelle und Praktiker zu Forschenden und stellen handlungstheoretische Überlegungen im Hinblick auf ihre komplexen Berufsaufgaben an, um diese zu untersuchen und weiterzuentwi-

ckeln. Die Handlungsforschung besteht typischerweise aus mehreren Schritten (vgl. Altrichter, Aichner, Soukup-Altrichter & Welte 2013), die im Folgenden erläutert und mit dem tatsächlichen Vorgehen im Modellprojekt in Verbindung gebracht werden.

Festlegung eines Ausgangspunktes für die Forschung und Entwicklung sowie Suche nach Forschungspartnern

Zu Beginn formulieren Praktiker eine Fragestellung aus ihrer eigenen Praxis, die sie als bedeutsam für ihre Berufsfähigkeit ansehen. Eine Folge dieser Problemorientierung ist die Interdisziplinarität der meisten Fragestellungen der Handlungsforschung. Des Weiteren spielen die Spezifität des Kontextes sowie das situational understanding in der Bearbeitung von komplexen praktischen Problemen eine größere Rolle als die Produktion generalisierbarer Aussagen. Zudem suchen die Akteure Forschungspartner zur Diskussion inhaltlicher und methodischer Forschungsprobleme, zur kritischen Rückmeldung und zu konkreten Hilfen. Die Gruppe der Praktiker stellt im Modellprojekt die interdisziplinären Akteure auf der Verwaltungs- und Trägerebene dar, die aus ihrer Sicht und aus einer konkreten berufsbezogenen Problemidentifikation heraus (sprunghafter Anstieg von Schulbegleitungen) eine Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitung starteten und gemeinsam einen ersten Entwurf des Modellkonzeptes sowie zu beantwortende Fragestellungen formulierten (vgl. Kap. 3.1).

Nähere Klärung des Ausgangspunktes

Nach der Entscheidung über den Untersuchungsbereich und die Fragestellung wurden anhand des ersten Konzeptentwurfes und bereits vorliegender weiterer Informationen seitens der Projektpartner weitere Forschungs- und Entwicklungsschritte konzipiert. Grundlegende Daten entsprangen den Aus-

sagen der Projektpartner basierend auf ihren Erfahrungen aus den Projektmaßnahmen im ersten Jahr des Modellprojekts, die im Rahmen von Experteninterviews und strukturierten Befragungen der Projektpartner sowie aus bereits vorliegenden theoretischen Vorüberlegungen in Schriftform seitens des Trägers, des Schulamtes sowie des Jugendamtes generiert wurden.

Sammlung und Analyse von Daten

Es wurden unterschiedliche Methoden eingesetzt, um Informationen über Praxissituationen und deren Wahrnehmung durch alle Beteiligten zu beschaffen. Anhand von halbstandardisierten Fragebögen, problemzentrierten Interviews, teilnehmenden Beobachtungen und Gruppendiskussionen wurden alle Akteure der Steuerungsgruppe und alle Akteure im schulischen Feld befragt. Für die Illustration des Forschungsverständnisses (vgl. Abb. 2) wurde aufgrund der Komplexität des Forschungsgegenstandes ein mehrdimensionales Modell in Anlehnung an den ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, Lüscher & Cranach 1981) entwickelt, welches die Wechselbeziehungen in und zwischen den beteiligten Systemen mitberücksichtigt und somit das Verständnis des Gefüges der Akteure in den beteiligten Systemen der Jugendhilfe, der Schule sowie der Familie darstellt.

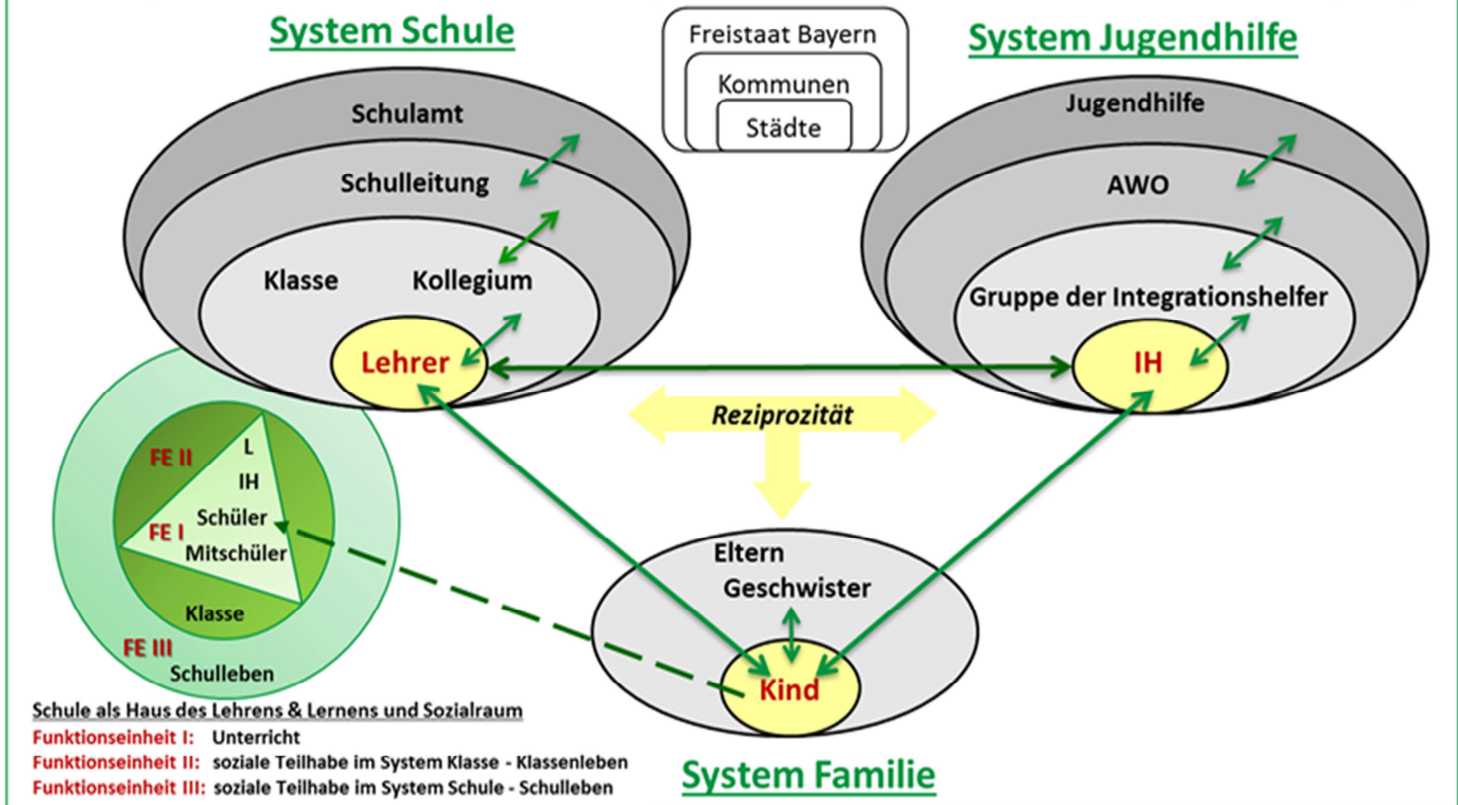


Abb. 2: Modell des Forschungsverständnisses in Anlehnung an den ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner et al. (1981)

Eine stärkere Neutralität und Intersubjektivität der Untersuchungen wurde aus einem konstruktivistischen Blickwinkel heraus durch den Einsatz quantitativer Erhebungsverfahren sowie durch die Schulung externer Forscher zur Durchführung der qualitativen Befragungen und teilnehmenden Beobachtungen erreicht. Die Untersuchungsergebnisse wurden den Befragten und Forschern stets im Verfahren der kommunikativen Validierung zurückgespiegelt und gemeinsam interpretiert.

Entwicklung von Handlungsstrategien und deren Umsetzung in der Praxis

Auf Grundlage der erhobenen Daten, die kontinuierlich von der wissenschaftlichen Begleitung an die Steuerungsgruppe berichtet wurden, konnten nach dem zweiten Projektjahr Verfahrensstandards für den Einsatz von In-

tegrationshelfern entwickelt werden, die alle Rollen und Beiträge der Projektpartner definieren sowie die Wünsche und Probleme der schulischen Akteure berücksichtigen. Im Rahmen einer formativen Evaluation flossen die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse in den Prozess der Optimierung des Einsatzes von Integrationshelfern fortwährend ein.

Veröffentlichung der Erkenntnisse

Die Erkenntnisse der Handlungsforschung sollen gemäß dieser Forschungsrichtung in der „professional community“ veröffentlicht werden, um erstens „individuelle Einsichten auf ihre Brauchbarkeit und ihren Gültigkeitsbereich zu überprüfen und Hinweise für deren Weiterentwicklung zu bekommen. Zweitens macht sie - die professional community - praktisches Wissen Kollegen zugänglich und ver-

breitert damit die Wissensbasis der Profession. Schließlich erlaubt die Veröffentlichung von Praktikerwissen, Sichtweisen von Praktikern mit gut begründeten Argumenten und Beispielen aus ihrer Praxis zum Ausdruck zu bringen, den Fragen und Anliegen der Öffentlichkeit gegenüber auf glaubwürdige Weise Rechenschaft abzulegen (Altrichter, Aichner, Soukup-Altrichter & Welte 2013). Die Forschungsergebnisse wurden bereits allen beteiligten Akteuren vorgestellt und werden - mit vorliegendem Abschlussbericht für Praktiker in den Bereichen Verwaltung, Kinder- und Jugendhilfe und Schule zugänglich gemacht.

Um die übergeordnete Forschungsfrage unter dem Aspekt des zugrundeliegenden Forschungsverständnisses zu beantworten, wurden folgende Maßnahmen durch die wissenschaftliche Begleitung durchgeführt:

- Formative Evaluation der eingesetzten Maßnahmen im Rahmen des Modellprojekts
- Präsentation der Evaluationsergebnisse in der Lenkungsgruppe zur Beratung und Optimierung der Planungs-

und Umsetzungsprozesse im Modellprojekt

- Einbezug wissenschaftlich fundierter Konzepte zur Unterstützung der planenden und koordinierenden Arbeit der Mitglieder der Lenkungsgruppe
- Untersuchung weiterer Aspekte des Einsatzes von Integrationshelfern, z.B. Arbeitsstrategien, Kooperation mit der Lehrkraft oder das sogenannte Matching

4.3 Methoden und Stichprobe der wissenschaftlichen Begleitung

4.3.1 Datenerhebungswellen (DEW)

Zur Begleitung des projektbezogenen Entwicklungsprozesses wurde das Verfahren der formativen Evaluation (vgl. Bortz & Döring 2006) von eingesetzten Maßnahmen gewählt. Bei den Datenerhebungen fanden sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren Anwendung. Über die zeitliche Abfolge der Aktivitäten gibt Tabelle 1 Auskunft.

	2013	2014	2015	2016
Lenkungsgruppentreffen				
Experteninterviews				
DEW 1				
Projektpartnerbefragung				
DEW 2				
DEW 3				
Auswertung und Abschlussbericht				

Tab. 1: Zeitplan und Erhebungswellen

4.3.2 Erhebungsinstrumente und Datenschutz

Im Vorfeld der Evaluationsstudien wurden leitfadengestützte Experteninterviews u.a. auf

ministerieller und Regierungsebene geführt, um das Thema Schulbegleitung aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten und aus Sicht von Experten Chancen und Risiken, Stärken und Schwächen, Erwartungen und Zielvorstellungen des Modellprojekts abzubilden. Diese fanden zwischen März und Mai

2014 statt. Eine kurze Ergebnisdarstellung erfolgte in Kapitel 3.3.

Eine weitere Erhebung fand im Rahmen von zweistufigen Projektpartnerbefragungen statt. Die erste Stufe bestand aus Leitfadeninterviews mit 10 operativ beteiligten Projektpartnern, die zweite Stufe aus einer Gruppendiskussion mit vier Mitgliedern der Lenkungsgruppe. Die Interviews und die Gruppendiskussion wurden im Oktober und November 2014 durchgeführt. In den Einzelbefragungen wurden Erwartungen an das Modellprojekt, an die Projektpartner, der Innovationscharakter des Modellprojekts, gemeinsame Visionen und erwartete Schwierigkeiten bzw. der Abstimmungsbedarf angesprochen. Die Gruppendiskussion diente der Vertiefung und Reflexion der Arbeit in der Lenkungsgruppe im Hinblick auf die Zusammenarbeit, Befindlichkeiten und Verbesserungsvorschläge bezüglich des Fortgangs des Modellprojektes. Die Daten beider Befragungen wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet und flossen in die Konzeption der anschließenden quantitativen und qualitativen Erhebungen ein.

Die erste quantitative Datenerhebungswelle fand im letzten Drittel des Schuljahres 2013/2014 in Form einer Fragebogenerhebung mit Schulleitern, Lehrkräften, Integrationshelfern und Eltern der Schüler, welche von einem Integrationshelfer begleitet wurden, statt. Inhaltliche Schwerpunkte in den Fragebögen bildeten u.a. die Bereiche Qualifikation und Anforderungsprofil der Integrationshelfer sowie deren Aufgabenfeld und Einfluss auf den begleiteten Schüler. Weitere Fragen bezogen sich beispielsweise auf die Themenkomplexe Kooperation, Fortbildung und Supervision. Im Zuge der ersten Datenerhebungswelle wurden ferner die Mitschüler des begleiteten Schülers und der begleitete Schüler selbst befragt, indem eine Klassenzimmerbefragung durchgeführt wurde. Dabei ging es insbesondere um die Beziehung der Mitschüler zum begleiteten Schüler und die be-

sondere Klassensituation, in der neben der Lehrkraft ein Integrationshelfer im Unterricht anwesend war. Dabei wurden die Konstrukte der sozialen Integration des begleiteten Schülers anhand dreier Items und das Konstrukt der Akzeptanz des Integrationshelfers anhand zweier Items gemessen. Ein Überblick über alle erhobenen Themenbereiche der quantitativen Untersuchung ist Anlage 1 zu entnehmen.

Im zweiten Untersuchungszeitraum wurden qualitative Vertiefungsstudien durchgeführt, insbesondere in Form von Leitfadeninterviews und teilnehmenden Beobachtungen. Ausgangspunkt hierfür bildeten die Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung. Dabei wurde das Phänomen des sog. „Matching“, d.h. die Bedingungen der erfolgreichen Zusammenarbeit aller Akteure in einer Unterrichtssituation, anhand von fünf Einzelfallstudien untersucht. Die Interviews wurden transkribiert und gemeinsam mit den schriftlichen Beobachtungsbögen gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Daraus konnten Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Zusammenarbeit von Lehrern und Integrationshelfern vor dem Hintergrund der Besonderheiten des begleiteten Schülers und der Reaktion der Mitschüler abgeleitet werden (vgl. Tab. 3 und Tab. 4). Den Abschluss der Begleitstudien bildete am Ende des zweiten Schuljahres 2014/2015 eine Replikationsstudie mit denselben Akteuren und Items aus dem ersten Erhebungszeitraum, um ggf. zeitliche Veränderungen im Hinblick auf verschiedene Aspekte des Modellprojekts detektieren zu können (vgl. Tab. 5).

Bewusst lassen sich aus den Erhebungsinstrumenten keine Rückschlüsse auf der Ebene der Aggregateinheiten (Schulen) oder der Erhebungseinheiten (Integrationshelfer und Lehrkräfte) ziehen, um vor dem Hintergrund der kleinen Stichprobe eine größtmögliche Anonymität zu gewährleisten.

4.3.3 Stichprobe und Rücklauf

Die Stichprobe der Evaluationsstudien setzte sich aus allen im Modellprojekt beteiligten Schulen zusammen, die über das Projekt einen Integrationshelfer erhalten haben (vgl. Tab. 2-5). Da eine Vollerhebung aller beteiligten Schulen am Modellprojekt angestrebt wurde, entsprechen sich die Grundgesamtheit und die gezogene Stichprobe. Aufgrund der

Freiwilligkeit der Teilnahme an den Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung konnten jedoch vor allem bei der quantitativen Schüler- und Mitschülerbefragung und auch bei den qualitativen Untersuchungen nicht alle beteiligten Schulen erhoben werden (Rücklauf). Die Beschreibung der endgültigen Stichprobe anhand soziodemographischer Daten wie Geschlecht, Alter, Klassengröße und Qualifikation findet sich in Anlage 5.

Teilnehmende	Grundgesamtheit	Rücklauf
Schulen	18	18
Lehrkräfte	20	19
Schulleiter	18	15
Eltern	21	14
Integrationshelfer	21	20
Schulen	18	8
Mitschüler	353	157
Schüler	21	9

Tab. 2: Stichprobe und Rücklauf Datenerhebungswelle 1 (Schuljahr 2013/2014)

	Grundgesamtheit	Qualitative Stichprobe
Schulen	18	5
Lehrkräfte	20	5
Eltern	21	5
Integrationshelfer	21	5
Schüler	21	5

Tab. 3: Stichprobe und Rücklauf Datenerhebungswelle 2 (Interviews)(Schuljahr 2014/2015)

	Grundgesamtheit	Qualitative Stichprobe
Schulen	18	5
Konstellationen Lehrkraft – Integrationshelfer - Schüler	21	5
Beobachtungszeiträume insgesamt		20

Tab. 4: Stichprobe und Rücklauf Datenerhebungswelle 2 (Beobachtungen) (Schuljahr 2014/2015)

TN	Grundgesamtheit	Rücklauf
Schulen	18	18
Lehrkräfte	20	17
Schulleiter	18	12
Eltern	21	4
Integrationshelfer	21	13
Schulen	18	6
Mitschüler	353	135
Schüler	21	7

Tab. 5: Stichprobe und Rücklauf Datenerhebungswelle 3 (Schuljahr 2014/2015)

5 Ergebnisse

Es folgen die Darstellungen der Ergebnisse in Bezug auf die im Kapitel 4.1 dargestellten Fragestellungen. Auf Grundlage der konzeptuellen Vorarbeit (vgl. Kap. 3.5) einigten sich die Akteure auf verschiedene Maßnahmen, die im Modellprojekt eingesetzt und auf Praktikabilität sowie Wirkung überprüft und weiterentwickelt werden sollen. Vor jeder Ergebnisdarstellung werden die umgesetzten Projektmaßnahmen beschrieben. Aus Gründen der Übersichtlichkeit lassen sich nicht alle Diagramme im Fließtext, sondern zum Teil im Anhang unter der entsprechenden Anlage finden. In den Diagrammen werden absolute Häufigkeiten und Durchschnittswerte (Mittelwerte) dargestellt. Da die Mittelwerte durch besonders hohe Werte verzerrt werden, wird außerdem der Median abgebildet. Dies ist der Wert, bei dem sich die Befragten in zwei gleich große Gruppen aufteilen lassen.

5.1 Wie gestalten sich die Verfahren der Auswahl, Qualifizierung und Fortbildung der Integrationshelfer im Modellprojekt?

Auswahlverfahren des Integrationshelfers

Die Auswahl eines geeigneten Integrationshelfers läuft in Abstimmung zwischen Träger, Jugendamt, zu begleitendem Kind und den Eltern des zu begleitenden Kindes ab. Dabei wird vom Träger ein potenzieller Integrationshelfer nach den Kriterien Standort, Alter, Qualifikation, Geschlecht und Sprachkenntnisse vorgeschlagen, der der Zustimmung der Eltern, des Jugendamtes, des Schulamtes sowie der Schulleitung bedarf.

Die Evaluationsergebnisse deuten darauf hin, auch Lehrkräfte in die Auswahlentscheidung über den Integrationshelfer einzubeziehen (vgl. Anlage 6.1). Ein Gremium von Eltern, Lehrkräften und Schulleitern sollte aus Sicht von Eltern, Lehrkräften und Schulleitern die endgültige Entscheidung über die Auswahl eines Integrationshelfers treffen können, wobei die Eltern auch die Meinung des zu begleitenden Schülers stärker einbeziehen möchten (vgl. Anlage 6.2 und 6.3). Prinzipiell wird ein Auswahlverfahren aus Sicht der Lehrkräfte als sinnvoll erachtet, jedoch auch kritisch gesehen, da beispielsweise Integrationshelfer die Möglichkeit bekommen sollen, in ihre Aufgabe und die Schulkultur hineinzuwachsen (vgl. Anlage 6.4). Die Integrationshelfer und die Schulleitungen beurteilen die Zusammenarbeit zwischen dem Träger und der Schule im zweiten Schuljahr bedeutend besser als im ersten Schuljahr (vgl. Abb. 3 und Abb. 4). Dies kann mit personellen Veränderungen innerhalb des Trägers erklärt werden.

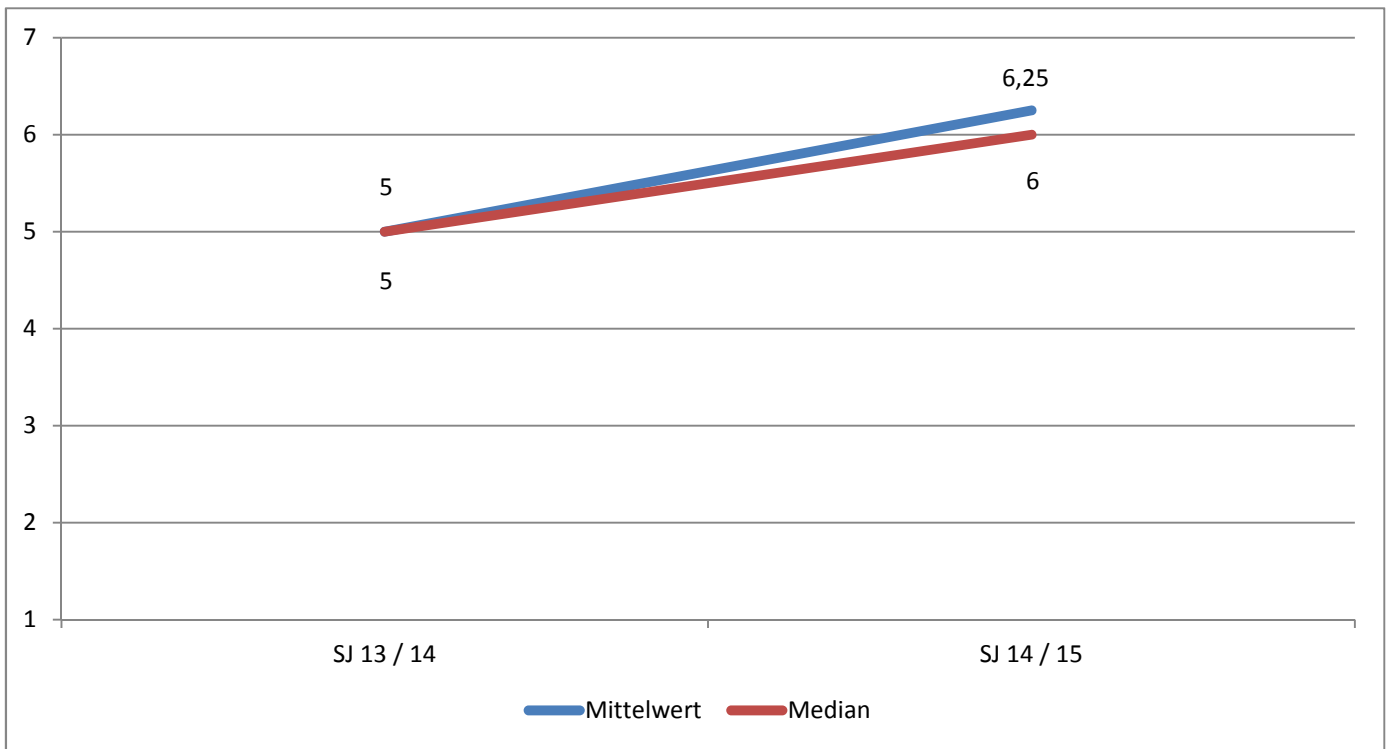


Abb. 3: Bewertung der Kooperation zwischen Träger und Schule durch Integrationshelfer (n = 12) (Skala 1 = negativ, 7 = positiv)

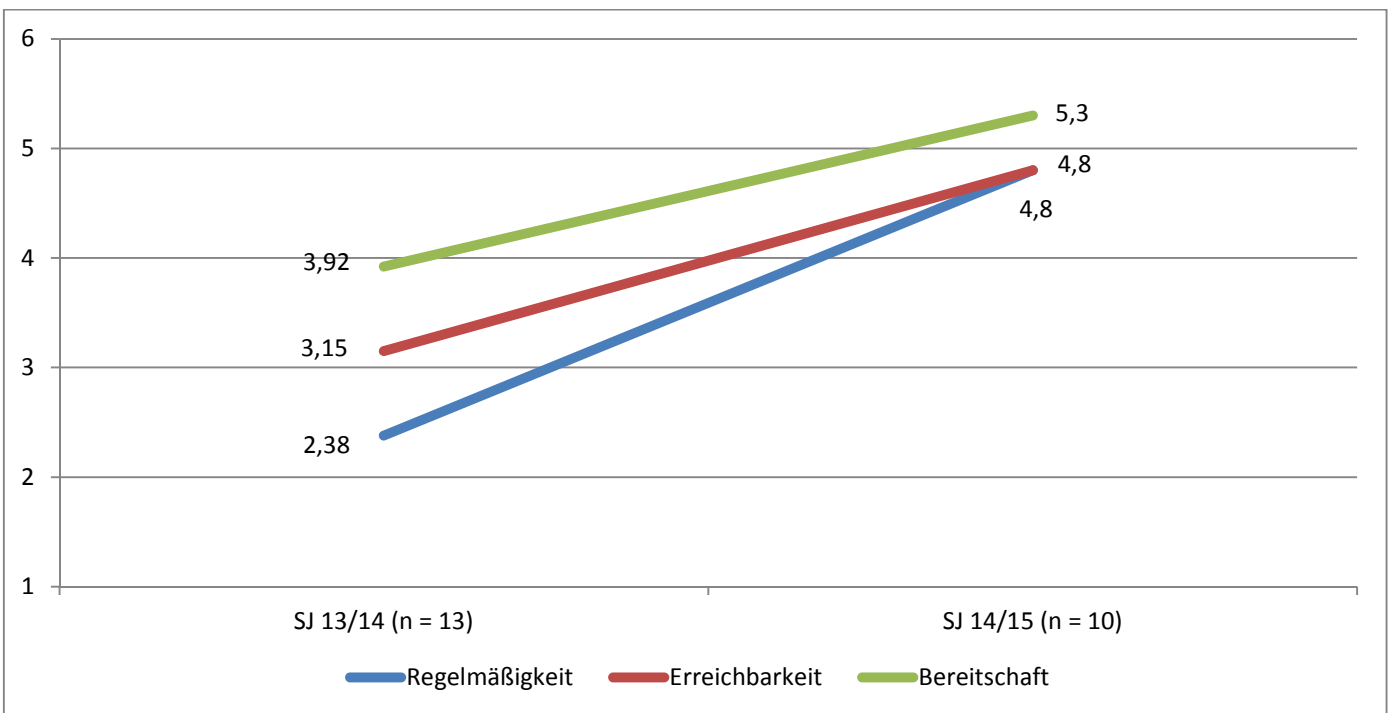


Abb. 4: Bewertung der Zusammenarbeit der Schulleitung mit dem Träger durch die Schulleitung (Skala 1 = sehr schlecht, 6 = sehr gut)

Einführung und Vorbereitung des Integrationshelfers

Die Einweisung des Integrationshelfers in die Tätigkeit an der Schule erfolgt vor allem durch den Träger und die Lehrkräfte, zum Teil werden auch Eltern und der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) hinzugezogen (vgl. Anlage 6.5). Dies scheint zum Großteil mit den Erwartungen der Integrationshelfer an die eigene Einweisung übereinzustimmen (vgl. Anlage 6.6). Der Träger händigt dem Integrationshelfer einen Ordner mit den wichtigsten Prinzipien und Strategien der Arbeit als Integrationshelfer aus. Die Lehrperson stellt an Elternabenden den Integrationshelfer allen Eltern vor; vorab lernt der Integrationshelfer den zu begleitenden Schüler und die Eltern bei einem Hausbesuch kennen.

Lehrpersonen geben im Rahmen der Untersuchung Hinweise für eine optimale Einweisung von Integrationshelfern und nennen Gespräche mit allen Beteiligten, den Schulrundgang und die gemeinsame Sichtung medizinischer Unterlagen als wichtige Elemente einer optimalen Einweisung. Von Elternseite wird ergänzend eine Einweisung durch andere Integrationshelfer als sinnvoll erachtet. Als verbesserungsbedürftig wird die Anfangsphase der Integrationshelfertätigkeit dahingehend angesehen, dass sowohl Schulleitungen als auch Lehrkräfte den Integrationshelfer vor Beginn der Maßnahme kennenlernen sollten.

Qualifizierungsmaßnahmen für Integrationshelfer

Eine umfangreiche Weiterbildungsmaßnahme für Integrationshelfer wird derzeit vom Träger in Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitung auf Grundlage des pädagogischen Konzepts des Trägers (siehe Anlage 2) konzipiert.

Es hat zum Ziel, angehenden Integrationshelfern notwendige Fach-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenzen zum Agieren in verschiedenen Aktionsfeldern zu vermitteln. Der Leitsatz „So wenig Hilfe wie möglich, so viel Hilfe wie nötig“ bildet eine wichtige Grundlage für die zu vermittelnden Inhalte in der Weiterbildungsmaßnahme.

Im Hinblick auf die Konzeption einer Qualifizierungsmaßnahme wurden alle Akteure auf die erwarteten Kompetenzen eines Integrationshelfers hin befragt. Schulleiter und Lehrkräfte nannten vor allem Einfühlungsvermögen, Geduld, pädagogische Kompetenzen und Teamfähigkeit als wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Tätigkeit (vgl. Anlage 6.7 und 6.8). Die Integrationshelfer sahen bei sich selbst eine hohe sozial-emotionale Kompetenz, eine pädagogische Qualifikation, fachliche Kompetenz und praktische Erfahrung mit Schülern mit Förderbedarf als Erfolgsfaktoren für die Tätigkeit an (vgl. Anlage 6.9). Als Hauptaufgaben sehen Integrationshelfer in ihrer Tätigkeit die Unterstützung bei der Integration und Förderung ihres zu begleitenden Schülers im Unterricht, die Hilfe zur Selbsthilfe und Hilfestellungen im Sinne des Nachteilsausgleichs (vgl. Anlage 6.10). Gleichzeitig sehen sie bei sich Weiterbildungsbedarf bezüglich ihres Wissens über den Förderbedarf des Kindes, bei Kenntnissen über Unterrichtsmethoden und in der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft und dem Schulteam (vgl. Anlage 6.11). Zum zweiten Schuljahr ist der Weiterbildungsbedarf der Integrationshelfer zudem nicht zurückgegangen (vgl. Abb. 5); dies könnte als ein Hinweis auf die Komplexität und den hohen Anspruch der Aufgaben eines Integrationshelfers verstanden werden.

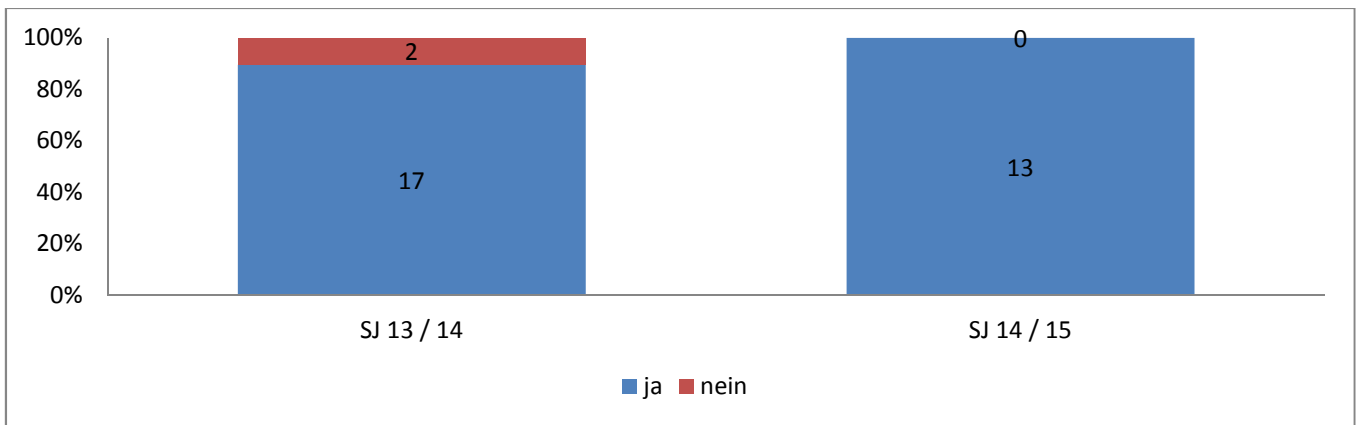


Abb. 5: Weiterbildungsbedarf der Integrationshelfer vorhanden? (Schuljahr 13/14 n = 19; Schuljahr 14/15 n = 13)

Lehrkräfte sehen die Hauptaufgaben des Integrationshelfers in der sozialen Integration des Schülers in den Klassenverbund, in der Förderung schulischer Kompetenzen des Kindes, der Entlastung der Lehrkraft sowie

der Förderung von Selbstständigkeit und Sicherheit des Kindes (vgl. Anlage 6.12). Im Vergleich zu den Integrationshelfern selbst, schätzen die Lehrkräfte den Weiterbildungsbedarf ihrer Integrationshelfer als bedeutend geringer ein (vgl. Abb. 6).

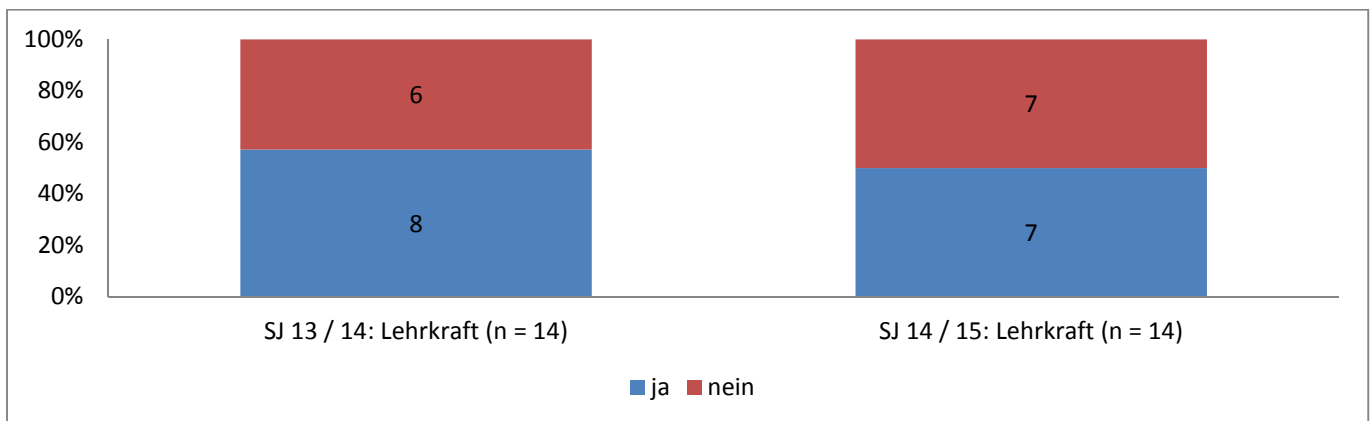


Abb. 6: Ist ein Weiterbildungsbedarf bei Integrationshelfern aus Sicht der Lehrkräfte vorhanden?

Schließlich sehen die Eltern den größten schulischen Handlungsbedarf der Integrationshelfer bei der Strukturierung des Alltages und der Verbesserung der Aufmerksamkeit ihres Kindes (vgl. Anlage 6.13). Aus der Sicht der Lehrkräfte erfüllt der Integrationshelfer im Allgemeinen die Erwartungen der Lehrkraft (vgl. Anlage 6.14), aus Sicht der Eltern besteht weiterer Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Strukturierung des Alltages und der Verbesserung der Aufmerksamkeit ihres Kindes durch den Integrationshelfer (vgl. Anlage 6.15).

Alle interviewten Integrationshelfer stimmten dem Leitsatz „So wenig Hilfe wie möglich, so viel Hilfe wie nötig“ zu. Ein Integrationshelfer äußerte sich zur Umsetzung dieser Leitlinie wie folgt:

„Ja, ich stimme dem Leitsatz voll und ganz zu. Für die Umsetzung ist es wichtig, das Integrationskind mit dem gesamten Störungsbild und den damit verbundenen Schwächen und Defiziten und der ihm eigenen Persönlichkeit zu kennen und mit ihm über einen längeren Zeitraum zusammenzuarbeiten.“

Erst dann kann sicher eingeschätzt werden, welche Arbeiten vom Schüler eigenständig und allein bewältigt werden können. Wir arbeiten sehr an der zunehmenden Selbstständigkeit und damit auch Abnabelung des Schülers. [...]“ (Integrationshelfer Stichprobe 4 Protokoll)

Die meisten befragten Integrationshelfer nahmen an den Fortbildungsangeboten teil, nur von der Hälfte jedoch wurde die Reflexionsrunde zur Inklusion angenommen (vgl. Anlage 6.16). Der Träger wird als interessiert und motiviert dahingehend beurteilt, die Integrationshelfer weiterzubilden und den entsprechenden Raum dafür einzurichten. Der Nutzen der Fortbildungen wird durch die Integrationshelfer als sehr hoch bewertet und nimmt einen wichtigen Stellenwert auf dem Weg zu einer gelungenen Inklusion ein. Deskriptiv lässt sich eine Erhöhung des Nutzens der Fortbildung über beide Messzeitpunkte feststellen (vgl. Abb. 7).

Fortbildung für Integrationshelfer

Der Träger bietet fortlaufend Fortbildungseinheiten zu den Störungsbildern Autismus, Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS), zum Thema Nachteilsausgleich, zum Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children-Ansatz (TEACCH) und Reflexionsrunden zur Inklusion für Integrationshelfer an. Zudem stehen die koordinierende Fachkraft des Trägers und die Schulpsychologin als Ansprechpartner zur Verfügung.

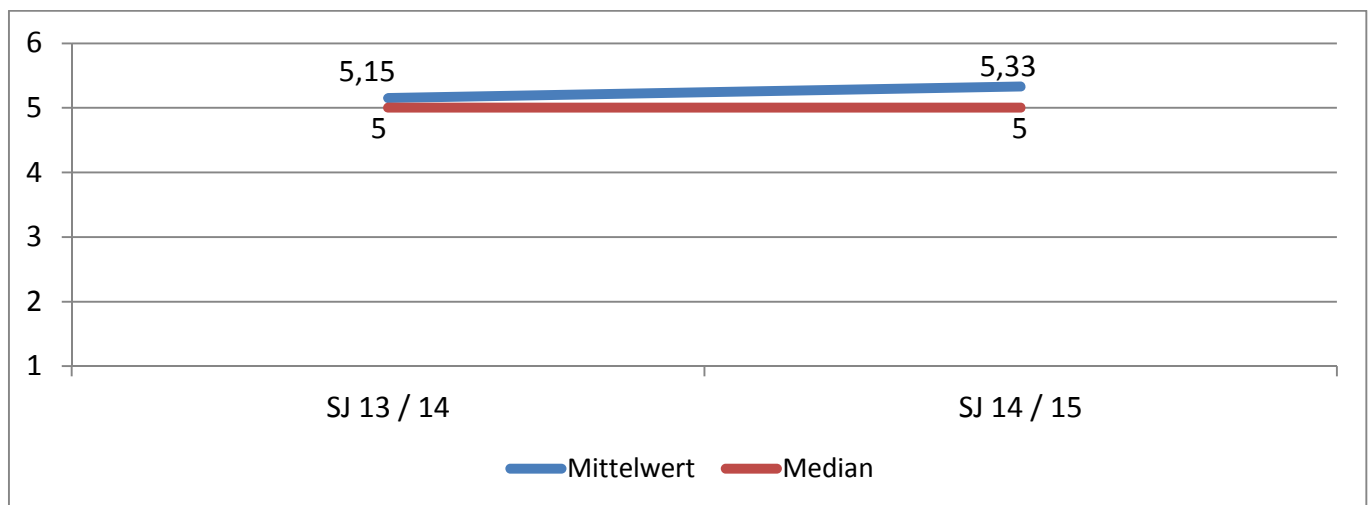


Abb. 7: Nutzen der Fortbildungen des Trägers aus Sicht der Integrationshelfer (n = 12) (Skala 1 = gar nicht hilfreich, 6 = sehr hilfreich)

Gemeinsame Supervision von Integrationshelfern und Lehrkräften

Ein Team von schulpsychologischen Beratungsrektoren mit Supervisionsausbildung bietet in vier regionalen Gruppen Supervisionen für Lehrkräfte und Integrationshelfer an,

die in inklusiven Schulen zusammenarbeiten. Im Mittelpunkt der Sitzungen stehen Fragen und Anliegen aus dem Praxisalltag, die in einem strukturierten Rahmen unter fachkundiger Anleitung der Supervisoren bearbeitet werden. Zentral ist zudem der gegenseitige

Erfahrungsaustausch. Insbesondere wird der pädagogische Umgang mit dem zu begleitenden Kind, aber auch mit den anderen Kindern in der Klasse thematisiert. Die Kooperation zwischen Lehrkraft und Integrationshelfer, die Rolle beider professionellen Helfer in der Klasse sowie die Stellung der Integrationshelfer in der Schule werden dabei reflektiert.

Das Angebot der gemeinsamen Supervision wurde sowohl durch Rückmeldebögen des Schulamtes evaluiert als auch durch die wissenschaftliche Begleitung untersucht. In den Evaluationen des Schulamtes wurden die Supervisionen von den Teilnehmenden mehrheitlich und durchweg positiv bewertet. Es liegen einzelne Aussagen aus der mündlichen Befragung der wissenschaftlichen Begleitung vor, die für eine Weiterentwicklung der Rah-

menbedingungen der Supervision sprechen. Aufgrund der geringen Datenmenge müssen diese Ergebnisse jedoch mit Zurückhaltung interpretiert werden. Dennoch wird die Supervision in Summe durchaus positiv gesehen und für notwendig erachtet.

In den quantitativen Fragebögen wurde die Supervision von den Integrationshelfern als hilfreicher eingeschätzt als von den Lehrkräften (vgl. Abb. 8). Deskriptiv beurteilen diejenigen Lehrkräfte, die in beiden Schuljahren an der Befragung teilnahmen, den Nutzen der Supervision höher als diejenigen, die im Schuljahr 2014/2015 zum ersten Mal im Modellprojekt tätig waren. Zwischen den beiden Schuljahren konnten keine bedeutsamen Unterschiede bei der Bewertung festgestellt werden.

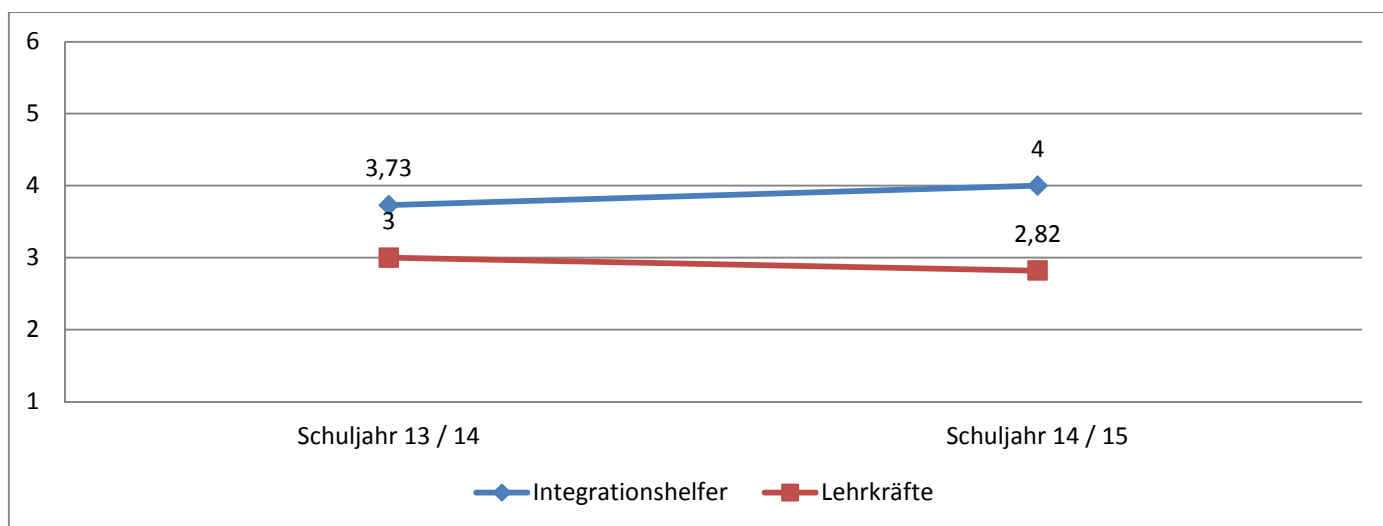


Abb. 8: *Bewertung der Nützlichkeit der Supervision durch Integrationshelfer und Lehrkräfte (Schuljahr 13/14 Integrationshelfer n = 15, Lehrkräfte n = 11; Schuljahr 14/15 Integrationshelfer n = 7; Lehrkräfte n = 11) (Skala 1 = gar nicht hilfreich, 6 = sehr hilfreich)*

Prinzipiell wird das Instrument der Supervision auch von den Schulleitungen als bedeutsam für die inklusive Schulentwicklung ange-

sehen (vgl. Abb. 9), was auch von den Mitgliedern der Lenkungsgruppe so gesehen wird.

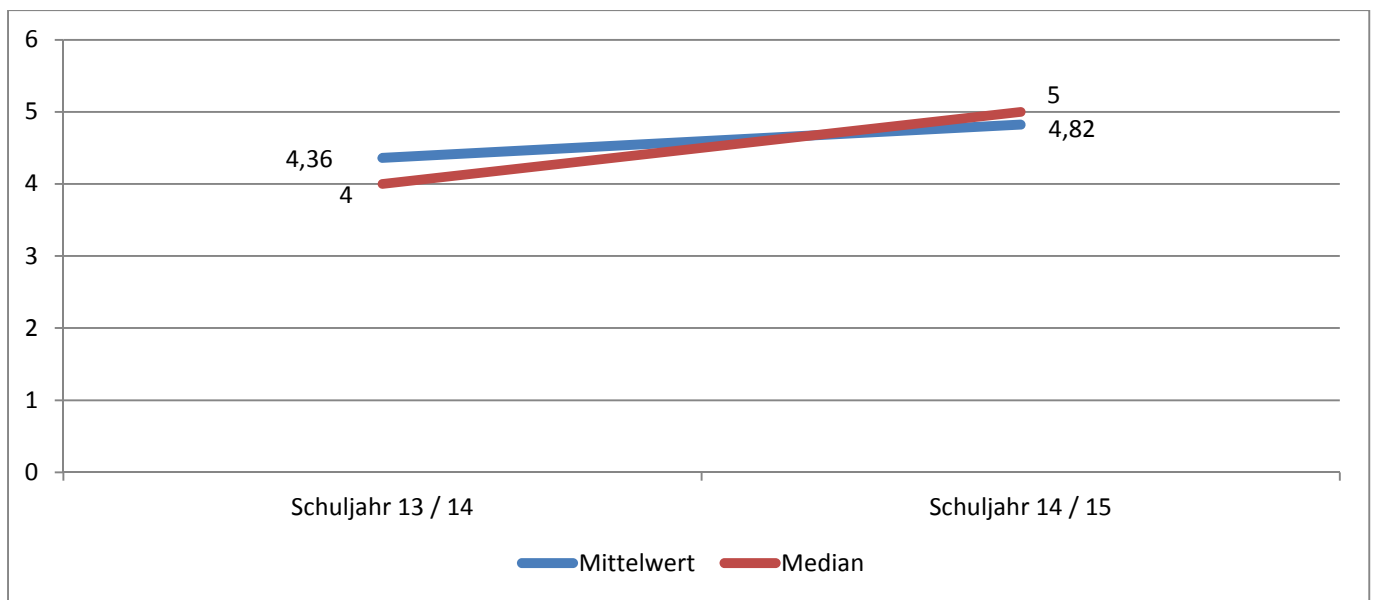


Abb. 9: *Einschätzung der Bedeutung der gemeinsamen Supervision aus Sicht der Schulleitungen (Schuljahr 13/14 n = 14, Schuljahr 14/15 n = 11) (Skala 0 = keine, 6 = sehr hoch)*

Gut die Hälfte der Integrationshelfer hielt im ersten Projektschuljahr 2013/2014 das generelle Angebot an Beratung und Supervision im Modellprojekt für ausreichend, knapp 80% waren es im zweiten Projektschuljahr (vgl. Anlage 6.18).

5.2 Wie wird der Einsatz des Integrationshelfers im Laufe eines Schuljahres organisiert und begleitet?

Antragstellung und Entscheidung über einen Integrationshelferantrag

Bei der Beantragung eines Integrationshelfers durch die Eltern spielt das Jugendamt eine wichtige koordinierende Rolle. Im Laufe des ersten Modellprojektschuljahres 2013/2014 gelangten die beteiligten Projektpartner zu dem Konsens, die Ausschöpfung schulischer Ressourcen zur Unterstützung von Kindern mit sozial-emotionalem Förderbedarf sicherzustellen, bevor ein Integrationshelfer als Maßnahme der Kinder- und Jugendhilfe ge-

nehmigt wird (vgl. Kap. 2.3). Zudem sollte das Antragsverfahren zum einen so weit wie möglich entbürokratisiert werden, zum anderen sollte bei dessen Bearbeitung stark kooperiert werden, um alle notwendigen Informationen für die Entscheidung schnellstmöglich zu erhalten.

Diese Vision konkretisierte sich in einem festgelegten Verfahrensablauf, nach dem ein Antrag auf einen Integrationshelfer beim Jugendamt bearbeitet wird:

- *Einbeziehung Aufsichtsbehörde Schule:* Einholung einer Stellungnahme des staatlichen Schulamts zur Prüfung, ob die schulischen Unterstützungsmöglichkeiten für das Kind ausgeschöpft sind. Die Einholung der Stellungnahme wird durch die Schule veranlasst.
- *Interdisziplinäre Fallbesprechung:* Bei Zustimmung des Schulamtes zur Einschaltung des Jugendamtes und Vorliegen der Datenschutzbefreiung der Eltern nimmt das Jugendamt an dem von der Schule einberufenen runden Tisch teil:

- Erörterung bisheriger Unterstützungsleistungen der Schule (Schulpsychologen, Beratungslehrkräfte, Förderlehrer, MSD, Jugendsozialarbeit an Schulen [JAS], externer Partner) und Abklärung des Hilfebedarfes anhand der schulischen Stellungnahme
- Abklärung möglicher Leistungen im Rahmen der Jugendhilfe
- gemeinsame Zieldefinition zwischen Schule, Erziehungsberechtigten und Kreisjugendamt
- Beteiligte: Schule, Kreisjugendamt, Eltern und ggf. weitere relevante Beteiligte
- *Einbeziehung des betroffenen Kindes und dessen Eltern:* Einzelgespräch mit dem Kind und bei zusätzlichem Klärungsbedarf, ein Gespräch mit den Eltern in den Räumen der Schule. Der Zweck liegt darin, den genauen Bedarf und eine fachliche Erläuterung der in Frage kommenden Jugendhilfeleistung abzuklären. Weitere klientenbezogene Gespräche können gegebenenfalls folgen.
- *Aushändigen der Antragsunterlagen, Anforderung weiterer notwendiger Unterlagen:* Aushändigen des Antrags auf Jugendhilfe und des Elternfragebogens mit Begleitschreiben an Erziehungsrechtigte nach rundem Tisch oder per Post. Die Eltern werden darauf hingewiesen, dass das Kreisjugendamt ein kinder- bzw. jugendpsychiatrisches Gutachten zur Abklärung der seelischen Gesundheit benötigt.
- *Festlegung Betreuungsumfang und Integrationshelfer:* Entsprechend der Bedarfsanalyse des Kreisjugendamtes erfolgt die Auswahl des Integrationshelfers. Die Schule sendet dem Kreisjugendamt den aktuellen Stundenplan des Kindes zu und kennzeichnet die Stunden, in denen aus Sicht der Schu-

le eine Begleitung durch den Integrationshelfer erforderlich ist. Bei Unklarheiten findet eine Rücksprache mit der Schule statt. Es wird im engen Austausch mit der Schule und der koordinierenden Fachkraft des Trägers genau abgeklärt, wie viele Betreuungsstunden das jeweilige Kind benötigt.

Aus Sicht der Eltern wird die Antragsstellung als eher kompliziert bzw. aufwändig empfunden (vgl. Anlage 6.19). Die Bewilligung dauert durchschnittlich 10 Wochen (vgl. Anlage 6.20). Dies änderte sich zum Schuljahr 14/15 nicht. Die Initiatoren der Antragsstellung für einen Integrationshelfer sind zumeist Eltern, aber auch Schulleiter und Lehrkräfte (vgl. Anlage 6.21). Eine Empfehlung für die Beantragung eines Integrationshelfers wurde am häufigsten durch den MSD, die Schulleitung oder einen Therapeuten ausgesprochen.

Erstellung des Hilfeplans

Zum Ende des Schuljahres 13/14 vereinbarten die beteiligten Akteure, separate Gespräche mit Eltern durchzuführen, um mehr familiäre Zusammenhänge erkennbar zu machen und Hintergrundinformationen in Erfahrung zu bringen, um zu Beginn des jeweiligen Schuljahres Zielvereinbarung gemäß dem Hilfeplan mit den Eltern treffen zu können. Zudem sollten Eltern allgemein stärker sowohl von Schul- als auch von Jugendamtsseite einbezogen werden. Schließlich wurde angeregt, dem Gespräch mit den begleiteten Kindern einen noch höheren Stellenwert einzuräumen sowie das Kind an der Schule aufsuchend zu befragen, anstatt es gemeinsam mit seinen Eltern einen Termin beim Jugendamt wahrnehmen zu lassen. Diese Anregungen schlugen sich im Hilfeplanverfahren nieder, das das Jugendamt Ende 2015 formulierte:

Nach einer Eingewöhnungsphase erfolgt ein Hilfeplangespräch, zu dem das Kreisjugendamt einlädt. Am Hilfeplangespräch sollen ne-

ben der Fachkraft des Kreisjugendamtes mindestens die Erziehungsberechtigten, Integrationshelfer und die Lehrkraft teilnehmen. Im Hilfeplan werden die Ziele, die durch die Eingliederungshilfe erreicht werden sollen, mit allen Beteiligten klar definiert, konkretisiert und wenn möglich auch terminiert. Die für die Erreichung der Ziele notwendigen Aufgaben der am Hilfeprozess beteiligten Personen werden dokumentiert. Erste Erfahrungen aus der Eingewöhnungsphase werden hierbei berücksichtigt. Bei Vorliegen eines Förderplanes der Schule findet eine Abstimmung mit dem Hilfeplan statt.

Insgesamt fanden aus Sicht der Eltern durchschnittlich zwei Hilfeplangespräche im Schuljahr 13/14 und durchschnittlich ein Hilfeplangespräch im Schuljahr 14/15 statt. Dabei wurden die Eltern zum größten Teil über die Förderziele und Fördermaßnahmen ihres Kindes informiert und wünschten auch weiterhin, in die Festlegung der Förderziele eingebunden zu werden (vgl. Anlage 6.22).

Steuerung der Integrationshilfe

Die begleitende Steuerung der Integrationshilfe erfolgt in engem Austausch zwischen Schule, Eltern, Träger und dem Kreisjugend-

amt. Das Kreisjugendamt steuert die Hilfe und vereinbart bei auftretenden Schwierigkeiten ein Interventionsgespräch mit allen Beteiligten. Das Kreisjugendamt führt bei Bedarf Hospitationen an Schulen durch. Fachkräfte des Schulamtes tauschen sich im Rahmen von Hilfeplangesprächen mit dem Jugendamt aus.

Zu diesem Aspekt des Modellprojektes liegen der wissenschaftlichen Begleitung keine empirischen Daten vor, da ein Stattfinden von Hospitationen bzw. Interventionsgesprächen nicht berichtet wurde.

5.3 Wie gestalten sich die Vorbereitung und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf inklusive Settings mit Integrationshelfern?

Durch gezielte Fortbildungen, Teamarbeit und Arbeitskreise bildet das Schulamt im Modellprojekt auch die Lehrkräfte weiter, um Inklusion professionell umsetzen zu können. An den beteiligten Schulen sank daher der subjektiv wahrgenommene Weiterbildungsbedarf der Lehrkräfte zu inklusiven Thematiken vom ersten zum zweiten Projektschuljahr (vgl. Abb. 10).

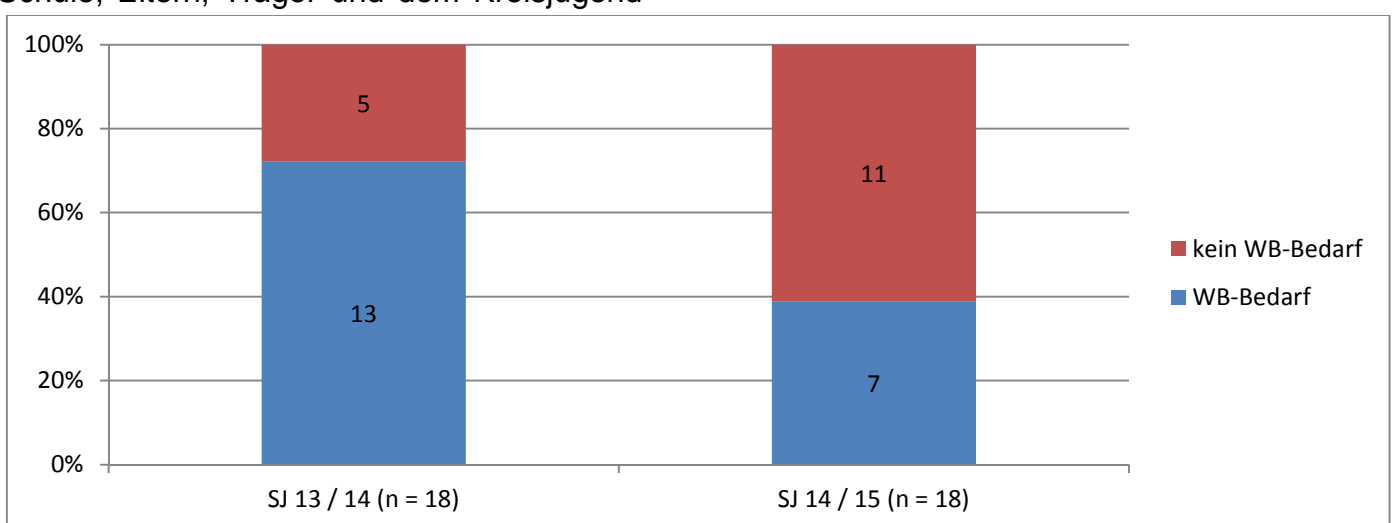


Abb. 10: Weiterbildungsbedarf (WB-Bedarf) der Lehrkräfte bzgl. gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne Förderbedarf

Wenn ein Weiterbildungsbedarf bestand, bezog er sich auf Fragen der Förder- und Differenzierungsmöglichkeiten, der Veränderung der Sicht auf Schulnoten, der sozialen Integration des begleiteten Schülers, der Informationen über das Krankheitsbild und seine Folgen, der Aufgabenverteilung und der Aufgaben des Integrationshelfers sowie der Verhaltensweisen in schwierigen Situationen (vgl. Anlage 6.23). Zudem wünschen sich zahlreiche Lehrkräfte eine Schulung durch den Träger, um auf den Integrationshelfer und die inklusive Praxis vorbereitet zu werden (vgl. Anlage 6.24). Als Herausforderungen in der Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Integrationshelfern nennen Lehrkräfte die Verständigungsprobleme, den Zeitaufwand für Absprachen, das Finden der Routine, mangelnde Akzeptanz des Integrationshelfers durch Mitschüler, deren Eltern oder durch die begleiteten Schüler, die Aufgaben- und Rollenverteilung, problematische Persönlichkeitseigenschaften des Integrationshelfers wie z.B. Unzuverlässigkeit oder die Unerfahrenheit der Lehrkraft in der Zusammenarbeit mit einem Integrationshelfer (vgl. Anlage 6.25).

5.4 Wie gestaltet sich die inklusive Schulentwicklung der beteiligten Schulen über den Einsatz von Integrationshelfern hinaus?

Die beteiligten Grundschulen im Modellprojekt unternehmen über Integrationshelfer hinaus weitere Aktivitäten zur Umsetzung der schulischen Inklusion. Vor allem sind dies die Kooperation mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst, mit der Jugendsozialarbeit an Schulen oder mit Förderschulzentren, aber

auch bauliche Maßnahmen oder Arbeitskreise zur inklusiven Schulentwicklung (vgl. Anlage 6.32). Von Schulamtsseite her zählen Supervisionen, Steuerungsgruppen, der Einsatz eines Inklusionsbeauftragten, Evaluationen, die Kooperation mit dem Träger und Konzepte zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu den derzeit laufenden oder geplanten Maßnahmen der inklusiven Schulentwicklung im Modellprojekt.

Zum Ende des ersten Projektschuljahres fassten die Mitglieder der Lenkungsgruppe im Experteninterview ihre Erfahrungen mit der laufenden inklusiven Praxis zusammen. So zeigte sich, dass Lehrpersonen, die am Anfang des neuen Schuljahres eine Klasse übernehmen, im Rahmen von Inputs oder der Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch im Hinblick auf den Integrationshelfer und den begleiteten Schüler instruiert werden müssen. Zudem sollte ein Feedback am Ende des Schuljahres an die Lehrkräfte erfolgen, mit dem Ziel, die Begleitung und Unterstützung des Prozesses zu optimieren. Es soll dabei vermieden werden, den Integrationshelfer als Maßnahme zur Umsetzung von Inklusion überzubewerten. Stattdessen soll eine Sicht auf den Integrationshelfer gefördert werden, die ihn als ein Element im Rahmen vieler weiterer wichtiger Maßnahmen zur Umsetzung von Inklusion darstellt. Die gemeinsame Arbeit an Lösungen, vor allem unter Einbezug des MSD, soll gefördert werden.

Auf Ebene der Schulleitungen werden Integrationshelfer als essenzieller Bestandteil von schulischer Inklusion angesehen, was aus der sehr positiven Beantwortung des Items „Inwieweit halten Sie das Programm schulische Inklusion durch die Einführung von Integrationshelfern an Ihrer Schule für umgesetzt?“ geschlossen werden kann (vgl. Abb. 11).

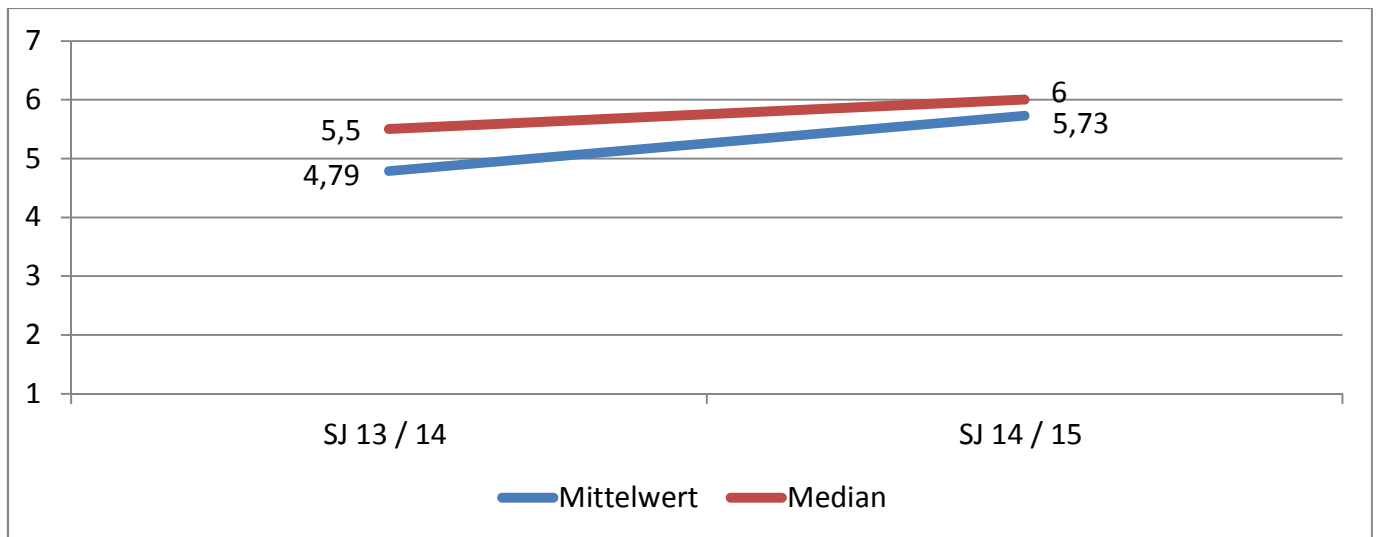


Abb. 11: Inwieweit halten Sie das Programm schulische Inklusion durch die Einführung von Integrationshelfern an Ihrer Schule für umgesetzt? (Skala 1 = gar nicht, 7 = voll und ganz) (Schuljahr 13/14 n = 14; Schuljahr 14/15 n = 11)

Um schulische Inklusion dauerhaft umzusetzen, benötigen Schulleitungen nach eigener Aussage eine Erhöhung von MSD-Stunden und mehr Anrechnungsstunden für inklusiv unterrichtende Lehrkräfte, die Bereitstellung von Fördermaterial, mehr (sonderpädagogisches) Personal an den Schulen, bauliche Veränderungen sowie weitere Schulungen im

Hinblick auf die Inklusionsthematik (vgl. Anlage 6.26). Von allen Akteuren wird das Konzept des Integrationshelfers als eine gute Möglichkeit eingeschätzt, schulische Inklusion umzusetzen, wobei die Lehrkräfte eine leicht negativere Bewertung abgeben als die übrigen Akteure (vgl. Abb. 12).

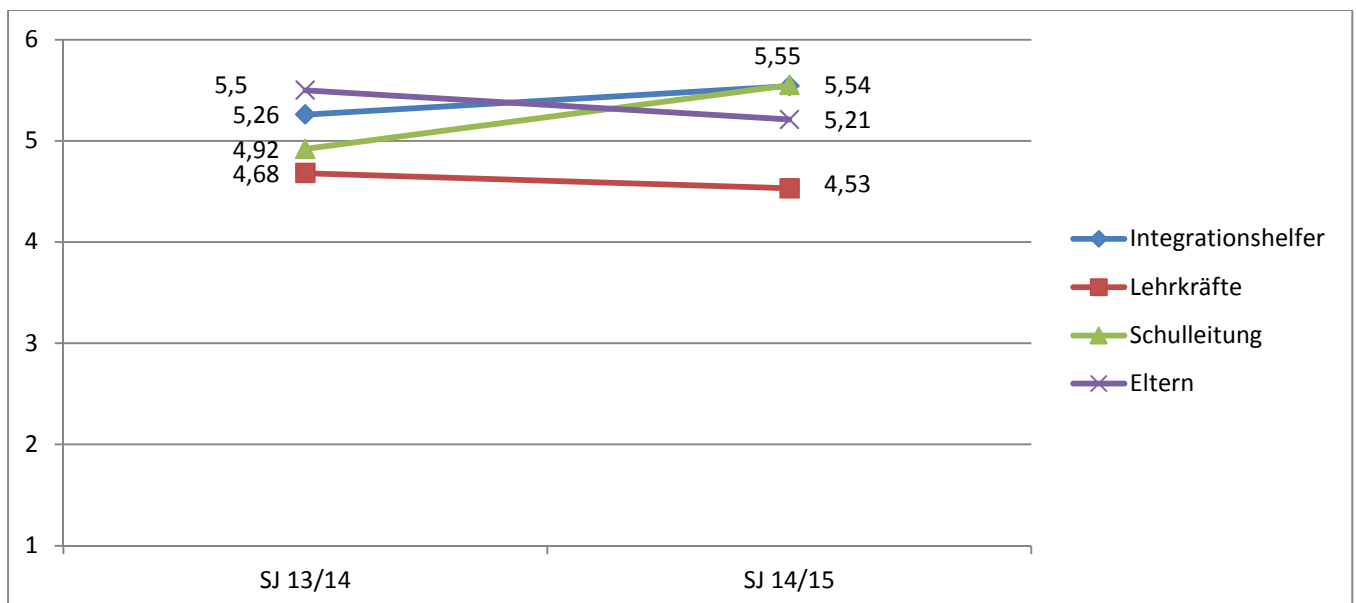


Abb. 12: Bewertung des Konzepts des Integrationshelfers durch alle Akteure als eine Möglichkeit schulische Inklusion umzusetzen (Skala 1 = sehr schlecht, 6 = sehr gut); (Integrationshelfer Schuljahr 13/14: n = 19; Schuljahr 14/15: n = 13; Lehrkräfte Schuljahr 13/14: n = 19, Schuljahr 14/15: n = 17; Schulleitungen Schuljahr 13/14: n = 13; Schuljahr 14/15: n = 11; Eltern Schuljahr 14/15: n = 14; Schuljahr 14/15: n = 4)

5.5 Welche pädagogisch- unterstützenden Aufgaben über- nimmt der Integrationshelfer im Unterricht?

Allgemeine Aufgaben des Integrationshel- fers

Die Hauptaufgaben eines Integrationshelfers liegen aus Sicht der Integrationshelfer, Lehrkräfte und Schulleitungen in

- der Unterstützung des begleiteten Kindes bei der Integration,
- der Förderung im Unterricht,
- der Unterstützung bei der Entwicklung und Erziehung,
- der Strukturierung und Organisation des Schulalltages,
- der Hilfe zur Selbsthilfe und
- Hilfestellungen im Sinne des Nachteilsausgleichs (vgl. Anlage 6.10).

Aufgaben im Bereich Bildung kommen dem Integrationshelfer am wenigsten häufig zu, da dies als eine Kernaufgabe der Lehrkräfte angesehen wird (vgl. Anlage 6.27). Der Träger definiert in seinen Verfahrensstandards im Hinblick auf die Tätigkeitsbereiche von Integrationshelfern, dass „von Schulbegleitungen keine Aufgaben übernommen werden, die dem Kernbereich der Schule zuzuordnen sind. In der Regel gehören pädagogische und didaktische Inhalte zum Aufgabengebiet der Lehrkraft. Der Schulbegleiter übernimmt eine flankierende, den individuellen Unterrichtserfolg sicherstellende Position.“ (Verfahrensstandard des Trägers) Aufgrund zahlreicher Rückmeldungen von Integrationshelfern und Lehrkräften im Hinblick auf die Rolle des Integrationshelfers in der gesamten Klasse wurde im Laufe des zweiten Modellprojektjahres der Aufgabenbereich des Integrationshel-

fers auf alle Schüler – flexibel je nach zeitlicher Kapazität – erweitert.

Aufgrund der verschiedenen Institutionen und Akteure, mit denen der Integrationshelfer interagiert, befindet er sich in einem Spannungsfeld zwischen autonomer Arbeit mit dem Fokus auf Ziele der Kinder- und Jugendhilfe einerseits und Unterordnung unter die Lehrkraft in unterrichtsrelevanten Situationen andererseits, das wie folgt in einem der Experteninterviews zusammengefasst wird:

„Der Schulbegleiter darf nicht zum Hilfslehrer werden, also er darf meines Erachtens nicht einer Lehrkraft untergeordnet sein. Er hat ein eigenständiges Aufgabenprofil, was er zu erfüllen hat und seine Aufgaben müssen ganz klar herausgearbeitet werden im Rahmen der Hilfeplanung, gemeinsam mit Jugendamt, mit Eltern, mit dem Kind, mit den Lehrkräften. Aber es muss eigentlich eine Zielvereinbarung geben und innerhalb dieses Auftrags muss der Integrationshelfer sehr frei agieren können. Und da erlebe ich immer wieder auch, dass das von Lehrkräften der Schule in der Praxis so nicht durchgeführt wird, sondern dass es da ein Hierarchie- und Ranggefälle gibt. [...] Genauso gut geht es mir aber auch andersrum, dass ich mir auch sagen muss, ganz egal in welcher Profession jetzt eine Integrationshilfe durchgeführt wird, sie muss sich schon dem Schulalltag auch anpassen, also der Logik der Schule unterwerfen letztendlich. Und das ist schwierig, wenn ich beiden Seiten gerecht werden muss und da glaube ich, kommt es viel auf die Persönlichkeiten der beiden Erwachsenen im Klassenverbund an. Das wäre aber eine große Herausforderung, das zu bewerkstelligen, ein schwieriges Feld.“

(Auszug aus einem Experteninterview, Z.114)

Befragungen der Integrationshelfer während beider Projektschuljahre bezüglich der ihrerseits übernommenen Aufgaben, die sie für außerhalb ihres Tätigkeitsbereichs erachten, ergibt ein heterogenes Bild: So hielten die Integrationshelfer im ersten Projektschuljahr die Unterstützung von Mitschülern - wenn der begleitete Schüler gerade keine Hilfe brauchte - zwar für eine Aufgabe außerhalb ihres Tätigkeitsbereichs, empfanden diese Tätigkeit jedoch als sinnvoll. Zudem hielten manche Integrationshelfer das Befolgen von als unangemessen bewerteten Aufgaben der Lehrkraft wie schulbezogene Hilfs- und Organisationsaufgaben (Kopieren, Aufräumen, Aufsicht, Schulfestvorbereitung, Begleitung bei Projekten oder Schulausflügen etc.) für tätigkeitsfremd. Im zweiten Befragungsjahr wurden Aufgaben, die nach dem Empfinden der Integrationshelfer in den Aufgabenbereich der Lehrkraft fielen, als außerhalb des Verantwortungsbereichs eingestuft, beispielsweise das Nachholen des Stoffes mit erkrankten Kindern, das Nachholen von Hausaufgaben in getrennten Räumen sowie die Korrektur von Arbeitsblättern der ganzen Klasse.

Konkrete pädagogisch-begleitende Maßnahmen des Integrationshelfers

Im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme und der begleitenden Fortbildungen legt der Träger Wert darauf, den Integrationshelfern Handlungsstrategien im Sinne von TEACCH und des Picture Exchange Communication System (PECS) sowie den Einsatz von Strukturierungsplänen oder von Time-Timern zu vermitteln, um dem begleiteten Kind Erfolgserlebnisse bei der Bearbeitung von schulischen Aufgaben zu ermöglichen. Grundlegend für die Förderung der aktiven Teilhabe des Kindes am Unterricht ist die Aufteilung von Arbeitsanweisungen der Lehrkraft in indi-

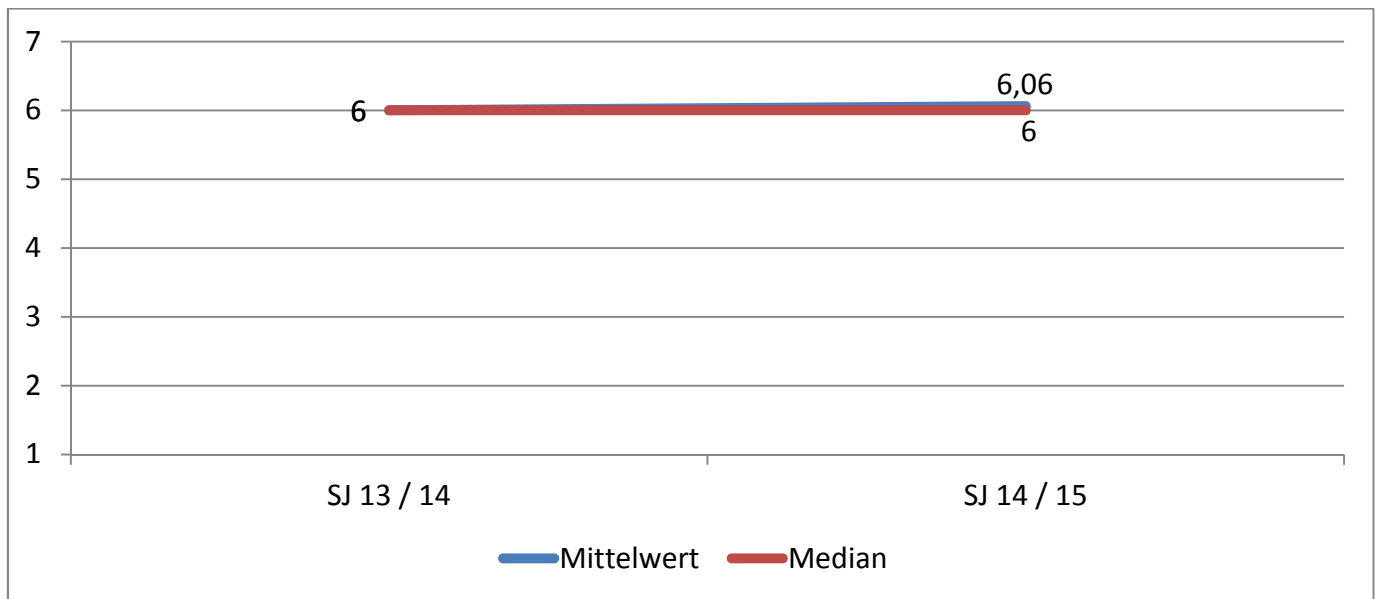
viduelle Anteile, die durch den Integrationshelfer zu vereinfachten Handlungsanweisungen formuliert werden. Zudem soll der Integrationshelfer dem begleiteten Kind Hilfestellungen bei der Kommunikation und Kontaktaufnahme mit Mitschülern zur sozialen Integration in den Klassenverband bieten. Der Integrationshelfer ist angehalten, ressourcenorientiert zu arbeiten und die Stärken des Kindes beispielsweise durch Verstärkerpläne und empathische Handlungen zu fördern.

Die teilnehmende Beobachtung von Unterrichtssituationen mit dem Integrationshelfer und dem begleiteten Schüler lässt Rückschlüsse auf die tatsächlichen Aktivitäten des Integrationshelfers in verschiedenen Schulfächern und Unterrichtskonstellationen zu. Neben der Unterstützung des Schülers und der Mitschüler gab der Integrationshelfer bei Bedarf Hilfestellungen auf Grundlage genereller Achtsamkeit, übernahm teilweise Moderatoren- und Helferrollen in Gruppenarbeiten, las Aufgaben einer Probe vor, schrieb Antworten des Schülers auf, gab Tipps und Erklärungen zum besseren Verständnis der Aufgaben etc.

Wirkung der pädagogisch-begleitenden Maßnahmen

Aus Sicht der befragten Integrationshelfer zu beiden Projektschuljahren lässt sich bei allen begleiteten Schülern eine Verbesserung der sozial-emotionalen Kompetenzen feststellen (Schuljahr 13/14 n = 19, Schuljahr 14/15 n = 13). Bei keinem der Schüler wurde eine Stagnation oder eine Verschlechterung beobachtet. So berichtet ein Integrationshelfer im ersten Schuljahr, dass der Schüler die individuelle Förderung ablehnte, mit dem Argument, zeigen zu wollen, dass er Aufgaben alleine erledigen könne. Im zweiten Schuljahr berichtet der Integrationshelfer von der Akzeptanz der Hilfe und von gesteigerter Ausgeglichenheit, Mitarbeit in der Schule und von selbstständigerem Verhalten des Schülers. Auch

die beteiligten Lehrkräfte konnten im Durchschnitt eine Verbesserung der Gesamtsituation des begleiteten Schülers feststellen (vgl. Abb. 13).



*Abb. 13: Veränderung der Gesamtsituation des begleiteten Schülers durch Integrationshelfer aus Sicht der Lehrkräfte (n = 16)
(Skala 1 = verschlechtert, 4 = gleich geblieben, 7 = verbessert)*

Die Lehrkräfte beobachteten im ersten Projektschuljahr in 13 von 16 Fällen eine positive Entwicklung des begleiteten Schülers im Hinblick auf dessen sozial-emotionale Kompetenz. Nur in einem Fall wurde eine negative Entwicklung beobachtet, da der begleitete Schüler die Integrationshilfe nicht akzeptierte. In den übrigen beiden Fällen wurden keine Angaben gemacht. Im zweiten Projektschuljahr wurde in nahezu allen Fällen - außer in einem - eine positive Veränderung beobachtet.

Eltern schätzen die Professionalität des Integrationshelfers bezüglich der sonderpädagogischen Anforderungen des Kindes über beide Messzeitpunkte durchschnittlich als hoch sein (vgl. Anlage 6.28). Sie äußern mehrheitlich auch keinen Wunsch danach, dass der Integrationshelfer nach Absprache mehr in das unterrichtliche Geschehen eingreife (62,5% über beide Messzeitpunkte). Zudem scheinen die Erwartungen der Eltern an die Integrationshelfer nach der Strukturierung des Alltags,

Verbesserung der Aufmerksamkeit, Verbesserung des Sozialverhaltens, Integration des Kindes in den Klassenverband und – am seltensten genannt – nach der Verbesserung der Schulnoten, den vom Träger vermittelten Handlungsstrategien zu entsprechen (vgl. Kap. 4.3).

5.6 Wie funktioniert die Zusammenarbeit von Integrationshelfer, Lehrkraft und begleitetem Schüler?

Kooperation zwischen Lehrkraft und Integrationshelfer

Die Kooperation der Lehrkräfte und Integrationshelfer innerhalb aber auch außerhalb des

unterrichtlichen Geschehens stellt einen wichtigen Bestandteil erfolgreicher (Einzel-)Inklusion dar. Im Rahmen des Modellprojekts werden zahlreiche Maßnahmen durchgeführt, um Sicherheit in dieser Kooperation zu vermitteln. So trägt das Angebot der gemeinsamen Supervision von Integrationshelfern und Lehrkräften durch Beratungsrektoren, Schulpsychologen als Ansprechpartner sowie Fortbildungen von Seiten des Trägers zur Förderung der Kooperation bei.

Eltern wünschen sich im Hinblick auf die Kooperation der beiden Akteure eine Zusam-

menarbeit auf Augenhöhe, eine konsequente und abgestimmte Arbeit am Kind, einen regelmäßigen Austausch sowie eine klare Rollenverteilung (vgl. Anlage 6.29). Integrationshelfer halten eine konkrete Anleitung durch Lehrkräfte im pädagogischen Alltag mehrheitlich für wichtig (vgl. Anlage 6.30).

Nach zwei Projektjahren schätzen Eltern die Kooperation zwischen Lehrkraft und Integrationshelfer als positiv ein (vgl. Abb. 14).

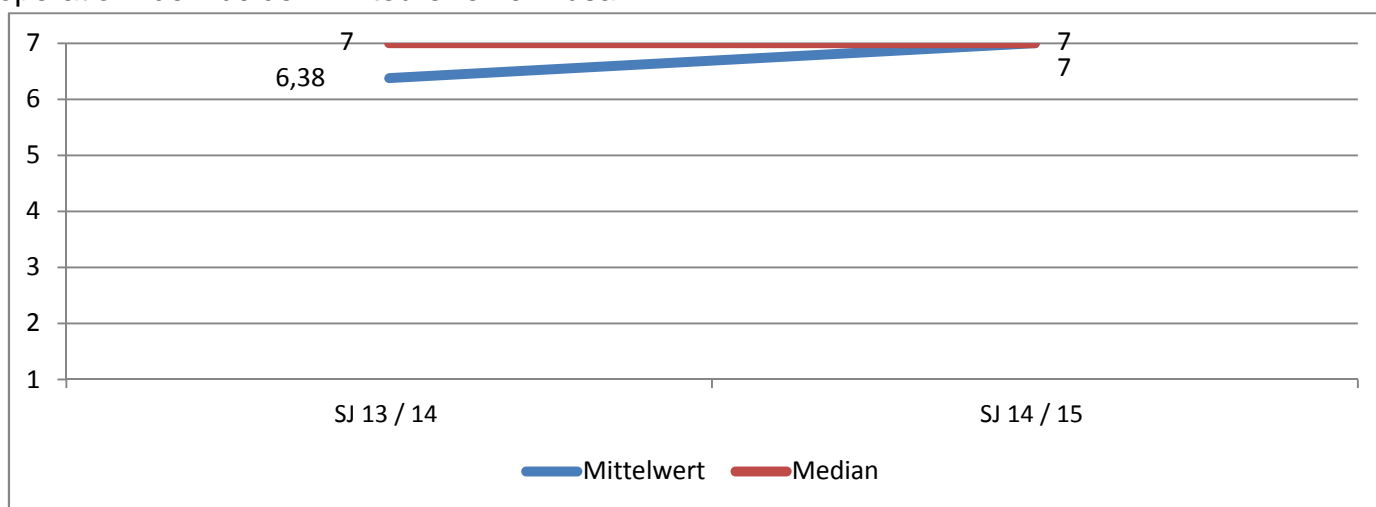


Abb. 14: *Einschätzung der Kooperation Integrationshelfer - Lehrperson durch Eltern (Schuljahr 13/14: n = 13; Schuljahr 14/15 n = 3) (Skala 1 = negativ, 7 = positiv)*

Eine Einweisung von Lehrkräften, die noch nie mit einem Integrationshelfer zusammen-

gearbeitet haben, wurde zum zweiten Schuljahr verstärkt durchgeführt (vgl. Abb. 15).

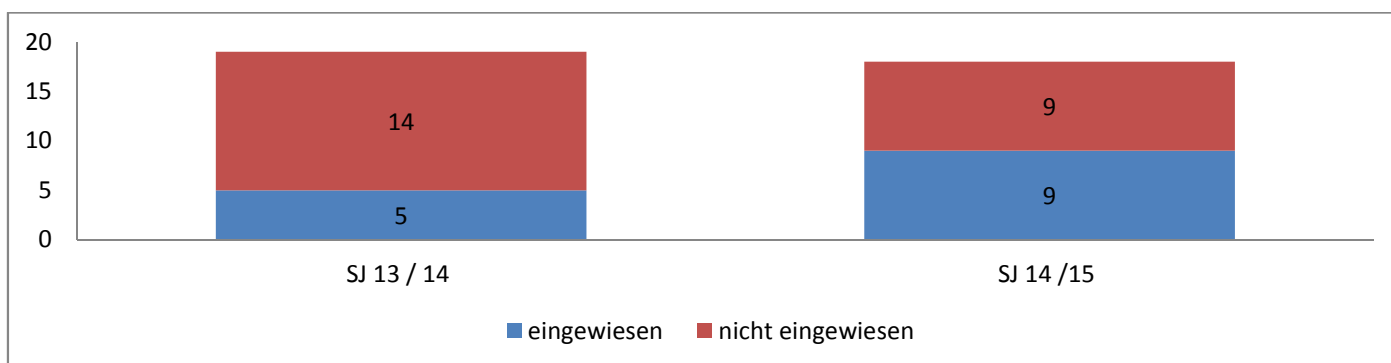


Abb. 15: *Stattfinden einer Einweisung/Vorbereitung von Lehrkräften im Hinblick auf die Arbeit mit Integrationshelfern (Schuljahr 13/14 n = 19; Schuljahr 14/15 n = 18)*

Die Einweisung fand mehrheitlich durch die Schulleitungen statt. Zu beiden Schuljahren

gaben Lehrkräfte und Integrationshelfer die Schulung als bevorzugte Art der Einweisung

in die Tätigkeit an. Zum Teil scheint aus Sicht des Schulamts die Einweisung der Lehrkräfte aufgrund des großen zeitlichen Abstandes bis zum Beginn der Zusammenarbeit selbige nicht bedeutsam zu beeinflussen. Die Kommunikation mit und die Zusicherung von Unterstützung durch die Schulleitung haben sich als zielführendes Instrument bei der Vorbereitung der Lehrkräfte erwiesen.

Zusammenarbeit von Integrationshelfer, Lehrkraft und begleitetem Schüler („Matching“)

Die mit dem projektinternen Begriff „Matching“ bezeichnete binnenunterrichtliche Konstellation und Zusammenarbeit der Akteure Lehrkraft, Integrationshelfer, begleiteter Schüler und Mitschüler wurde im Rahmen von fünf explorativen Einzelfallstudien vertieft untersucht (siehe Anlage 3). Daraus wurden erste Empfehlungen für die optimale Gestaltung der Kooperationssituation abgeleitet. So scheint ein wichtiger, aber schwer operationalisierbarer Bestandteil, - die Chemie zwischen Integrationshelfer und Lehrkraft - maßgeblich die Kooperations- und Unterrichtssituation zu bestimmen, die sich in hoher Empathie, Vertrauen und gegenseitiger Wertschätzung niederschlagen kann. Zudem stellt die Klärung

der jeweiligen Rollen der anwesenden Erwachsenen gegenüber den Schülern einen weiteren Erfolgsfaktor für eine erfolgreiche Kooperation dar, die mit der Verfolgung gemeinsamer Ziele einhergeht. Der respektvolle Umgang zwischen Lehrkraft und Integrationshelfer sowie eine für beide Seiten gewinnbringende Kommunikation beeinflussen die Güte des „Matchings“ ebenfalls. Schließlich spielt die Erfahrung der Lehrkraft mit sonderpädagogischem Förderbedarf und inklusiven Settings eine gleichfalls nicht zu vernachlässigende Rolle im Kooperationsprozess.

Hinsichtlich der Zufriedenheit von Lehrkräften mit den in ihren Klassen eingesetzten Integrationshelfern wurde in einem standardisierten Fragebogenitem eine tendenziell höhere Zufriedenheit zusammen mit einer routinierten Zusammenarbeit, einer hohen fachlichen Kompetenz des Integrationshelfers und einer hohen charakterlichen Passung zwischen Integrationshelfer, Lehrkraft und begleitetem Schüler berichtet (vgl. Anlage 6.31). Auf deskriptiver Ebene verringerte sich die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den Integrationshelfern vom ersten zum zweiten Projektschuljahr (vgl. Abb. 16). Gründe dafür könnten in der Fluktuation von Integrationshelfern gesehen werden. Aufgrund der kleinen Stichprobe hat dieser Unterschied jedoch keine statistische Signifikanz.

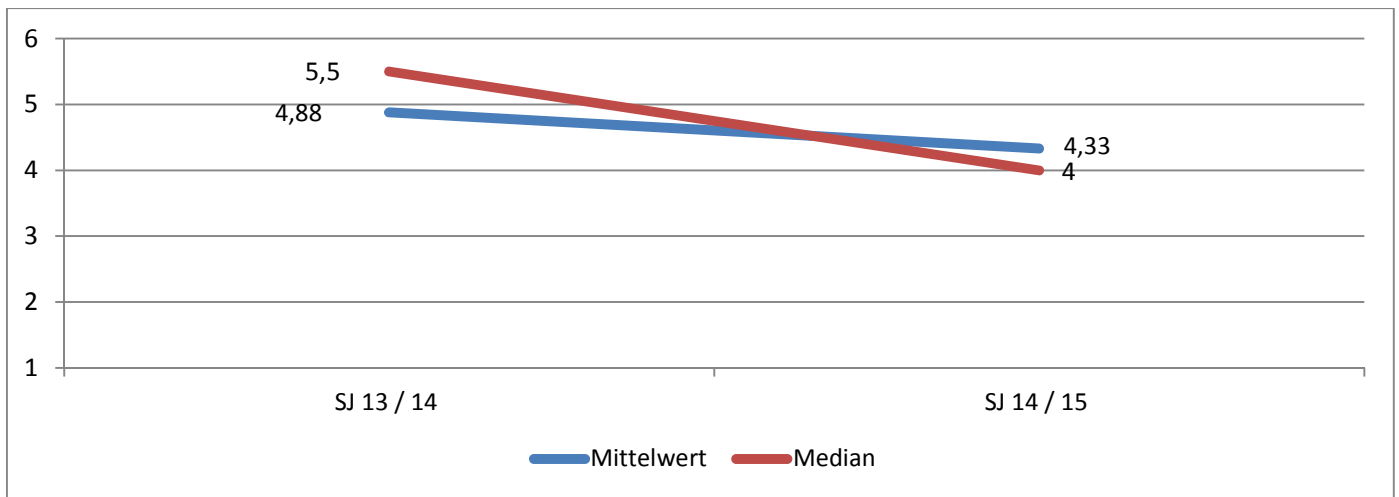


Abb. 16: Wie zufrieden sind Sie [die Lehrkräfte] aktuell mit den Dienstleistungen Ihres Integrationshelfers? (Schuljahr 13/14 n = 17; Schuljahr 14/15 n = 18) (Skala 1 = gar nicht zufrieden, 6 = sehr zufrieden)

Ein Beispiel eines gelungenen Matchings anhand eines Einzelfalls unter Einbezug der Interview- und Beobachtungsdaten ist Anlage 4 zu entnehmen.

5.7 Wie werden begleitete Schüler mit Integrationshelfern in ihrer Klasse durch die Mitschüler integriert und akzeptiert?

Eine weitere Teiluntersuchung wurde dem Aspekt der Schüler- und Mitschülermeinungen bezüglich der sozialen Integration des begleiteten Schülers und der Akzeptanz des Integrationshelfers gewidmet (vgl. Anlage 1). Dabei wurden begleitete Schüler und entsprechend deren Mitschüler mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens zur sozialen Integration in den Klassenverbund sowie zur Akzeptanz der Arbeit des Integrationshelfers befragt.

So zeigt die Datenauswertung zum Konstrukt der sozialen Integration des begleiteten Schülers leicht unterschiedliche Werte zwischen der Perspektive der Mitschüler und der des begleiteten Schülers selbst auf. Es ist erkennbar, dass die soziale Integration des begleiteten Schülers von den Mitschülern als etwas geringer eingeschätzt wird als von den begleiteten Schülern selbst. Dies gilt über alle Fälle und über alle Messzeitpunkte hinweg (vgl. Abb. 17).

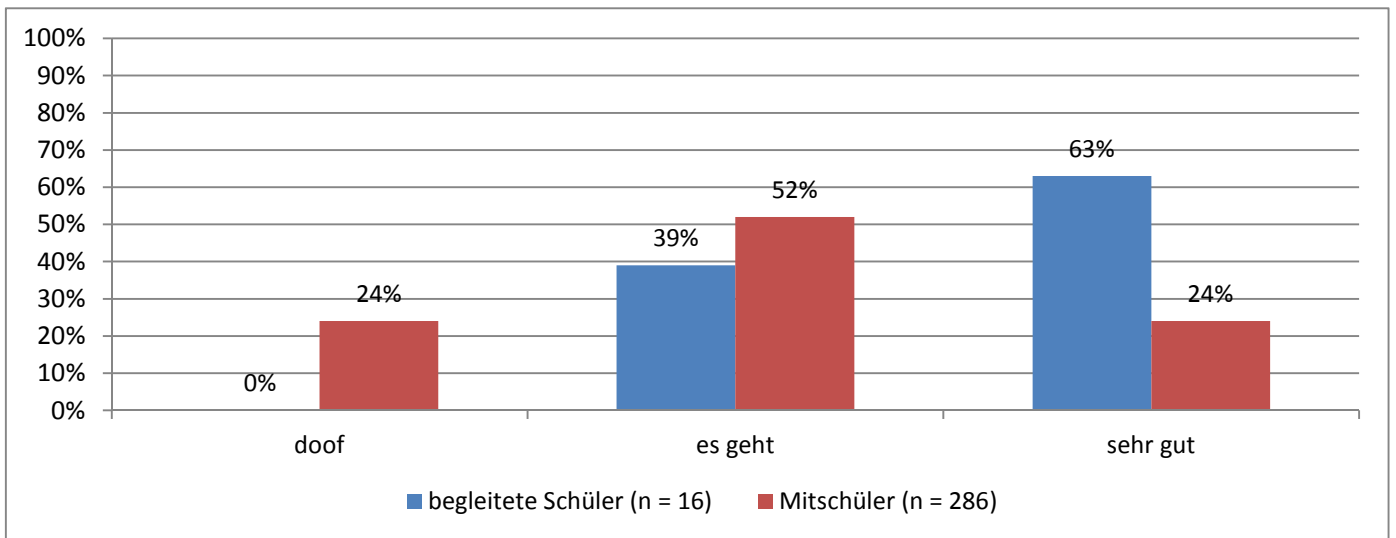


Abb. 17: Einschätzung der sozialen Integration³ in den Klassenverband des begleiteten Schülers über beide Messzeitpunkte aus der Sicht der Mitschüler und der begleiteten Schüler in Prozent (Mitschüler n = 286, Begleitete Schüler n = 16)

³ *Erläuterung der Graphik:* Anhand der Antwortkategorien „sehr gut“, „es geht“ und „doof“ konnten die begleiteten Schüler und ihre Mitschüler folgende Items beantworten: Wie findest du es, dass du / der begleitete Schüler in dieser Klasse bist/ist? Wenn du mit deinen Mitschülern / mit dem begleiteten Schüler spielst, wie findest du das? Wenn du zusammen mit deinen Mitschülern / mit dem begleiteten Schüler in Partnerarbeit oder Gruppenarbeit lernst, wie findest du das? Diese Items wurden zur Messung der sozialen Integration des begleiteten Schülers verwendet.

Ein deskriptiver Unterschied in der Bewertung der sozialen Integration lässt sich zwischen den beiden Projektschuljahren feststellen: im zweiten Schuljahr schätzen sowohl Mitschüler als auch die begleiteten Schüler selbst die soziale Integration des begleiteten Schülers schwächer ein (vgl. Abb. 18)

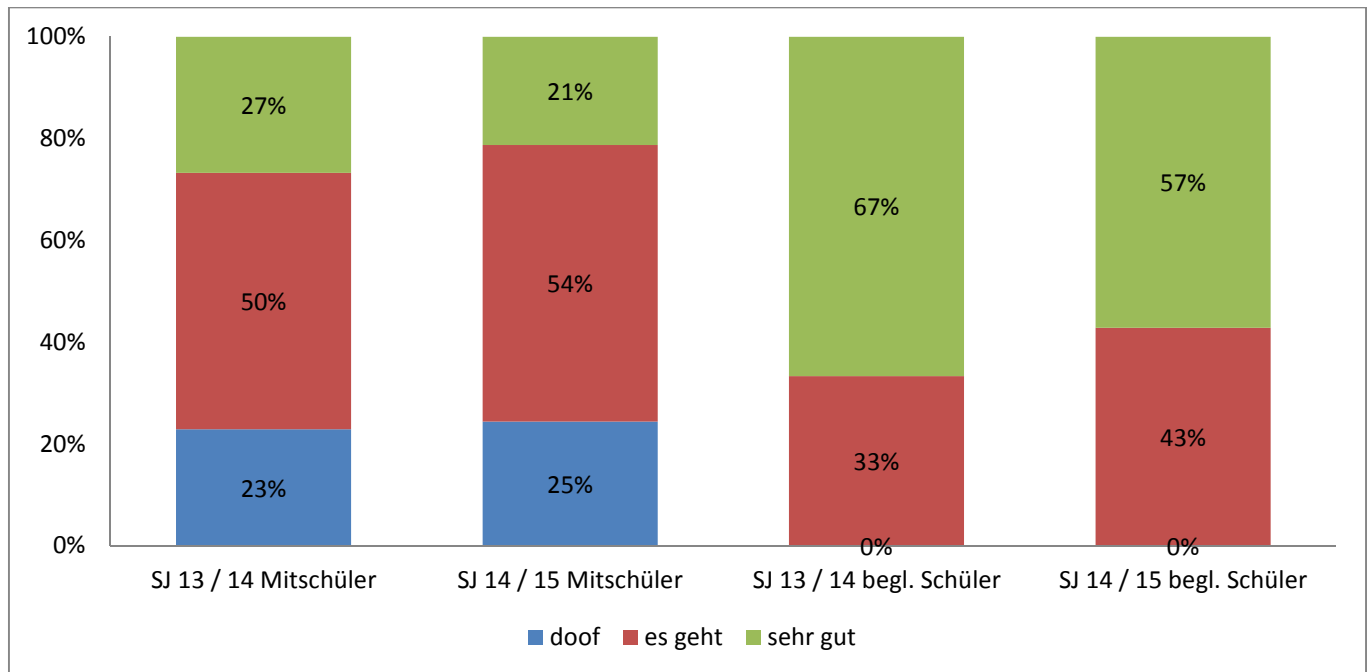


Abb. 18: *Einschätzung der sozialen Integration in den Klassenverband des begleiteten Schülers getrennt nach Messzeitpunkten aus der Sicht der Mitschüler und der begleiteten Schüler in Prozent (Schuljahr 13/14 Mitschüler n = 157, begleitete Schüler n = 9; Schuljahr 14/15 Mitschüler n = 129; begleitete Schüler n = 7)*

Im Hinblick auf die Akzeptanz des Integrationshelfers und seiner Tätigkeit für den begleiteten Schüler im Unterricht lässt sich ebenfalls ein deskriptiver Unterschied feststellen. Das Ergebnis legt nahe, dass Mitschüler den Integrationshelfer im Klassenraum stärker akzeptieren als die begleiteten Schüler selbst (vgl. Abb. 19).

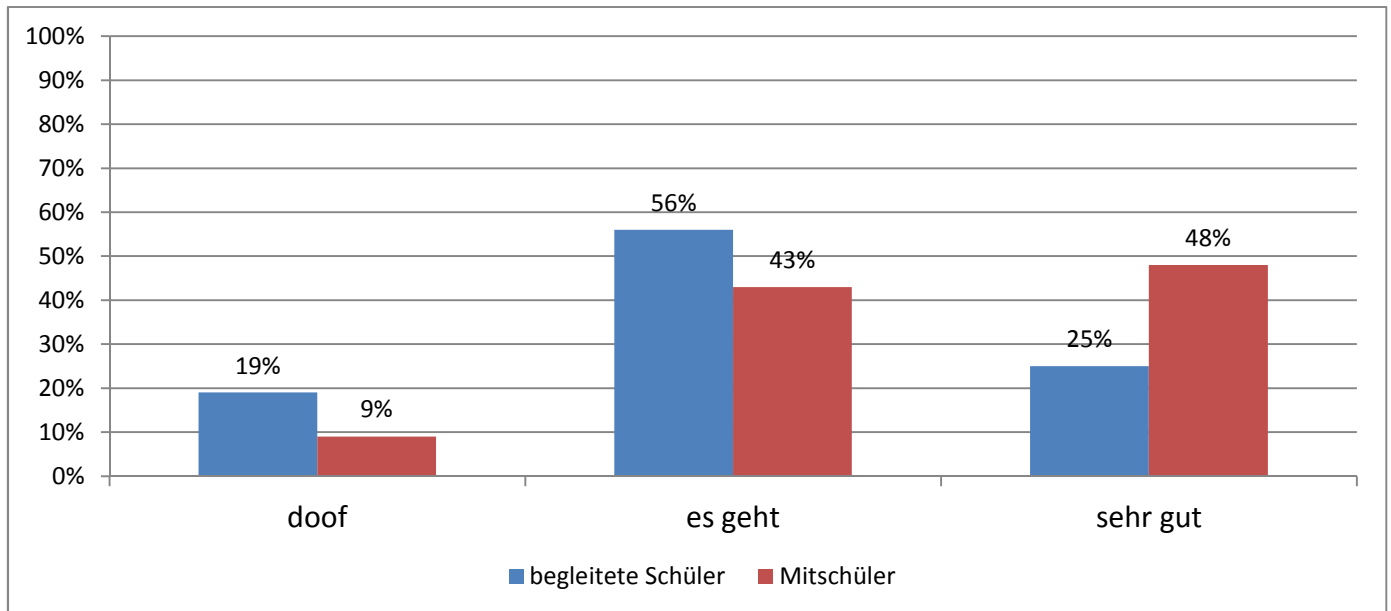


Abb. 19: Akzeptanz des Integrationshelfers⁴ über beide Messzeitpunkte hinweg aus Sicht der Mitschüler und der begleiteten Schüler in Prozent (Mitschüler n = 286; begleitete Schüler n = 16)

⁴ *Erläuterung der Graphik:* Anhand der Antwortkategorien „sehr gut“, „es geht“ und „doof“ konnten die begleiteten Schüler und ihre Mitschüler folgendes Item beantworten: Wie findest du es, dass du / der begleitete Schüler vom Integrationshelfer Hilfe bekommst/bekommt? Dieses Item wurde zur Messung der Akzeptanz des Integrationshelfers verwendet.

Eine Minderheit, d.h. ca. 20 Prozent der begleiteten Schüler und ca. 10 Prozent der Mitschüler, fühlen sich durch die Tätigkeit des Integrationshelfers gestört. Die Bewertung der

Akzeptanz variiert nur leicht über die beiden Projektschuljahre hinweg (vgl. Abb. 20).

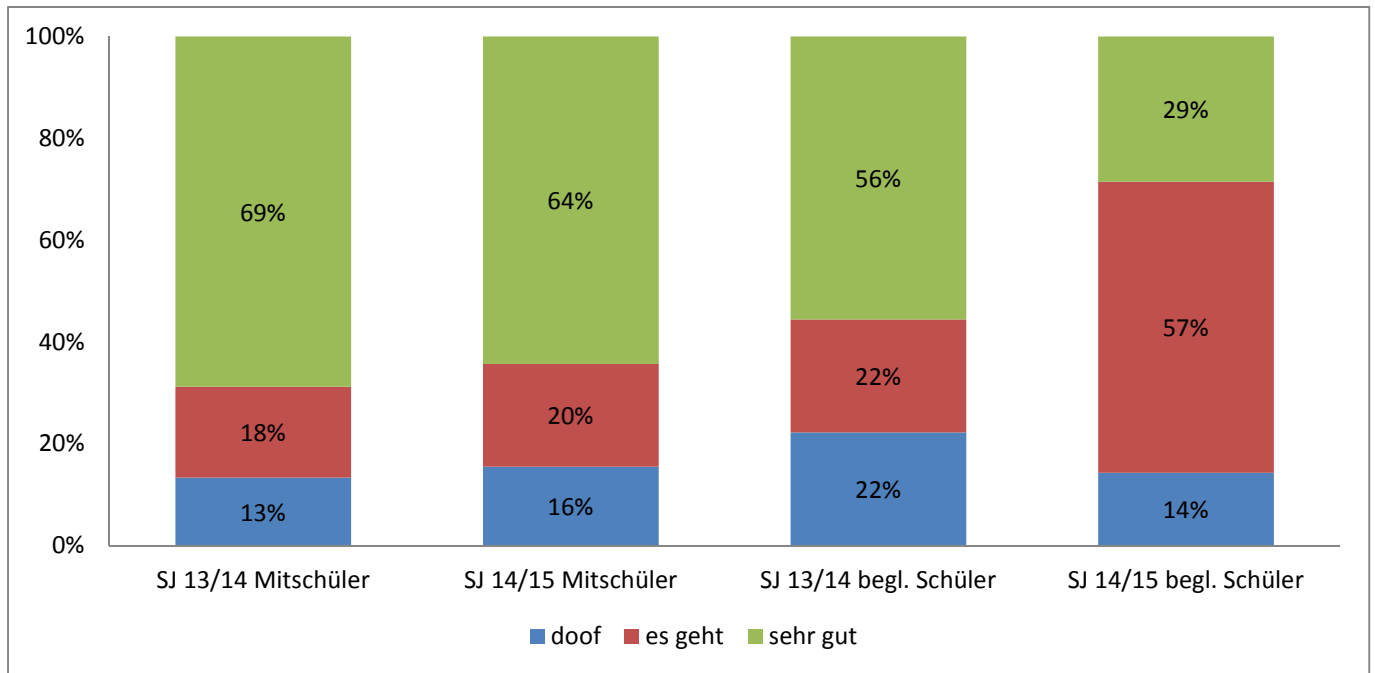


Abb. 20: Akzeptanz des Integrationshelfers in Prozent: Wie findest du es, dass „der begleitete Schüler“ von Herrn Mustermann Hilfe bekommt? Bzw. Wie findest du es, dass du von Herrn Mustermann Hilfe bekommst? (Schuljahr 13/14 Mitschüler n = 157, begleitete Schüler n = 9; Schuljahr 14/15 Mitschüler n = 129; begleitete Schüler n = 7)

Die Akzeptanz des Integrationshelfers kann auch aus Sicht der Eingebundenheit des Integrationshelfers in das System Schule eingeschätzt werden. So fühlen sich Integrationshelfer im Durchschnitt eher stark in das

System Schule eingebunden, wobei eine deskriptive Verstärkung der Eingebundenheit zum zweiten Schuljahr zu beobachten ist (vgl. Abb. 21).

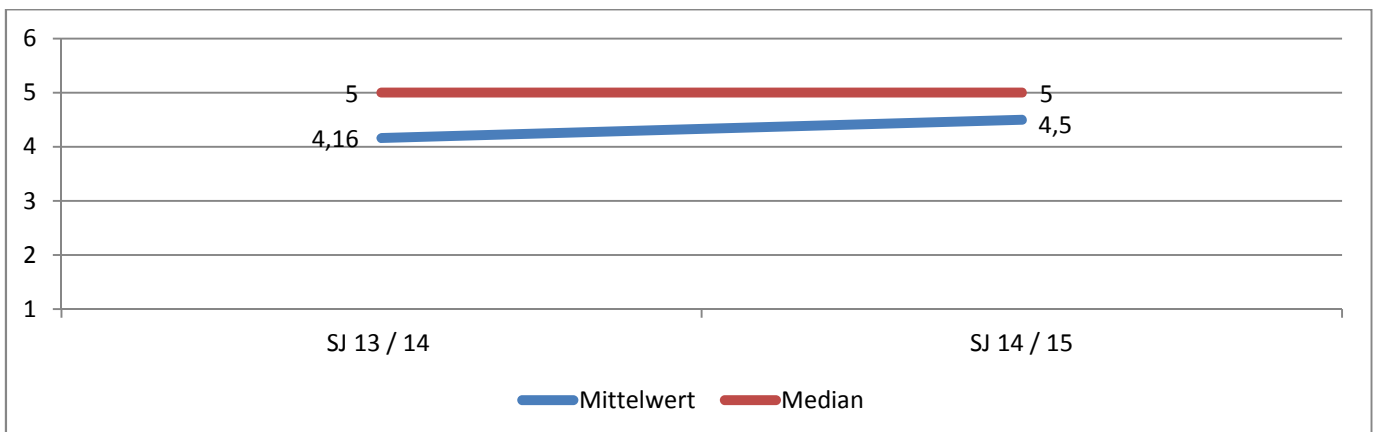


Abb. 21: Eingebundenheit des Integrationshelfers in das System Schule (Schuljahr 13/14 n = 19; Schuljahr 14/15 n = 12) (Skala 1 = gar nicht, 6 = sehr stark)

5.8 Welche Rolle spielt der Integrationshelfer bei der sozialen Integration des begleiteten Schülers?

Die soziale Integration des begleiteten Schülers durch den Integrationshelfer wird in der Fragebogenerhebung positiv eingeschätzt.

Lehrkräfte bewerten die Rolle des Integrationshelfers bei der sozialen Integration des begleiteten Kindes tendenziell jedoch weniger positiv als die Integrationshelfer selbst. Die positivere Bewertung bei den Integrationshelfern und die negativere Bewertung bei den Lehrkräften verstärken sich deskriptiv zum zweiten Schuljahr (vgl. Abb. 22).

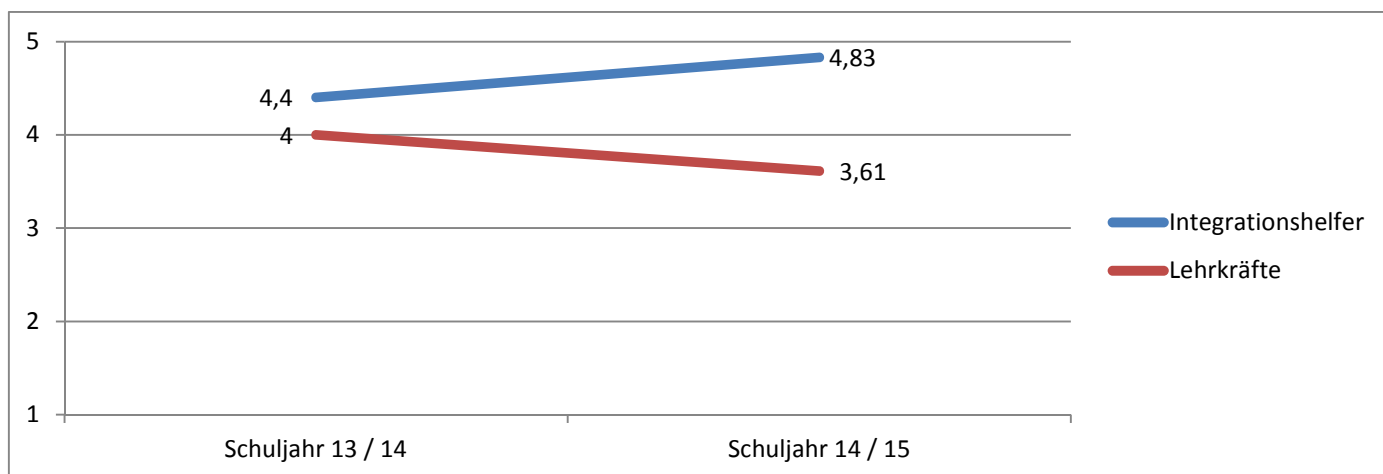


Abb. 22: Zustimmung zur Aussage "Die aktive Teilhabe des begleiteten Schülers am Sozialleben in der Klasse und in der Schule wird durch den Integrationshelfer erleichtert" (Schuljahr 13/14 Integrationshelfer $n = 20$; Lehrkräfte $n = 19$; Schuljahr 14/15 Integrationshelfer $n = 12$, Lehrkräfte = 18) (Skala 1 = stimme nicht zu, 5 = stimme voll zu)

Aus den Interviews mit fünf Lehrkräften, Integrationshelfern, begleiteten Schülern und Elternteilen sowie aus den Beobachtungsdaten von fünf Unterrichts- und Pausensituationen lassen sich ebenfalls Rückschlüsse auf den Einfluss des Integrationshelfers auf die soziale Integration des begleiteten Schülers ziehen. Sowohl die Interviewten als auch die Beobachter stimmen darin überein, dass der Integrationshelfer einen eher positiven aber geringen Einfluss auf Verhaltensänderungen des Schülers und auf seine soziale Integration in das Klassengefüge hat. Soziale Integration wird als durch den Integrationshelfer wenig beeinflussbar angesehen, da andere Faktoren und Akteure eine größere Rolle dabei spielen. Verbesserte soziale Integration und die damit einhergehenden Verhaltensänderungen wer-

den vor allem der Persönlichkeit bzw. der persönlichen Reifung des Kindes, aber auch Faktoren wie Klassenwechsel und Klassenwiederholungen oder Lehrkräften und den Mitschülern zugeschrieben. In den untersuchten Fällen verhalten sich die Mitschüler den begleiteten Schülern gegenüber sehr sozial und hilfsbereit, ermahnen diese aber auch bei Störungen. Dem Integrationshelfer wird ein indirekter Einfluss bescheinigt, der durch die Vermittlung von Sicherheit mit unbekanntem Personen und Situation und durch die Erhöhung der Akzeptanz der Verhaltensweisen des Schülers in der Schulklasse vermittelt wird.

Ein Beispiel, das zum einen die Unabhängigkeit der sozialen Integration des Schülers vom Integrationshelfer und zum anderen die Ab-

hängigkeit von unterschiedlichen Umgebungen, in denen sich das Kind befindet, illustriert, bezieht sich auf eine begleitete Schülerin mit ihrem Integrationshelfer im schulischen und außerschulischen Setting: In einem Freizeitpark lässt sich eine eher starke soziale Integration der Schülerin anhand des gemeinsamen Spiels mit den Mitschülern beobachten, ohne dass entsprechende, die soziale Integration fördernde, Maßnahmen des Integrationshelfers beobachtet wurden. Im schulischen Setting schottet sich die Schülerin trotz Bemühungen des Integrationshelfers von den Mitschülern ab und zeigt wenig Interesse an Interaktion. Interessant an diesem Fall ist, dass die Eltern, die Lehrkraft und der Integrationshelfer dem Kind introvertierte Persönlichkeitsmerkmale und die Schwierigkeit, auf Menschen zuzugehen, zuschreiben. In einer außerschulischen Umgebung scheinen diese Probleme weniger stark aufzutreten.

Einen positiven Effekt auf die soziale Integration des begleiteten Schülers scheint der Integrationshelfer durch den Einsatz von Mitteln und Maßnahmen, um dem Schüler im Unterricht sowie in der Pause positive Erlebnisse in der Interaktion mit den Mitschülern zu ermöglichen, zu erreichen. In zwei Fällen lassen sich aktive Bemühungen des Integrationshelfers beobachten, den begleiteten Schüler im Rahmen von Gruppenarbeiten zu inkludieren. Dabei wird der begleitete Schüler regelmäßig um seine Meinung gebeten oder dazu animiert, Vorschläge in die Gruppe hineinzutragen. Erfolgreich ist dies allerdings nur bei einem begleiteten Schüler. In der Pause setzt der Integrationshelfer spielerische Hilfsmittel ein, um ein gemeinsames Spielen zu ermöglichen, die nur zum Teil durch den Schüler angenommen werden.

Weitere Aktivitäten des Integrationshelfers in der Klasse könnten ebenfalls mit der Veränderung sozialer Integration des Schülers in Verbindungen gebracht werden: So könnte die Rolle des Integrationshelfers in Partnerarbeiten, wenn dieser die Mitschüler ersetzt und

immer ein Team mit dem begleiteten Schüler bildet, die soziale Integration beeinflussen. Auch die Sitzordnung im Klassenraum, wenn sonst kein Mitschüler außer dem Integrationshelfer neben dem begleiteten Schüler sitzt, könnte laut Interviewpartnern und Beobachtern eine Rolle spielen. In einem Fall berichtet die Lehrkraft von der Notwendigkeit, spezielle Maßnahmen für den begleiteten Schüler nicht immer weiter zu verstärken, um dessen Selbstständigkeit zu fördern und die Mitschüler nicht zu benachteiligen (vgl. Anlage 3 und 7).

Diese Erkenntnisse deuten auf die Komplexität des Phänomens der sozialen Integration hin und können als Hinweis darauf verstanden werden, die Rolle des Integrationshelfers für die soziale Integration der begleiteten Schüler stets in Relation zu anderen Faktoren zu sehen.

6 Empfehlungen und Forschungsdesiderate

Die Empfehlungen beruhen auf den empirischen Forschungsergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts sowie auf der Arbeit in der Lenkungsgruppe. Sie richten sich an die Systeme Schule, Jugendhilfe und Familie aber auch an politische Gremien in ganz Bayern.

6.1 Empfehlungen an das System Schule

Im Zuge des Modellprojekts wurden schulische Akteure für schulische Inklusion und interdisziplinäre Kooperation sensibilisiert. Vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse empfiehlt es sich, das Angebot der ge-

meinsamen Supervision im Hinblick auf die Rahmenbedingungen weiterzuentwickeln. Zudem kann empfohlen werden, die Arbeit von Integrationshelfern und Lehrkräften sowie deren Zusammenarbeit noch stärker zu reflektieren. Dieser Reflexionsprozess könnte von Supervisoren oder Coaches begleitet werden.

Schulleitungen kann empfohlen werden, inklusive Bestrebungen von Lehrkräften und anderen schulischen Akteuren nach Möglichkeit zu unterstützen und die Kooperation sowie den regelmäßigen Austausch der Schule mit außerschulischen Akteuren und Eltern zu fördern. Empfehlenswert ist zudem, Integrationshelfer allen schulischen Akteuren offiziell vorzustellen sowie Leitlinien und Umgangsformen mit Integrationshelfern zu erarbeiten.

Lehrkräfte sollten im Rahmen ihrer derzeitigen Möglichkeiten eine inklusive Haltung bei Schülern und Eltern fördern und verstärkt Eltern nicht begleiteter Schüler über den Integrationshelfer im Unterricht informieren. Die Studienergebnisse zeigen, dass Mitschüler Integrationshelfer im Klassenraum mit großer Mehrheit akzeptieren und diesen selten als Störung empfinden (vgl. Kap. 2.3 sowie 5.7). Grundsätzlich sollte auf einen wertschätzenden Umgang mit Integrationshelfern im Klassen- und Schulraum geachtet werden (vgl. Kap. 5.6).

Im Hinblick auf inklusive Bildungsorganisation ist beim Einsatz von Integrationshelfern darauf zu achten, dass Einzelfallhilfe sich nicht zu einem paraprofessionellen Entlastungssystem entwickelt und eine heimliche Schattenpädagogik auf den Plan ruft. Um dies zu vermeiden bedarf es einer Weiterentwicklung einzelfallorientierter schulischer Begleitmaßnahmen in Richtung systemischer, sozial-räumlicher Lösungen, die mit bestehenden Hilfesystemen z.B. dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst synchronisiert sind.

6.2 Empfehlungen an das System Jugendhilfe

Mit der Neustrukturierung des Einsatzes von Integrationshelfern wurde ein wichtiger Schritt in Richtung einer Straffung und Effektivitätssteigerung der Beantragung und Durchführung von Einzelfallhilfe getan. Dabei spielten die eigens eingesetzten Fachkräfte des Jugendamtes sowie des Trägers eine entscheidende Rolle. Weiterhin gilt es, Verfahren zu entwickeln, um den Beratungs- und Beantragungsprozess weiter zu optimieren sowie die Kooperation zwischen Jugendamt, Schule und Träger zu intensivieren (Kap. 5.2).

Da die Leistung Integrationshilfe im Unterricht erbracht wird und die Kooperation zwischen Integrationshelfer, Lehrkraft und auch begleitetem Schüler eine grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Maßnahme ist (vgl. Kap. 5.6), sollten die Lehrkräfte zukünftig in einem größeren aber angemessenen Umfang in die Auswahl und die Einweisung von Integrationshelfern einbezogen werden. Der koordinierenden Fachkraft des Trägers der Kinder- und Jugendhilfe kommt dabei eine entscheidende Bedeutung zu, da dieser die Schnittstelle zwischen Schule und Träger darstellt und geeignete Integrationshelfer vorschlägt. Der Einbezug der Meinung des begleiteten Schülers bei der Auswahl eines geeigneten Integrationshelfers stellt ebenfalls ein wichtiges Element für den Erfolg der Maßnahme dar.

Im Hinblick auf die Qualifizierung von Integrationshelfern durch den Träger erscheint eine Zusammenarbeit mit schulischen Akteuren beispielsweise durch die Öffnung von Qualifizierungsangeboten des Trägers für Lehrkräfte sinnvoll.

Den Trägern sowie der Schule wird empfohlen, pädagogisch-begleitende Aufgaben des Integrationshelfers sowie rechtliche Rahmenbedingungen des Einsatzes von Integrations-

helfern zu verdeutlichen, um eine erfolgreiche Zusammenarbeit zu fördern.

Um Wissenstransfer zu gewährleisten und den gesammelten Erfahrungsschatz der Integrationshelfer zu konservieren, empfiehlt es sich, einen Pool mit erfahrenen Integrationshelfern im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe aufzubauen, ein Kompetenzzentrum für die Umsetzung inklusiver Bildung zu entwickeln und dieses von einer koordinierenden Fachaufsicht verwalten und betreiben zu lassen.

Aus finanzieller Sicht hat sich der Einsatz einer Fachkraft beim Jugendamt zur Sicherstellung der Ausschöpfung bestehender schulischer Ressourcen, bevor ein Integrationshelfer bewilligt wird, bewährt. Dies führte zum effizienteren und kostensparenderen Einsatz von Integrationshelfern.

6.3 Empfehlungen an das System Familie

Die Eltern stellen ein essenzielles Bindeglied zwischen dem Kind mit Förderbedarf und den zahlreichen schulischen und außerschulischen Akteuren im Rahmen der Beschulung dar und müssen als gleichberechtigte Partner im Prozess der Einzelfallhilfe berücksichtigt werden. Anders herum müssen die Eltern bereit und offen für eine Zusammenarbeit mit einer Vielfalt von Akteuren sein.

Die Eltern nicht begleiteter Kinder sind ebenfalls wichtige Akteure in der Funktionsweise des Klassenverbands und müssen durch Informations- bzw. Elternabende oder andere Kanäle über die Einzelfallhilfe informiert werden, um die Akzeptanz des Integrationshelfers im Klassenverbund zu fördern. Im Umkehrschluss müssen auch diese Eltern für die Wahrnehmung entsprechender Informationsveranstaltungen offen sein.

6.4 Empfehlungen an die Politik

Die qualitativen Untersuchungsergebnisse bezüglich des sogenannten „Matchings“ legen nahe, kooperative und inklusive Settings in die universitäre Lehramtsausbildung in allen Phasen zu integrieren sowie inklusive Schulentwicklung stärker auf die Kooperationsförderung bei Lehrkräften zu fokussieren.

Die benötigte Zeit der Lehrkräfte für Absprachen mit unterschiedlichen Akteuren wie z.B. Integrationshelfer, Jugendamt und Träger sollte z.B. in Form von Anrechnungsstunden oder einer angemessenen Reduzierung der Lehrverpflichtung honoriert werden.

Zudem liegt eine notwendige Grundlage für den Einsatz von Integrationshelfern in einer differenzierten, konkreten und konsensfähigen Klärung der Rolle und der Aufgaben des Integrationshelfers in der inklusiven Schule.

Des Weiteren muss langfristig über eine grundlegende Qualifizierung der Integrationshelfer und die Erteilung eines sozialraumorientierten Lehrauftrages nachgedacht werden, die es dem Integrationshelfer erlaubt und es honoriert, über begleitende Tätigkeiten hinaus, auch pädagogische Aufgaben, zum Teil auch außerhalb des regulären Unterrichts mit dem begleiteten Schüler, aber auch bei Bedarf mit allen Schülern, durchführen zu können. Wie die Studienergebnisse zeigen, sind die Grenzen zwischen begleitenden und pädagogischen Tätigkeiten, die bei Schülern mit einer seelischen Behinderung notwendig sind, fließend (vgl. Kap. 5.5 sowie Deger et al. 2015) und bedürfen eines offiziellen Auftrages seitens der Politik, Schule und Jugendhilfe.

Schließlich bedarf es der Einrichtung einer zentralen Anlaufstelle für Eltern, die einen Integrationshelfer beantragen wollen. Dafür könnten die Inklusionsberatungsstellen des Schulamtes ausgebaut und auch die Beratungskompetenz der Schulleitungen im Hinblick auf Integrationshelfer gestärkt werden.

7 Weitere Forschungsfragen

Die Mitwirkung von Prof. Markowetz und Team in der Steuerungsgruppe hat sich in den drei zurückliegenden Jahren bewährt: die fachlich-wissenschaftliche Beratung hinsichtlich der Konzeptentwicklung, insbesondere aber die Mitgestaltung bei der Frage, auf welche Qualitätsdimensionen und Qualitätsaspekte Wert zu legen ist, damit die soziale Teilhabe und Inklusion nachhaltig zum Wohle der begleiteten Kinder gelingt und zugleich Schulentwicklung durch den Einsatz von Integrationshelfern aus dem System der Jugendhilfe stattfinden kann, hat im Vergleich zu anderen ähnlichen Schulbegleitprojekten den Modellcharakter des Projektes begründet und dazu geführt, dass im Prozess der Ausgestaltung und Entwicklung der Praxis evidenzbasierte Entscheidungen getroffen wurden und das Konzept unter Aspekten von Qualität inklusiver Bildung im Sinne des Handlungsforschungsansatzes dynamisch fortgeschrieben werden konnte.

Folgende Themenbereiche und daraus resultierende zentrale Fragestellungen sollten im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung bei Verlängerung der Projektlaufzeit im September 2016 für zwei weitere Jahre bis August 2018 untersucht bzw. bearbeitet werden:

Ausweitung des Modellprojekts

Für die Synchronisation und das Matching zwischen Jugendhilfe und Schule, die Optimierung der realen Abläufe, wie sie nun nach dreijähriger Entwicklung und modellhafter Erprobung als Konzept gefasst sind, ist es nun im Zuge der Verstetigung und Überführung des Modells in die Normalität an der Zeit, ein finales, allgemeinverbindliches aber akteursübergreifendes Integrationshelferkonzept gemäß den Qualitätsdimensionen Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und Ergeb-

nisqualität für den Landkreis München zu formatieren und strategisch in der Praxis und für die Öffentlichkeit sichtbar zur Entfaltung zu bringen. Hierbei sollte die wissenschaftliche Begleitung weiterhin einbezogen sein und in der Steuer- und Lenkungsgruppe datenbasiert beratend mitwirken und mitgestalten.

Zugleich gilt es, das finale Integrationshelferkonzept im Hinblick auf die Anwendbarkeit im Feld inklusiver schulischer Bildung in allen Schulen im Landkreis unter Einbezug aller im System der Integrationshelferarbeit aktiven Träger der öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe wissenschaftlich empirisch zu fundieren, um verbindliche Qualitätsstandards für alle Stake- und Shareholder im Landkreis einzuführen, um letztlich für alle Kinder mit seelischen Behinderungen Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit im bayerischen Bildungssystem garantieren zu können. Hierzu bedarf es einer Evaluation laufender Zertifizierungs-, Fortbildungs- und Management-Maßnahmen und der Klärung der handlungsleitenden Forschungsfrage:

„Wie lässt sich ein solches Integrationshelferkonzept, das im Landkreis München gewinnbringend und unter Qualitätsaspekten erfolgreich umgesetzt wurde, in ganz Bayern umsetzen? Welche Voraussetzungen wären dafür nötig?“

Folgende Forschungsaktivitäten sind hierbei angedacht und empfohlen:

- Evaluation der Zertifizierungsmaßnahmen für Integrationshelfer: Durchführung einer längsschnittlichen Evaluation von Qualifizierungskonzepten für Integrationshelfer aller Träger der Kinder- und Jugendhilfe in Bezug auf zugrundeliegende Qualitätsstandards und im Hinblick auf Zufriedenheit, Nutzen und Transfer in die Praxis sowie die Ableitung und Entwicklung

verbindlicher Qualifizierungsstandards für alle Träger.

- Systematische Evaluation von laufenden Fortbildungsmaßnahmen für Integrationshelfer und Lehrkräfte in Form von kollegialen Beratungen, Supervisionen und Unterstützungsmaßnahmen durch die Schulpsychologen im Hinblick auf Qualitätsdimensionen, Zufriedenheit und Nutzen für Integrationshelfer, Lernende und Schulen.
- Bedarfserhebung zur Entwicklung eines Übergangsmagements zwischen Elementar- und Primarstufe sowie Evaluation der Implementierung, des Ablaufs und der Ergebnisse der Maßnahmen.
- Einbezug von Kontrollgruppen an weiteren Regelschulen außerhalb des Modellprojekts zur Untersuchung der Effekte der Maßnahmen.

7.1 Entwicklung eines trägerübergreifenden Qualifizierungskonzepts

Als ein entscheidender Wirkfaktor für das Gelingen der Maßnahme konnten von der wissenschaftlichen Begleitung die Aspekte Fortbildung und Supervision detektiert werden. Von allen Beteiligten bei der unmittelbaren Umsetzung des Integrationshelferkonzeptes werden die Rolle und Notwendigkeit der Fortbildung und der Supervision betont. Allerdings bleibt festzuhalten, dass an diesen beiden „Stellschrauben“ des Gelingens noch Optimierungsbedarfe bestehen. Während für Integrationshelfer zwischenzeitlich ein Zertifizierungskonzept der AWO existiert und betrieben wird, scheint es ein ähnlich organisiertes Vorbereitungs- und Qualifizierungskonzept seitens der Schule für Lehrpersonen noch nicht zu geben. Dafür bietet das System Schule Supervision an, an der auch die Integrationshelfer teilnehmen können. Für das im Feld der Pädagogik zu leistende Kerngeschäft der Kooperation zwischen Ju-

gendhilfe und Schule zum Wohle des einzelinkludierten Schülers, sollte deshalb das Fortbildungsgeschehen sinnvoll erweitert werden. Hinzu kommt, dass aller Wahrscheinlichkeit nach in der Praxis genauso viele Fortbildungskonzepte existieren wie Träger der Jugendhilfe, die dieses Geschäfts- und Handlungsfeld im Landkreis München schon oder noch betreiben. Mit Blick auf ganz Bayern dürfte sich diese Vielfalt an unterschiedlichen Fortbildungskonzeptionen wie konkret daraus resultierenden Herangehensweisen noch deutlich erhöhen. Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitforschung wäre es deshalb, alle sich um Umlauf befindenden Zertifizierungs- und Fortbildungskonzepte zu sichten, hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschieden entlang fachlicher Kriterien zu analysieren, die letztlich eine qualitativ hochwertige Bildungspraxis in Bayern sichern helfen, und datenbasiert so zu bewerten, dass ein weitgehend einheitliches Ausbildungskonzept von den Träger der Jugendhilfe nicht nur vergleichbar bleibt, sondern Qualität sichert und Nachhaltigkeit garantiert. Diesbezüglich ist folgende Fragestellung zu beantworten:

„Wie lässt sich auf der Basis des aus dem Modellprojekt heraus entwickelten Zertifizierungs- und Fortbildungskonzeptes für Integrationshelfer der AWO durch vergleichende Analysen anderer Konzepte ein trägerübergreifendes Qualifizierungskonzept unter Berücksichtigung einheitlicher Qualitätsstandards generieren und praktisch umsetzen, das dann politisch prinzipiell auch auf alle Regionen Bayerns übertragbar wäre und die inklusive Bildungslandschaft befördern kann?“

7.2 Weiterentwicklung gemeinsamer Fortbildungen

Darüber hinaus legen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modell-

projekts nahe, dass sowohl Integrationshelfer als auch Lehrkräfte im Hinblick auf sonderpädagogische Themenbereiche und Inklusion bedarfsgerecht zusammen, d.h. in gemeinsamen Lern- und Fortbildungssettings weiterzubilden sind. Unklar blieb bislang aber, was genau Inhalte solcher gemeinsamen Schulungen sein sollten, wenngleich diese sich stark auf das „Matching“, sprich die kooperative Zusammenarbeit und auf die Optimierung dieser beziehen dürften. Die wissenschaftliche Begleitforschung könnte als objektive und fachlich richtige Disziplin zunächst eine detaillierte Bedarfsanalyse bei den Akteuren Integrationshelfer und Lehrkräfte mit Blick auf gemeinsame Weiterbildungsbedarfe im Landkreis München durchführen und entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen konzipieren, diese dann auch selbst für den Landkreis München anbieten und personell durchführen. Pro Schuljahr wäre unter Einbezug der Ressourcen und Kompetenzen der LMU die wissenschaftliche Begleitforschungsgruppe um Prof. Markowetz bereit, sonder- und inklusionspädagogischen Themen wie beispielsweise Förderplanung, Störungsbilder oder störungsspezifische Förderkonzepte und Unterstützungsmethoden als gemeinsame Weiterbildungsangebote in Form von z.B. eineinhalbstündigen Workshops sowohl für Integrationshelfer als auch für Lehrpersonen (pro Workshop 20 Teilnehmer) über der Lernwerkstatt an der LMU (<http://www.edu.lmu.de/nashornwerkstatt/>) anzubieten und durchzuführen. Folgende Fragestellung ist in diesem Rahmen zu untersuchen:

„Welche Fachthemen gilt es sowohl mit Integrationshelfern als auch Lehrpersonen in gemeinsamen Fortbildungen gezielt zu vermitteln, damit im schulischen Alltag unter Aspekten inklusiver Pädagogik sich die Kooperation und das sog. „Matching“ zwischen Jugendhilfe und Schule verbessert und auf die soziale Teilhabe wie die schuli-

schen Erfolge von Schülern auswirkt, die von Integrationshelfern begleitet werden?“

7.3 Ausweitung der Zielgruppen

Bislang wurden in dem Modellprojekt ausschließlich Kinder aus dem Autismus-Spektrum und Kinder mit der Diagnose AD(H)S von Integrationshelfern der AWO begleitet. Für den nicht unerheblichen Einsatz an finanziellen Mitteln ist die Frage von großer Bedeutung, ob und ggf. auf welche Kinder mit sog. seelischer Behinderung das erprobte Konzept darüber hinaus erfolgreich angewandt werden kann, um am Ende das Konzept tatsächlich als ein inklusives Organisationsmodell bezeichnen und in die Zukunft sowie die Fläche Bayerns bringen zu können. Von zentraler Tragweite dürften hierbei insbesondere jene Kinder sein, die derzeit in nicht unerheblichem Umfang aufgrund ihres seelischen Gesundheitszustandes sowohl ambulant aber auch stationär mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Berührung kommen und in Schule und Unterricht beim Lernen, aber auch gerade in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in ihrer sozialen Teilhabe bisweilen sehr stark gefährdet und von Aussonderung bedroht sind. Hierzu zählen die Flüchtlingskinder, die aufgrund ihrer Traumatisierungen, und da sie kriegsbedingt oft über Jahre hinweg keine Schule besuchen konnten, dringend schulische Bildung in sozialer Integration bedürfen. Die wissenschaftliche Begleitung sollte deshalb diese Zusammenhänge überprüfen und evaluieren.

„Wie kann der Übertrag des Konzepts sowohl auf Kinder mit anderen als ADHS und ASS Diagnosen als auch auf traumatisierte, seelisch behinderte geflüchtete Kindern und Jugendliche im System der allgemeinbildenden Schulen gelingen?“

8 Fazit und Ausblick

Das entwickelte und im Laufe der dreijährigen Projektlaufzeit angepasste Integrationshelferkonzept hat sich in der Praxis bewährt und konnte im Landkreis München ab April 2016 mit den entsprechenden Konzeptbestandteilen und personellen Ressourcen verstetigt werden.

Sukzessive werden zum neuen Schuljahr 2016-17 andere Träger der Kinder- und Jugendhilfe neben der AWO einbezogen und das Konzept auf weitere Grundschulen aber auch weiterführende Schulen im Landkreis ausgeweitet (vgl. Anlage 8). Auf diese Weise möchte man die Herausforderung der schulischen Inklusion effizient, kooperativ und zum Wohle des einzelinkludierten Kindes bewältigen. In die Zukunft gedacht können Integrationshelfer alleine jedoch weder das alleinige Mittel noch die alleinige Methode sein und auch nicht das vorherrschende Konzept zur Umsetzung schulischer Inklusion bleiben

Mit der Umstrukturierung und der qualitativen Verbesserung des Einsatzes von Integrationshelfern im Modellprojekt wurde aber der Blick für die Belange von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen geschärft. Das Modell könnte aber erheblich dazu beitragen, dass in den allgemeinen schulen Qualitätsverbesserungen angegangen und Schulentwicklungen auf den Plan gerufen wurden, um inklusive Bildung in Bayern voran zu bringen und letztlich dauerhaft garantieren zu können.

Besonders die intensive Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule im Modellprojekt könnte langfristig das gegenseitige Verständnis und die Kooperationsbereitschaft weiter erhöhen und Kooperationen auch in und mit anderen Bildungsbereichen fördern. Vor dem Hintergrund von Inklusion als einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe und schuli-

scher Inklusion als Aufgabe aller Schulen wäre ein Zusammenrücken der Systeme zu befürworten und zu befördern. Letztlich werden die hier in diesem Abschlussbericht beschriebenen Bemühungen unternommen, um zum Wohle des Kindes und auch zum Wohle der gesamten Gesellschaft institutionelle Ausgrenzung zu reduzieren, den verantwortungsvollen und wertschätzenden Umgang mit den „Schwächsten der Gesellschaft“ zu befördern tragen und zur Entstigmatisierung marginalisierter Gruppen entscheidend beizutragen.

Mit der qualitativen Verbesserung des Einsatzes von Integrationshelfern im Modellprojekt wurde *ein* wichtiger Schritt in diese Richtung getan.

Im Hinblick auf die qualitative Weiterentwicklung individuell unterstützender Angebote für die inklusive Beschulung von Schüler/-innen mit besonderen Förderbedarfen durch den Einsatz von Integrationshelfer und eine im Freistaat Bayern flächendeckende Nutzung des Konzeptes wie Systems der Schulbegleitung gilt es im Spiegel der im Modellprojekt gemachten Erfahrungen und interpretierten Erkenntnisse abschließend auf folgende Aspekte und Dimensionen aufmerksam zu machen und inklusionsspolitisch als bislang noch unzureichend gelöste Aufgaben in den Blick zu nehmen:

Für eine erfolgreiche, nachhaltig wirkende und Übergänge innerhalb unseres Bildungswesens erleichternde wie sichernde Verwirklichung des Rechts auf inklusive Bildung an allgemeinen Schulen gilt es die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule zu intensivieren, ihre spezifischen Leistungen zu synchronisieren und synergetisch zusammenzuführen, damit qualitativ hochwertig organisierte und arbeitende inklusive Bildungslandschaften und Netzwerke effektiver Hilfen für Alle Kinder entstehen können.

Die Aufgaben- und die Funktionen von Integrationshelfer an allgemeinbildenden Schulen

im Kontext inklusiver Pädagogik sind weiter zu schärfen und schulrechtlich abzusichern. Hierfür bedarf es guter Absprachen zwischen allen für die Bereiche Bildung, Soziales und Gesundheit zuständigen Ministerien und landesweit verbindlicher Vereinbarungen und gesetzlicher Ausführungsbestimmungen. Zukünftig sollte besser einheitlich von Schulbegleitern als von Integrationshelfern gesprochen werden.

Mit Blick auf den pädagogisch richtigen und wertvoll entwicklungsfördernden Umgang bedarf es aber auch ausgearbeiteter inklusiver Konzepte an den Einsatzschulen, in die das System Schulbegleitung mit System im System wertschätzend eingebunden ist und das System existenter und bereits funktionierender Hilfen im Sozial-, Gesundheits- und Bildungswesen für Schüler/-innen mit besonderen Bedürfnissen (z.B. den Mobilen sonderpädagogischen Dienst, MSD; Schulsozialarbeit, schulpsychologischer Dienste etc.) sinnvoll ergänzen als mit diesen zu konkurrieren.

Allgemeine Schulen, die Schüler mit einem individuellen Unterstützungsbedarf unabhängig von Art und Ausmaß der für eine erfolgreiche Bildungskarriere benötigten Hilfen inklusiv beschulen, dürfen deshalb bei der Aufgabe der inklusiven Schulentwicklung nicht allein gelassen werden. Die dort arbeitenden Lehrpersonen gilt es durch geeignete Maßnahmen zu stärken, mit sonderpädagogischen Fachwissen, Konzepten und Methoden vertraut zu machen, damit sie eigenverantwortlich ein heilpädagogisches Klima und sonderpädagogische Räume an Regelschulen schaffen und wertvoll inklusiv wie inklusiv wirksam arbeiten können.

Nur so kann dauerhaft sichergestellt werden, dass das System Schulbegleitung sich nicht zu einem paraprofessionellen Entlastungssystem in und an den allgemeinen Schulen entwickelt, dort unbemerkt eine geduldete „Schattenpädagogik“ der Schulbegleiter auf den Plan ruft, welche die begleiteten Schüler/-

innen eher isoliert und von diesen Hilfen abhängig macht als sozial stärkt und in den Sozialraum einbindet sowie in die in den Klassenräumen stattfindenden Lern- und Bildungsprozessen einbezieht.

Schulbegleitung in diesem Sinne erweist sich als durchaus neue und anspruchsvolle Tätigkeit, auf die es Schulbegleiter weit über Kinder mit Autismus und AD(H)S hinaus, angemessen vorzubereiten und im Hinblick auf die Vielfalt der Kinder mit sehr unterschiedlichen Unterstützung-, Förder- und Hilfebedarfen zu qualifizieren gilt. Letztlich auch um sie tariflich vergüten und in ihrer Existenz als aktive in einer inklusiven Schulen verbindlich und verlässlich mitwirkende professionelle Helfer dauerhaft absichern zu können.

Es wäre mehr als wünschenswert, wenn Schulbegleiter in Zeiten des großen Mangels an Fachkräften und einschlägig für Inklusion qualifizierten Lehrern curricular gut geordnet eine landesweit einheitliche Ausbildung bzw. Weiterqualifizierung bekommen könnten, um ihren Platz im System zu finden und Hand in Hand mit den für die Erziehung und Bildung sowie Förderung und Rehabilitation nach wie vor verantwortlichen Lehrern evidenzbasiert wirken zu können. Zu überlegen wäre dabei, welche grundlegenden sozialen Berufsgruppen sich für diese Form der heil- und inklusionpädagogischen Förderung an allgemeinen Schulen besonders gut eignen.

Kategorisch nicht ausgeschlossen werden sollte die Diskussion darüber, ob Schulbegleiter über das Management der soziale Teilhabe und die Momente des Steuerung des sozialen Verkehrs hinaus, zukünftig eben deshalb auch einen offiziellen pädagogischen Teillehrauftrag für die didaktische Umsetzung bestimmter Lern- und Fördermaßnahmen in Schule und Unterricht im Kontext des einzulösenden Bildungs- und Förderplanes bekommen sollten, als diesen mal zu dulden und mal zu verbieten, ins Belieben der Praxis zu stellen oder abhängig von den zufälligen

Kompetenzen eines Schulbegleiters zu machen.

Von Bedeutung ist, dass Schule damit weder ihre Verantwortung noch ihre hoheitliche Aufgabe an „Dritte“ abgibt und Pflichten outsourcen, sondern -allerdings anders als die Praxis der vielen privat und außerhalb von Schule mächtig gewordenen Nachhilfeeinrichtungen und Institute für Lernförderung und Lerntherapie- Schule als originären Ort der Bildung und Förderung neu denkt, neu macht und damit stärkt!

Mit Blick auf die inklusive Beschulung von Kindern, die aufgrund von Flucht und Vertreibung aus Ländern mit fragilen Kontexten individuell unterstützende Maßnahmen der Eingliederungshilfe benötigen, darf auch darüber nachgedacht werden, ob Erwachsene, die selbst einen Migrationshintergrund haben, aber pädagogische wie muttersprachliche und kulturspezifische Kompetenzen ausweisen können, natürlich zeitlich befristet und stets angeleitet von und im Auftrag der Klassenleitung, nicht bestens die Rolle und die Aufgaben eines Schulbegleiters ausfüllen könnten.

Bis auf weiteres sollte das gesamte Team, das professionell an inklusiven Schulen unterrichtet und in besonderer Weise kooperativ zusammenarbeitet und Dank ihren unterschiedlichen Kompetenzen und sich ergänzenden Expertisen effektiv zusammenwirkt im Rahmen ihrer Arbeitszeit angemessen unterstützt, beraten und fallorientiert supervidiert werden. Mehr Aufmerksamkeit sollte der gemeinsamen Förder- und Unterrichtsplanung und der didaktischen Umsetzung der gemeinsam auf der Basis eines förderdiagnostisch professionell erstellten Förderplans unter Einbezug der Eltern und ihrer zu begleitenden Schüler geschenkt werden, um unmittelbare Schulerfolge in sozialer Integration sicherstellen und langfristig Bildungswege, Bildungskarrieren und Bildungsabschlüsse weitsichtig planen und Übergänge gestalten zu können.

Um Schulbegleiter bedarfsgerecht, passgenau, d.h. auch Wahlmöglichkeiten für alle Beteiligten einräumend und gut vorbereitet an Schulen einsetzen zu können, gilt es die Verfahren von der Antragstellung bis zur Genehmigung von Maßnahmen der Schulbegleitung chancengleich, landesweit einheitlich, schneller, unbürokratischer, aber entlang guter Entscheidungskriterien und allseitig nachvollziehbar zu gestalten.

In zunehmend heterogen werdenden Klassen inklusiver Schulen, in denen mehrere Schüler mit besonderen Bedürfnissen von mehreren Schulbegleitern unterstützt werden, ist darauf zu achten, dass die Anzahl erwachsener professioneller Helfer im Unterricht nicht zu groß wird, damit am Ende nicht nur individualpädagogische Maßnahmen nebeneinanderher und additiv das Lehren und Lernen und den Unterrichtsalltag bestimmen, sondern gruppenpädagogisch gestaltete Lehr- und Lernangebote sowie Lernformate das gemeinsame Lernen in der Klasse möglich machen und an Bedeutung eher gewinnen als verlieren.

Grundsätzlich ist dafür zu sorgen, dass sich eben nicht nur in einseitiger, kompensatorischer Anverwandlung die Kinder mit Hilfe ihrer Schulbegleiter an Schule und Unterricht anpassen müssen, um dauerhaft sozial integriert zu bleiben und inklusiv erfolgreich beschult werden zu können, sondern eben auch eine inklusive Schule und ihr Unterricht sich so verändern muss, dass die Kinder, die auf einen Schulbegleiter angewiesen sind zu ihrem gesetzlich verbrieften Recht auf Erziehung, Bildung, Förderung, Rehabilitation, Pflege und Unterstützung auch und gerade an allgemeinen Schulen kommen können. Erst dann ergeben sich echte Möglichkeiten nicht nur chancengleich und zieldifferent schulisch gefördert zu werden, sondern auch unabhängig und frei von ihren Schulbegleitern zu werden. Deshalb ist gebührend und immer wieder darauf zu achten und dann pädagogisch wertvoll zu entscheiden, wann die Hilfen von Schulbegleitern einerseits zu intensivieren,

andererseits zurückzunehmen sind, im Idealfall ganz wegfallen können.

Nicht zuletzt deshalb sollten zukünftig Pool-Lösungen ermöglicht werden, die zulassen, dass ein ressourcenbewusster und zielfüh-

render, bestens organisierter und mit anderen bereits im Feld verfügbarer Hilfen fein koordinierter Umgang des flexiblen und sinnvollen Einsatzes von Schulbegleitern in der inklusiven Schulen die entwicklungsfördernde Praxis bestimmt.

9 Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Aichner, W., Soukup-Altrichter K. & Welte, H. (2013). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 803–818). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 87 Tabellen*. 4., überarb. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Bronfenbrenner, U., Lüscher, K. & Cranach, A. v. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente (Sozialwissenschaften)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2012). *Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe*. Verfügbar unter http://dejure.org/gesetze/SGB_VIII/35a.html (29.07.2016)
- Dannenbeck, C. (2012). Jugendhilfe und Schule auf dem Weg zu inklusiven Verhältnissen - theoretische (Re-)Fundierung, politischer Auftrag und Praxisreflexion. In R. Markowitz & J. E. Schwab (Hrsg.), *Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 16–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Deger, P., Puhr, K. & Jerg, J. (2015). *Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in allgemeinen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schulen. Eine Untersuchung zur Praxis der Gewährung von Leistungen der Eingliederungshilfe in Baden-Württemberg unter Einbeziehung der strukturellen Rahmenbedingungen von Inklusion*. Heidelberg, Ludwigsburg: KVJS.
- Deger, P., Puhr, K. & Jerg, J. (2015)². *Orientierungshilfe für die Sozial- und Jugendhilfe. Inklusion in Schulen. Leistungen der Eingliederungshilfe*. Heidelberg, Ludwigsburg: KVJS.
- Fehren, O. (2009). Was ist ein Sozialraum? Annäherungen an ein Kunstwerk. *Soziale Arbeit*, 58 (8), 286–293.
- Fischer, E., Heimlich, U., Kahlert, J. & Lelgemann, R. (2014). *Bericht zum 1. Beauftragungszeitraum des Wissenschaftlichen Beirats "Inklusion"*. München, Würzburg. Verfügbar unter https://www.km.bayern.de/download/10156_berichtinkla428s_5_280114_es.pdf (29.07.2016)
- Singer, P., Walter-Klose, C. & Lelgemann, R. (2016). Befragung zur Umsetzung der schulischen Inklusion in Bayern. In Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (Hrsg.). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. (S.13-36). München, Würzburg: Klinkhardt Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11805/pdf/Heimlich_et_al_2016_Inklusives_Schulsystem.pdf
- Hinte, W. (2008). *Sozialraumorientierung: ein Fachkonzept für Soziale Arbeit*. Institut für Stadtteilbezogene Soziale Arbeit und Beratung. Verfügbar unter: http://www.fulda.de/fileadmin/buergerservice/pdf_amt_51/sozialraumorientierung/Sozialraumorientierung_Vortrag_W_Hinte_28_5_08.pdf (29.07.2016)

- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse*. Verfügbar unter: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie_Inklusion_Klemm_2013.pdf (29.07.2016)
- Kraus, W. (2012). *Überarbeitete Gemeinsame Empfehlungen für den Einsatz von Schulbegleitern in Regelschulen und Förderschulen*. München: Verband der bayerischen Bezirke.
- Markowetz, R. (2012). *Freizeit als Bildungszeit*. Skript zum Fachvortrag. Verfügbar unter: http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2012/12/artikel_markowetz_freizeit_als_bildungszeit_20121122.pdf (29.07.2016)
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., Neuausgabe. Weinheim, Bergstr: Beltz.
- Primbs, C. (2012). *Ein Schulbegleiter für jedes behinderte Kind?* Verfügbar unter: www.inklusive-schule-bayern.de (29.07.2016).
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Verfügbar unter: http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf (29.07.2016)

10 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Modellkonzept zum Einsatz von Integrationshelfern in inklusiven Schulen	13
Abb. 2 Modell des Forschungsverständnisses in Anlehnung an den ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner et al. (1981).....	16
Abb. 3 Bewertung der Kooperation zwischen Träger und Schule durch Integrationshelfer	21
Abb. 4 Bewertung der Zusammenarbeit der Schulleitung mit dem Träger durch die Schulleitung ..	21
Abb. 5 Weiterbildungsbedarf der Integrationshelfer vorhanden?	23
Abb. 6 Ist ein Weiterbildungsbedarf bei Integrationshelfern aus Sicht der Lehrkräfte vorhanden?..	23
Abb. 7 Nutzen der Fortbildungen des Trägers aus Sicht der Integrationshelfer	24
Abb. 8 Bewertung der Nützlichkeit der Supervision durch Integrationshelfer und Lehrkräfte	25
Abb. 9 Einschätzung der Bedeutung der gemeinsamen Supervision aus Sicht der Schulleitungen	26
Abb. 10 Weiterbildungsbedarf (WB-Bedarf) der Lehrkräfte bzgl. gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne Förderbedarf.....	28
Abb. 11 Inwieweit halten Sie das Programm schulische Inklusion durch die Einführung von Integrationshelfern an Ihrer Schule für umgesetzt?.....	30
Abb. 12 Bewertung des Konzepts des Integrationshelfers durch alle Akteure als eine Möglichkeit schulische Inklusion umzusetzen	30
Abb. 13 Veränderung der Gesamtsituation des begleiteten Schülers durch Integrationshelfer aus Sicht der Lehrkräfte	33
Abb. 14 Einschätzung der Kooperation Integrationshelfer - Lehrperson durch Eltern	34
Abb. 15 Stattfinden einer Einweisung/Vorbereitung von Lehrkräften im Hinblick auf die Arbeit mit Integrationshelfern	34
Abb. 16 Wie zufrieden sind Sie [die Lehrkräfte] aktuell mit den Dienstleistungen Ihres Integrationshelfers?.....	36
Abb. 17 Einschätzung der sozialen Integration in den Klassenverband des begleiteten Schülers über beide Messzeitpunkte aus der Sicht der Mitschüler und der begleiteten Schüler in Prozent.....	37
Abb. 18 Einschätzung der sozialen Integration in den Klassenverband des begleiteten Schülers aus der Sicht der Mitschüler und der begleiteten Schüler in Prozent.....	39
Abb. 20 Akzeptanz des Integrationshelfers in Prozent: Wie findest du es, dass „der begleitete Schüler“ von Herrn Mustermann Hilfe bekommt? Bzw. Wie findest du es, dass du von Herrn Mustermann Hilfe bekommst?.....	40
Abb. 21 Eingebundenheit des Integrationshelfers in das System Schule	40
Abb. 22 :Zustimmung zur Aussage "Die aktive Teilhabe des begleiteten Schülers am Sozialleben in der Klasse und in der Schule wird durch den Integrationshelfer erleichtert"	41

11 Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Zeitplan und Erhebungswellen	17
Tab. 2 Stichprobe und Rücklauf Datenerhebungswelle 1	19
Tab. 3 Stichprobe und Rücklauf Datenerhebungswelle 2 (Interviews)	19
Tab. 4 Stichprobe und Rücklauf Datenerhebungswelle 2 (Beobachtungen).....	19
Tab. 5 Stichprobe und Rücklauf Datenerhebungswelle 3.....	19

12 Anhang

Anlage 1: In den Fragebögen behandelte Themenbereiche

Integrationshelfer	Lehrkräfte	Schulleitungen	Eltern	Kategorie
<u>Angaben zum begleiteten Schüler:</u> Diagnose, persönliches Wissen über Störungsbild, Einschätzung erforderliche Unterstützungsmaßnahmen	<u>Angaben zum begleiteten Schüler:</u> Diagnose, persönliches Wissen über Störungsbild, Zeitraum der Anwesenheit des begleiteten Schülers, Schul- bzw. Klassenwechsel, außerschulische Betreuung	<u>Angaben zur Schule/Schülerschaft:</u> Anzahl, Förderschwerpunkt, Anzahl Integrationshelfer, Begleitungsstunden, Schulwechsel des begleiteten Kindes, Störungsbild des begleiteten Kindes, Voraussetzungen für gemeinsamen Unterricht	<u>Überblick über den Bildungsverlauf des Kindes:</u> Kindergarten, therapeutische Maßnahmen, Schulwechsel <u>Förderziele und Fördermaßnahmen:</u> vorhandene Information, Einbezug der Eltern	Angaben zu begleitetem Schüler/zur Schülerschaft/zur Schule
<u>Vertragssituation/Anstellungsverhältnis:</u> Arbeitszeit, Befristung	<u>Persönliche Angaben:</u> Zeitraum des Unterrichts der Klasse, Entscheidung zur Übernahme der Klasse, Erfahrungen mit Kindern mit Förderbedarf, Beziehung zu begleitetem Schüler	<u>Angaben zum Projekt:</u> Grund für Teilnahme an Modellprojekt, Einsatz von Integrationshelfer neu?, Erwartungen an Modellprojekt		Aktuelle Situation im System Schule und im Projekt
<u>Berufliche Motivation/Auswahlverfahren:</u> persönliche Motivation, Grund für Einstellung	<u>Auswahlverfahren des Integrationshelfers:</u> Empfehlung zur Beantragung eines Integrationshelfers, Einbezug in das Auswahlverfahren, Gründe für Wahl des Integrationshelfers, wer soll Auswahlentscheidung treffen?	<u>Beantragung des Integrationshelfers:</u> Gründe der Schule für Integrationshelfer, Initiative für Antragstellung, Zeitraum Bewilligung <u>Auswahlverfahren des Integrationshelfers:</u> Einbezug des Schulleiters, Gründe für Integrationshelfer, wer soll Auswahlentscheidung treffen?	<u>Angaben zum Integrationshelfer:</u> Beantragung, Einbezug ins Auswahlverfahren, Gründe für Wahl des Integrationshelfers, wer soll Auswahlentscheidung treffen?, Wunsch nach stärkerem Eingreifen ins Schulgeschehen, Erwartungen an Integrationshelfer	Beantragung und Auswahl des Integrationshelfers
<u>Qualifikation:</u> Schulabschluss, Ausbildung, Erfahrung mit Schulbegleitung	<u>Qualifikation/Anforderungsprofil Integrationshelfer:</u> Erwartungen an Qualifikation und Erfahrung des Integrationshelfers, Einweisung des Integrationshelfers in schulische Tätigkeit, fortlaufend Anleitung des Integrationshelfers als Aufgabe des Lehrers	<u>Qualifikation/Anforderungsprofil Integrationshelfer:</u> Erwartungen an Qualifikation und Erfahrung des Integrationshelfers, wer macht Einweisung des Integrationshelfers an Schule		Qualifikation/Anforderungsprofil Integrationshelfer
<u>Aufgabenprofil/Tätigkeitsbeschreibung Integrationshelfer:</u> Bedeutung von Aufgabenbereichen, Hauptaufgaben, Zuweisung von Aufgaben durch Lehrkraft, Einweisung in Tätigkeit, Platz für Hinweise	<u>Aufgabenprofil/Tätigkeitsbereiche Integrationshelfer:</u> Tätigkeitsfeld des Integrationshelfers gemäß Funktionen, Bedeutung von Arbeitsbereichen für Integrationshelfer, Hauptaufgaben des Integrationshelfers, Zuweisung von Aufgaben durch Lehrer, Reaktion der Mitschüler auf Integrationshelfer, Klassenklima, Teilhabe des begleiteten Schülers am Unterricht	<u>Aufgabenprofil/Tätigkeitsbereiche Integrationshelfer:</u> Tätigkeitsfeld des Integrationshelfers gemäß Funktionen, Bedeutung von Arbeitsbereichen für Integrationshelfer, Hauptaufgaben des Integrationshelfers		Aufgabenprofil/Tätigkeitsbereiche Integrationshelfer
<u>Beziehung des Integrationshelfers zum begleiteten Schüler und Beziehung des begleiteten Schülers zu Mitschülern:</u> Beziehungsaufbau und Aufrechterhaltung mit begleitetem Kind, Reaktion der Mitschüler auf Integrationshelfer, Verhalten der Mitschüler zu begleitetem	<u>Einfluss Integrationshelfer:</u> Veränderung des begleiteten Schülers, Einfluss des Integrationshelfers auf Unterrichtsqualität und auf Klassenklima, Erleichterung aktiver Teilhabe des Schülers durch Integrationshelfer			Beziehung zu und Einfluss auf Schüler durch Integrationshelfer

Schüler, Klassenklima, Teilhabe des begleiteten Schülers, Einfluss des Integrationshelfers auf soziale Kompetenz und emotional-soziale Entwicklung des Schülers				
	<u>Unterstützungsbedarf/Maßnahmen:</u> weitere Unterstützungsmaßnahmen der Klasse	<u>Inklusion:</u> Umsetzung von Inklusion durch Integrationshelfer, weitere schulische inklusive Maßnahmen, Arbeitskreis inklusive Schulentwicklung, Unterstützungsbedarf		Unterstützungsmaßnahmen für Klasse und Schule
<u>Kooperation:</u> Austausch mit und Rückmeldung von Lehrkraft, Austausch mit Eltern, MSD, MSD-Autismus (MSD-A), Jugendsozialarbeit an Schulen (JAS), Träger	<u>Kooperation:</u> Austausch mit, Einbindung des und Rückmeldung für Integrationshelfer, Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Integrationshelfer, Problembereiche, Kontakt mit Schulleitung, Anzahl, Teilnehmer und Themen der Elterngespräche, Kommunikation mit Eltern	<u>Kooperation/Vernetzung:</u> Zusammenarbeit mit AWO, Jugendhilfe, Lehrkräfte und Eltern im Hinblick auf begleiteten Schüler, Kooperation mit weiteren Diensten, außerschulische Partner	<u>Zusammenarbeit mit der Schule:</u> Formen und Mittel der Kooperation, Zufriedenheit und Wünsche bzgl. Kooperation mit Lehrern und Integrationshelfern, Veränderung über die Zeit, Ansprechpartner bei Problemen, Anzahl und Themen von Hilfeplan- und Elterngesprächen, Einschätzung und Wünsche bzgl. Kooperation zw. Lehrer und Integrationshelfer <u>Professionalität von Lehrer und Integrationshelfer:</u> Einschätzung bzgl. Professionalität	Kooperation
<u>Fortbildung, Beratung, Supervision:</u> persönlicher Fortbildungsbedarf, vorhandene Fortbildungsangebote, Teilnahme, Kosten, Nutzen, Anleitung durch Lehrkraft, Teilnahme an Supervision	<u>Fortbildung, Beratung, Supervision:</u> erste Kooperation mit Integrationshelfer?, Vorbereitung auf Einsatz des Integrationshelfers, Fortbildungsbedarf Integrationshelfer, Vorbereitung auf begleiteten Schüler, Vorbereitung auf inklusive Praxis, Fortbildungsteilnahme innerhalb und außerhalb des Modellprojekts, persönlicher Weiterbildungsbedarf für gemeinsamen Unterricht, Teilnahme an gem. Supervision, Teilnahme an Einzelsupervision/Beratung, Einschätzung des Fortbildungsangebots im Landkreis	<u>Fortbildung, Beratung, Supervision:</u> Fortbildung zu Inklusion vorhanden?, Fortbildungsbedarf Integrationshelfer, Supervision, persönliche inklusive Weiterbildung		Fortbildung, Beratung, Supervision
	<u>Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen:</u> Problemlage durch Modellprojekt, Ansprechpartner bei Problemen, Probleme durch unterschiedliche dienstrechtliche Zuständigkeiten, Bedenken bzgl. Einsatz von Integrationshelfern, Erwartungen an Integrationshelfer, Mehrarbeit durch Einarbeiten des Integrationshelfers, Zufriedenheit mit Integrationshelfer, Verbesserungsvorschläge zum Einsatz von Integrationshelfern,			Probleme und Herausforderungen bei Lehrkräften

	Hospitation durch Jugendamt			
<u>Schwierigkeiten, Einschätzungen, Wünsche zum Projekt:</u> Ansprechpartner bei Problemen, Bewertung des Integrationshelferkonzepts, Einbindung in Schulsystem, Bewertung des Projektes, Platz für Hinweise	<u>Einschätzungen auf Lehrerseite:</u> Bewertung des Konzepts des Integrationshelfers, Bewertung durch Eltern, Wunsch nach aktiverer Teilnahme am Projekt, Platz für Hinweise	<u>Einschätzungen, Erwartungen, Verbesserungsvorschläge:</u> Probleme durch dienstrechtliche Zuständigkeiten, Bedenken bzgl. Integrationshelfer, Bereitschaft Dienstaufsicht über Integrationshelfer zu übernehmen, Bewertung des Konzepts des Integrationshelfers, Bewertung durch Eltern, Wunsch nach aktiverer Einflussnahme in das Projekt, Verbesserungsvorschläge, sonstiges	<u>Angaben zum Modellprojekt:</u> Anfangserwartungen, Zufriedenheit, Bewertung des Konzepts, Anforderung an inklusive Schule	Einschätzungen, Erwartungen, Verbesserungsvorschläge
<u>Soziodemographische Daten:</u> Alter, Geschlecht	<u>Soziodemographische Daten:</u> Alter, Geschlecht, Klassengröße	<u>Soziodemographische Daten der Schulleitung und der Schule:</u> Alter, Geschlecht, Schülerzahl	<u>Soziodemographische Daten des Elternteils:</u> Mutter/Vater	Soziodemographische Daten

Begleiteter Schüler	Mitschüler	Kategorien	Zu messendes Konstrukt
Zufriedenheit mit Klasse und Mitschülern	Zufriedenheit mit Klasse und Mitschülern	Zufriedenheit	
Einstellung zur Zusammenarbeit mit Mitschülern	Einstellung zur Zusammenarbeit mit Integrationsschüler	Zusammenarbeit Integrationsschüler - Mitschüler	<i>Soziale Integration</i>
Einstellung zur Hilfe durch Integrationshelfer für Integrationsschüler und Mitschüler	Einstellung zur Hilfe von Integrationshelfer für Integrationsschüler und Mitschüler	Hilfe durch Integrationshelfer	<i>Akzeptanz des Integrationshelfers</i>
Einschätzung des eigenen Hilfebedarfs	Einschätzung des Hilfebedarfs des Integrationsschülers	Hilfebedarf des Integrationsschülers	
Hilfeangebot des Integrationshelfers an Mitschüler	Hilfeangebot des Integrationshelfers an Mitschüler	Hilfe für Mitschüler durch Integrationshelfer	

Anlage 2: Entwurf eines Weiterbildungskonzepts für Integrationshelfer von Seiten des freien Trägers der Kinder- und Jugendhilfe

WEITERBILDUNGSKONZEPT INTEGRATIONSHELFER IN DER INKLUSIVEN SCHULE

Arbeitsfeldbeschreibung

Das Kind/der Jugendliche ist als Individuum mit seinen Stärken und Schwächen so anzuerkennen, zu fördern und zu fordern, dass es/er sich im schulischen Bereich, dem Klassenverband und den vorhandenen sozialen Peergruppenstrukturen im Schulhaus integrieren und etablieren kann.

Der Integrationshelfer berücksichtigt in erster Linie die Bedürfnisse, Emotionen und Entwicklungsstände des zu betreuenden Klientels. Dementsprechend nimmt er die Rolle im Schulalltag des Kindes/Jugendlichen ein.

Zielsetzung des Integrationshelfers ist es, durch eine individuelle und bedarfsgerechte Unterstützung, die Bewältigung des Schulalltages zu ermöglichen. Dem Betreuten soll dadurch unter Berücksichtigung von Art und Schwere der Einschränkung/Behinderung/Beeinträchtigung ein weitgehend selbstständiger Schulbesuch ermöglicht werden.

Damit ein Kind sich positiv entwickeln kann, braucht es Eigenmotivation, die mit Hilfe von Beziehungsarbeit an und mit dem Kind, durch den Integrationshelfer, gefördert und etabliert werden kann. Der Integrationshelfer übernimmt flankierende, unterstützende und den individuellen Unterrichtserfolg sicherstellende Hilfestellungen.

Zielsetzung

Die Weiterbildungsmodule haben das Ziel, die berufliche Qualifikation hinsichtlich der Aufgaben und Funktion der Integrationshelfer zu erhöhen. In Bezug auf die Teilnehmer/innen stellen diese eine Ergänzung der vorhandenen Qualifikation und eine Befähigung zum Agieren in den verschiedenen Aktionsfeldern als Integrationshelfer dar. Die Vermittlung von Fachkompetenz und Methodenkompetenz hinsichtlich der Beeinträchtigungen und Persönlichkeitskompetenz hinsichtlich der Interaktion der verschiedenen, im System agierenden Akteure (Kind/Jugendlicher, Eltern, Schule, Lehrer, Integrationshelfer) bildet den Schwerpunkt der Weiterbildung.

Bezugnehmend auf das Arbeitsfeld der Integrationshelfer ist das Weiterbildungskonzept ein wesentlicher Bestandteil zur Stärkung der gesellschaftlichen Positionierung und zur Festlegung fachlicher Standards.

Zugangsvoraussetzungen

Das Arbeitsfeld des Integrationshelfers setzt aus formaler Sicht eine abgeschlossene Berufsausbildung und fließende Deutschkenntnisse in Wort und Schrift voraus.

Weiterhin wird die Bereitschaft erfordert, Kindern im Schulalter mit einer wertschätzenden Haltung zu begegnen, und Mitverantwortung für die soziale Teilhabe am Schulalltag zu übernehmen.

Inhalte der Weiterbildung und Kompetenzziele

Einführung in das Arbeitsfeld des Integrationshelfers

Thema	Inhalt	Kompetenz-Ziel (ich kenne...)
Einführung in die Rolle als Integrationshelfer	Aufgaben und Pflichten, Abgrenzung	Arbeitsfeld und Arbeitsauftrag, Grenzen des eigenen Tätigkeitsfelds
Rechtliche Bestimmungen	Orientierung im Rechtsumfeld, Kennenlernen der rechtlichen Rahmenbedingungen als Integrationshelfer	Gemeinsame Empfehlungen des Verbandes der bayerischen Bezirke und des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, UN-BRK, Relevante Paragraphen im SGB XII und SGB VIII im BayEUG, Rechtsanspruch auf Nachteilsausgleich an Schulen durch MSD/MSD-A

Fachliche Kompetenz

Thema	Inhalt	Kompetenz-Ziel (ich kenne...)
Grundlagen der Pädagogik	Einführung in die Schulpädagogik, Geschichte und Ziele der Heilpädagogik	Grundzüge der Schul- und Heilpädagogik
Beeinträchtigungen nach ICD 10	Autismus, ADS/ADHS, Genetisch bedingte Beeinträchtigungen, weitere Beeinträchtigungen	Formen und Grundlagen der Beeinträchtigungen, medikamentöse Einwirkung auf kindliches Verhalten
Dokumentation	Beobachtungen richtig formulieren, richtig Dokumentieren	Unterschied zwischen Beobachtung und Wertung, Anforderungen an die Dokumentation
Kommunikation	Gesprächsführung, Kooperationsfähigkeit, Konfliktgespräche	Kommunikationsfähigkeit hinsichtlich der verschiedenen Ebenen der Akteure (Kind, Schule, Eltern)

Methodenkompetenz

Thema	Inhalt	Kompetenz-Ziel (ich kenne...)
Methodenkompetenz für die Beeinträchtigungen	TEACCH, PECS, Metacom, UK, Theory of mind, visuelle Variantenpläne, Intervention bei Konflikten und Krisen	Methoden für die Handlungsmuster der Beeinträchtigungen, strukturierende Maßnahmen zur Lernförderung
Grundlagen der Lernpsychologie	Neurobiologische Grundlagen des Lernens, Entwickeln des Förder- und Verstärkerplans	Ziele- und Funktionen von Förder- und Verstärkerplänen
Fachlicher Austausch	Kollegiale Beratung, Supervision, Einzelcoaching, Fallbesprechungen (Krise und akut)	Methoden des fachlichen Austauschs und Fähigkeit zur Beteiligung daran

In der praktischen Umsetzung der Qualifizierung wird ein 2-Stufen-Modell in der fachlichen Entwicklung der Integrationshelfer mit Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung angestrebt.

Stufe 1: Der Integrationshelfer als qualifizierter Akteur des Systems Schule und Inklusion. Die Qualifizierung wird durch Fortbildungen nach den entwickelten Standards gewährleistet.

Stufe 2: Der Integrationshelfer als Teil eines kompetenten Fachteams (siehe Konzept Kernteam).

Das Kompetenzteam besteht aus fachlich hochqualifizierten und erfahrenen Integrationshelfern mit Anleitungscharakter für Stufe 1 und kontinuierlicher fachlicher Weiterentwicklung innerhalb des Teams und des Tätigkeitsfeldes.

Schnittstelle zur Schule

Die Themenschwerpunkte Beeinträchtigungen nach ICD 10, Kommunikation und fachlicher Austausch – hier insbesondere die Supervision – sollen langfristig als Schnittstellenthemen zwischen den Akteuren Schule und Integrationshelfer berücksichtigt werden. Hier bedarf es eines inhaltlich dichten Konzepts mit einer dualen Struktur, welches die Verankerung der Themen sowohl in der Fortbildung der einzelnen Akteure, als auch in der Vernetzung innerhalb des Systems Schule gewährleistet.

In den Qualifizierungsangeboten müssen Synergieeffekte geschaffen werden, um Lehrern wie Integrationshelfern gleichermaßen den Zugang zu ermöglichen. Die fachlich unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen müssen berücksichtigt werden.

Die Supervision ist eine Möglichkeit, die Schnittstelle innerhalb der Schule abzubilden und diese zu gewährleisten. Auch hierfür ist es wichtig, Standards zu entwickeln, auf welche Weise die Supervision in das Gesamtkonzept eingebunden wird.

Weiterhin ist ein Konzept für die Einführung der Akteure in den ersten zwei Wochen des Schulalltags zu erarbeiten, um die fachlichen Standards auch hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Beginn der Tätigkeit im Schulalltag abzubilden und die Integrationshelfer in die schulischen Abläufe einzuführen.

Qualitätssicherung

Die durch die Weiterbildung erworbenen Kenntnisse als Integrationshelfer werden in einem Standarddokument festgehalten (z.B. Weiterbildungspass), damit diese auch bei einem Trägerwechsel des Integrationshelfers nachvollziehbar sind.

Regelmäßige Fortbildungsmodule, Fachvorträge und Fachtreffen sichern, festigen und ergänzen die Weiterbildung. Der Träger/Arbeitgeber sorgt intern für Netzwerkarbeit zwischen den Integrationshelfern und garantiert die Informationsweitergabe hinsichtlich Fachwissen und Weiterbildungsmöglichkeiten. Er verpflichtet sich zum stetigen Wissenstransfer unter den Integrationshelfern.

Weiterhin fördert er die fachliche und persönliche Weiterentwicklung der Integrationshelfer z.B. durch fest etablierte Bestandteile des fachlichen Austauschs wie beispielsweise kollegiale Beratung, Supervision und Fallbesprechungen etc.

Auf der Ebene des Lenkungskreises muss eine Plattform für den Wissenstransfer geschaffen werden, damit Informationen allen beteiligten Trägern und Akteuren gleichermaßen und zeitnah zugänglich gemacht werden können.

Anlage 3: So wurden die Interviewdaten ausgewertet: Kategorien und Ankerbeispiele der inhaltsanalytischen Auswertung

Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel 1	Ankerbeispiel 2
TAI: Träger Auswahl Integrationshelfer	Aussagen zum Auswahlverfahren des Integrationshelfers (Voraussetzungen, Ablauf)	Schüler (S) „Ja, ich hätte mich gern von drei Schulbegleiter entschieden.“	Integrationshelfer (I.H.): „Auf meinen Wunsch konnte ich vor Beginn meiner Tätigkeit die Eltern sowie das Integrationskind zuhause besuchen, mich vorstellen und einen ersten Kontakt zum Kind herstellen, da meine Zusage hauptsächlich von meinem Kontakt/Gefühl zum Kind abhängig war.“
TFI: Träger Fortbildung Integrationshelfer	Aussagen zu Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen des Trägers für Integrationshelfer (Inhalte, Aufbau, Teilnehmende), aber auch zu Aufgaben des Integrationshelfers im Unterricht	IH: „(...)Ja, das was ich halt im Studium darüber gelernt habe. Das ist theoretisches Wissen gewesen und dann habe ich mich am Anfang halt bemüht und mir Literatur dazu besorgt, nochmal ein bisschen nachgelesen und dann ab und zu gab es Fortbildungen von der Arbeiterwohlfahrt.“	Lehrer (L): „Entlastung hab ich ja auch gesagt, dass sie sich speziell nochmal um ihn kümmern kann, wenn es irgendwie Probleme gab, sowohl von Leistung, wenn er da nicht mitkommt oder wenn es Konflikte in der Pause gab, entlastet es mich schon, weil ich ja nicht alles Auge-Auge besprechen muss, sondern sie kann ja auch mal mit ihm besprechen oder vor die Tür gehen oder auch mal um andere Kinder kümmern.“
SSU: Schulamt Supervision	Aussagen zum Ablauf und zur Qualität der gemeinsamen Supervision von Lehrkraft und Integrationshelfer, die vom Schulamt angeboten wird	I.H.: „Ähm und vom Schulhaus gibt es ja diese Supervision noch. Die findet jetzt nicht so oft statt. Finde ich jetzt weniger hilfreich. Einfach auch weil es zu wenige Teilnehmer sind.“	IH: „Zusätzlich haben wir Coachingangebote in Kleingruppen z.B. vom Schulamt.“
SIS: Schulamt Inklusive Schulentwicklung	Aussagen zu Maßnahmen des Schulamtes, zu Kooperationspartnern und Aktivitäten der Schule im Hinblick auf inklusive Schulentwicklung	I.H.: „Es wäre sicher sinnvoll, z.B. einen IH fest an einer Schule für einen längeren Zeitraum einzuplanen. Wäre der IH dem jeweiligen Rektor unterstellt, würde er zum Kollegium gehören und könnte an Besprechungen, Konferenzen,... teilnehmen und würde eindeutiger zur Schulfamilie gehören.“	L: „Ich fände es nur wichtig, dass Informationen bzgl. einer Inklusionsklasse bzw. eines Integrationshelfers frühzeitig an die Eltern weitergegeben werden. Mit guter und zeitnaher Aufklärungs- und Informationsarbeit kann vielen Ängsten und Sorgen entgegengewirkt werden.“
JSH: Jugendamt Steuerung der Hilfe	Aussagen zum Ablauf und zur Rolle des Jugendamtes	Elternteil (E): „Und neulich ging es dann um den Neuantrag für den Integrationshelfer, da waren wir dann auch wieder alle beieinander gesessen.“	E: „Also das erste halbe Jahr nicht, weil das einfach organisatorisch leider nicht so schnell ging, also wir haben's zwar schon ewig früh beantragt, aber das hat dann da durch die Behörde nicht funktioniert.“
SKLIH: Schulamt Kooperation Lehrer Integrationshelfer	Aussagen zum Ablauf, zur Qualität und zu Herausforderungen in der Kooperation von Lehrkraft und Integrationshelfer	L: „Nachdem wir nun schon fast ein Jahr zusammenarbeiten, ist der Tagesablauf sehr vertraut und die Zusammenarbeit funktioniert primär über Blickkontakt. Es ist ein harmonisches und effektives Miteinander.“	IH: „Und, und das, das, eine Lehrerein muss halt oder eine Lehrkraft, sagen wir es mal allgemein, soll halt äh (..) mh möglichst auf die Situation äh ohne, ohne Vorurteile zugehen. Äh sie auf sich zukommen lassen und, und cool, ruhig reagieren.“
SLF: Schulamt Fortbildung Lehrkräfte	Aussagen zu Fortbildungen und Supervisionen des Schulamtes im Rahmen des Modellprojekts	L: „Weiterbildungen halte ich allgemein, sowohl für Lehrer als auch für IH, sehr sinnvoll.“	L: „Es ist wichtig, dass sowohl IH als auch Lehrer sich im Vorfeld ein fundiertes Wissen zum jeweiligen Störungsbild des Inklusionskindes aneignen können, um sofort pädagogisch richtig damit umzugehen.“
Maßnahmen des Integrationshelfers zur Integration des Schülers	Beschreibung der Maßnahmen und Aktivitäten, die der Integrationshelfer unternimmt, um soziale Integration des begleiteten	I.H.: „Ich habe versucht, sie vor allen in den Pausen zu integrieren, dass sie da einfach in der Gruppe mitspielt. Ich	I.H.: „dann habe ich mir gedacht, ich nehme mal einen Gummitwist mit, vielleicht kann man andere Kinder mit Gummitwist zum Mitspielen

	Schülers zu erhöhen	hatte da auch wirklich schon ganz gute Erfolge“.	bewegen.“
Einfluss des Integrationshelfers auf soziale Integration	Aussagen, die den Einfluss des Integrationshelfers auf die sozialen Integration oder entsprechende Verhaltens- oder Kompetenzänderungen beschreiben	L: „ich find durch die Bemühungen des IH ist der Schüler in der Pause besser integriert, aber noch nicht vollständig.“	L:„wird er auch so akzeptiert wie er ist und das wollen wir eigentlich auch forcieren und wie gesagt ohne Schulbegleitung würde es einfach nicht gehen.“
Verhalten der Mitschüler dem Schüler gegenüber	Aussagen darüber, wie sich die Mitschüler in verschiedenen Situationen dem begleiteten Schüler gegenüber verhalten	L:„Andere Kinder waren dann auch total sozial und haben ihr dann immer geholfen.“	E:„Ach die mögen ihn, also vor allem die Mädchen mögen ihn. Die gehen auf ihn zu, spielen mit ihm, laden ihn ein.“
Ausmaß sozialer Integration in unterschiedlichen Situationen	Aussagen darüber, wie sozial integriert begleiteter Schüler in unterschiedlichen Situationen ist	I:„In der Pause hat sie nichts mit ihrer Klasse zu tun?“ IH: „Nein, gar nichts.“	L:„Sie war komplett integriert in dem ganzen Spielgeschehen, wie wenn es überhaupt kein Thema wäre.“
Persönliche Merkmale des Kindes bzgl. Sozialer Integration	Aussagen über den Einfluss der Persönlichkeitsmerkmale des Kindes auf die soziale Integration	I.H.: „Diese körperliche Nähe hält sie gar nicht aus und dann auch noch jemanden aktiv ansprechen oder aktiv angesprochen zu werden, ist für sie ganz schwierig.“	I.H.: „Aber sie zieht sich einfach ganz gerne mal zurück. Sie braucht das auch; eine Rückzugsmöglichkeit.“

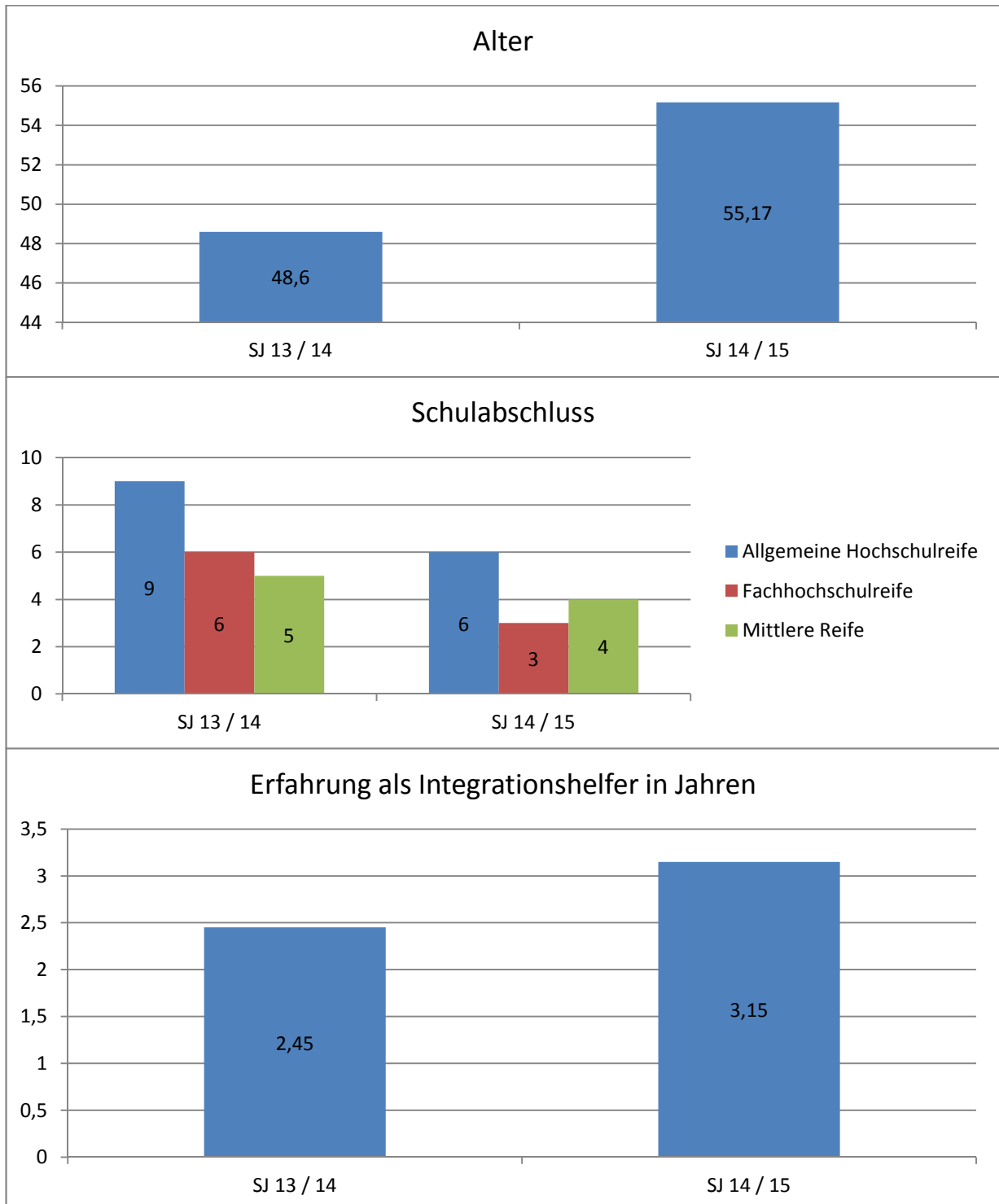
Anlage 4: Einzelfallbeispiel eines erfolgreichen „Matchings“

Aspekte des „Matchings“	Integrationshelfer	Lehrkräfte	Begleiteter Schüler	Eltern	Beobachtungen
Beziehung zw. Integrationshelfer und Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> - gelingende Zusammenarbeit - gegenseitiger Respekt und Wertschätzung - keine Meinungsverschiedenheiten (I.H.1_S.13,14,17,18) 	<ul style="list-style-type: none"> - ein Geben und Nehmen - I.H. ist Entlastung - gute Kommunikation - Wertschätzung (L1_S.3,4,10) 	<ul style="list-style-type: none"> - gute Beziehung - arbeiten zusammen - „quatschen“ (S1_S.8) 	---	<ul style="list-style-type: none"> - I.H.: Selbstständigkeit: geht viel herum (Gruppenarbeit); hilft allen Kindern, die es brauchen. Wenn Kinder nach Hilfe fragen kommt I.H. ohne Absprache - Kommunikation freundlich, wertschätzend - I.H. orientiert sich immer an L, Unterricht (blickt zu L)
Beziehung zw. Integrationshelfer und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> - fühlt sich akzeptiert - Beziehung seit Verbesserung lockerer - S1 wendet sich an IH1 - keine Konflikte (I.H.1_S.10-12) 	<ul style="list-style-type: none"> - gut, wunderbar - S1 mag IH1 - Schüler erzählt viel - I.H. zeigt Interesse (L1_S.7) 	<ul style="list-style-type: none"> - gut, S1 mag IH1 - I.H. 1 ist lustig - bringt manchmal Spiele mit - kommt immer, wenn S1 Hilfe braucht (S1_S.1,2) 	<ul style="list-style-type: none"> - haben einen guten Draht zueinander - S1 findet das gut, hat sich dran gewöhnt (E1_S.2,8) 	<ul style="list-style-type: none"> - I.H. fragt S.; S macht, was ihm gesagt wird; nette, kindgerechte Sprache, lachen gemeinsam; I.H. sagt S, dass sie ihn cool findet; S lenkt sich öfter ab, um einfach so mit I.H. zu sprechen; Meist fängt S an, die I.H. anzusprechen, redet sehr freundlich und mit ihr und duzt sie (wie mit Freundin)
Beziehung zw. Schüler und Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> - „Und dann lass ich auch oft die L1 des machen, weil ich denke, das ist ja des was er will und was auch notwendig ist. Er ist ein Teil der Klasse.“ (IH1) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Und die IH1 versucht das zu regeln, dann reagiert er nicht ganz so drauf, als wenn ich dann sage "Ok, jetzt ist Schluss. Mach jetzt einfach". Also da merkt man dann schon, ich... ich weiß nicht, ob's einfach jetzt Autorität Lehrer und eher einer Freundin, äh, die Integrationshelferin.“ (L1) 	--	--	<ul style="list-style-type: none"> - S wird von L genauso behandelt wie andere - freundliche Beziehung - S wendet sich genauso häufig an L wie an I.H.
Tätigkeiten des Integrationshelfers	<ul style="list-style-type: none"> - Bereitschaft, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen wegen Unterforderung - Proben in extra Raum - Hilfe, wenn S sie braucht (I.H.1_S.10,15-16) 	<ul style="list-style-type: none"> - Hilfe in Probesituationen - Förderung der Selbstständigkeit - Entlastung der Lehrkraft - Hilfe für die Kinder (L1_S.2,3,10) 	<ul style="list-style-type: none"> - hilft S1, wenn er Hilfe braucht - hilft anderen Mitschülern - gibt S1 Tipps - zeichnen in HSU (S1_S.3-6, 13,14) 	<ul style="list-style-type: none"> - Entlastung der L1 - Hilfe bei Proben - Hilft anderen Mitschülern - wie zweite Lehrkraft (E1_S.5-6) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipps des I.H. was S in der Zwischenzeit tun kann, um etwas zur Gruppenarbeit beizutragen; sagt S, dass sie Streifen malen könnten → S daraufhin: „Wir sollten man Streifen malen“ - Probensituation: Schreibt einige Antwort-

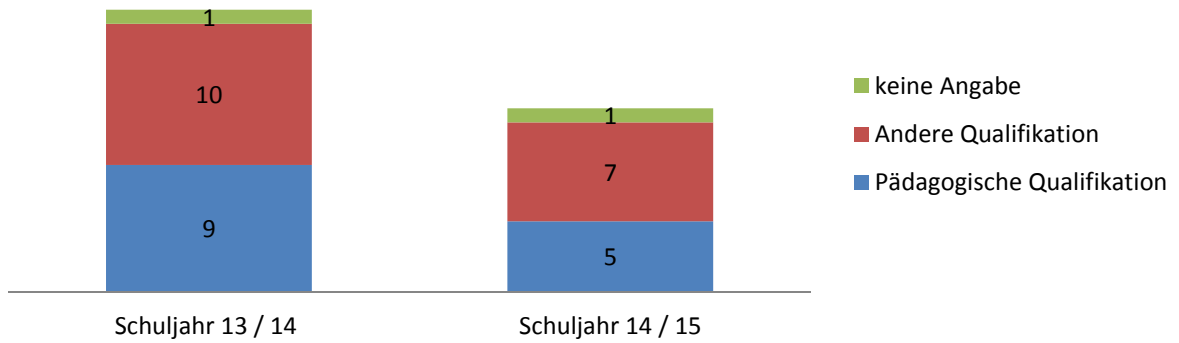
					<ul style="list-style-type: none"> - ten auf für S stellt Reflexionsfragen und gibt Erklärungen - geht auf Thema „Zauberrei“ von S ein, versucht aber immer nach einiger Zeit S auf dessen Aufgabe zu fokussieren mit Fingerzeig auf Blatt → Motivation
Entwicklungsverlauf des Schülers	<ul style="list-style-type: none"> - gut integriert, verbessert (I.H.1_S.10) 	<ul style="list-style-type: none"> - schafft Vieles alleine - taut auf (L1_S.3,8) 	<ul style="list-style-type: none"> - ist besser in Mathe geworden - in allen Fächern besser außer Deutsch und HSU (S1_S.9-10) 	<ul style="list-style-type: none"> - bessere Organisation (keine Hefte mehr vergessen) - besserer Ablauf bei Proben - gute Entwicklung, aber unsicher, ob das der Verdienst von I.H.1 ist (E1_S.5, 6) 	--
Beziehung zw. Integrationshelfer und Elternteil	<ul style="list-style-type: none"> - keine Meinungsverschiedenheiten (I.H.1_S.13) 	<ul style="list-style-type: none"> - I.H.1 als „Medium“ zw. L1 und E1 (richtet L1 Anweisungen der E1 aus) (L.1_S.12) 	<ul style="list-style-type: none"> - gut - treffen sich manchmal nach der Schule (S1_S.8,9) 	<ul style="list-style-type: none"> - gute Kommunikation sehr kompetent (E1_S.1, 9) 	--

Anlage 5: Soziodemographische Daten der Befragten

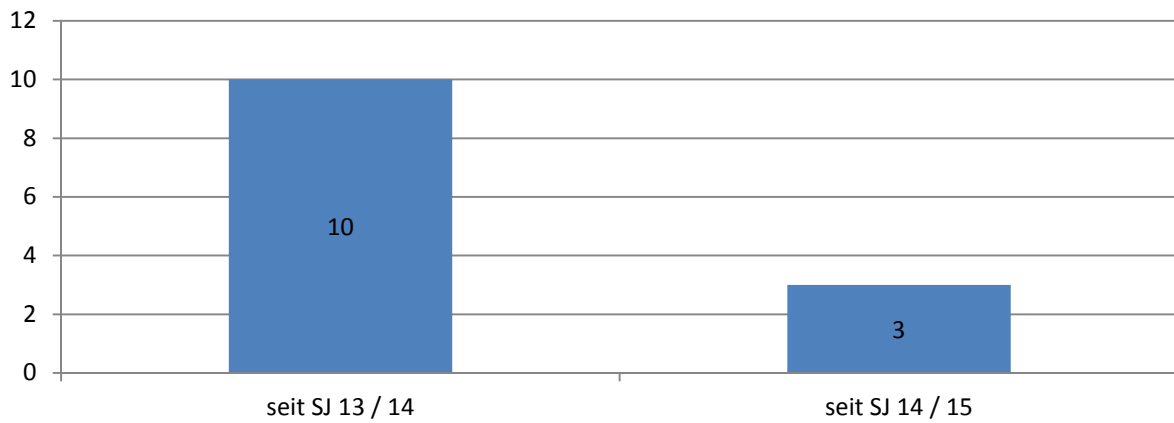
☐ Integrationshelfer



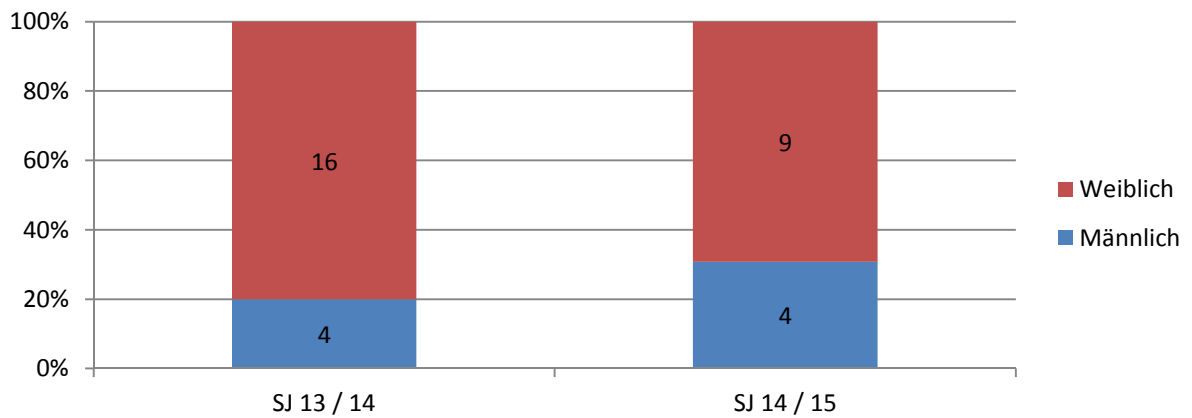
Qualifikation der Integrationshelfer



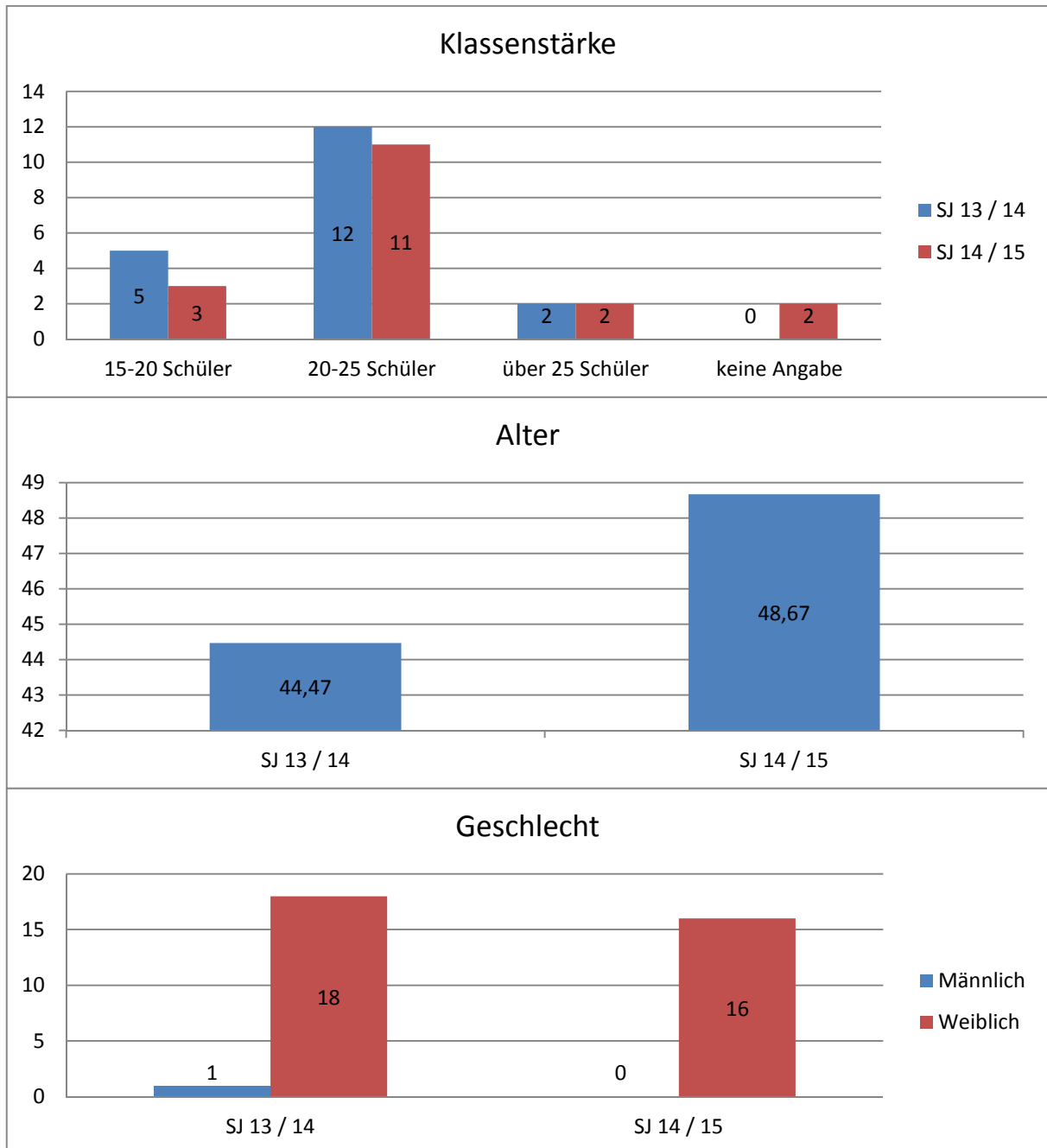
Seit wann Tätigkeit im Modellprojekt?



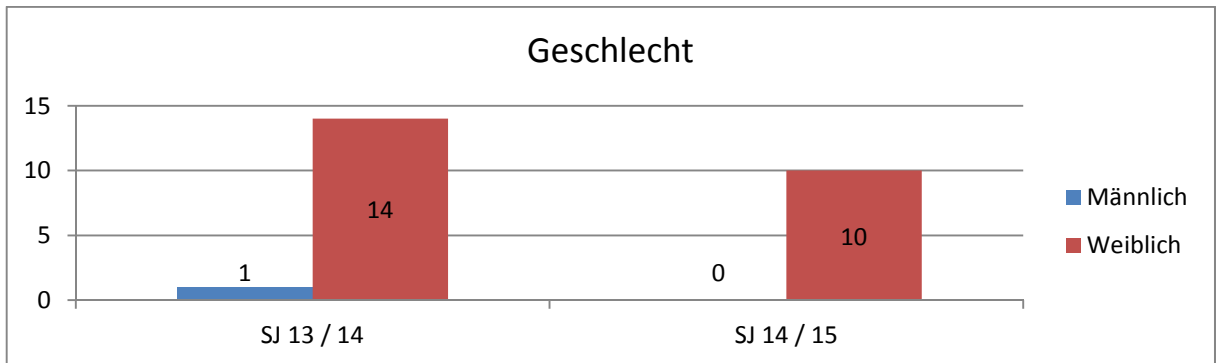
Geschlecht



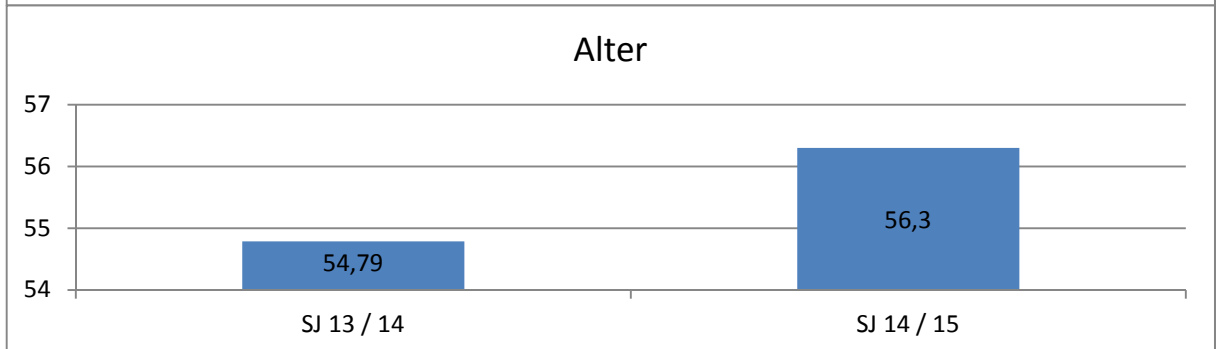
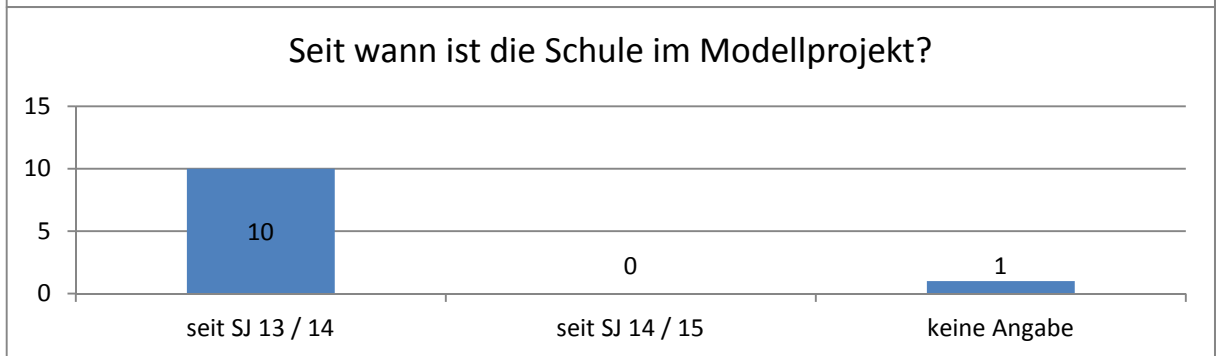
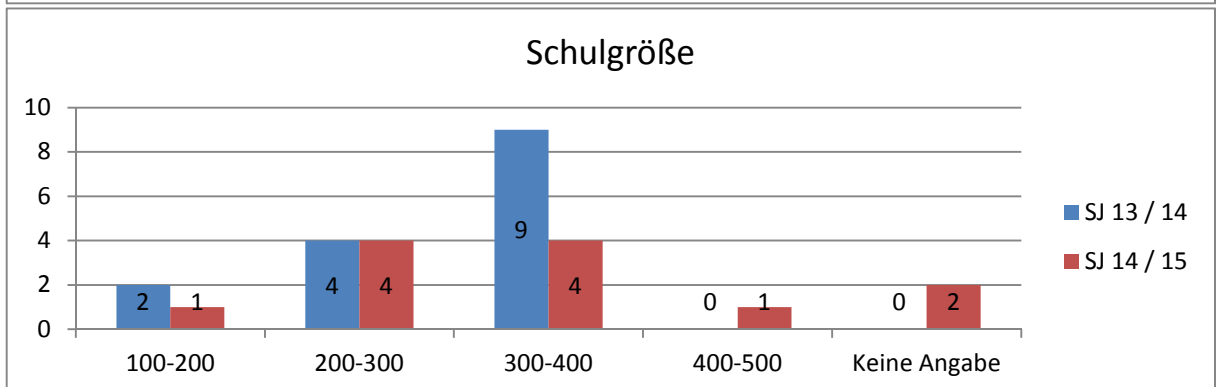
☐ Lehrkräfte



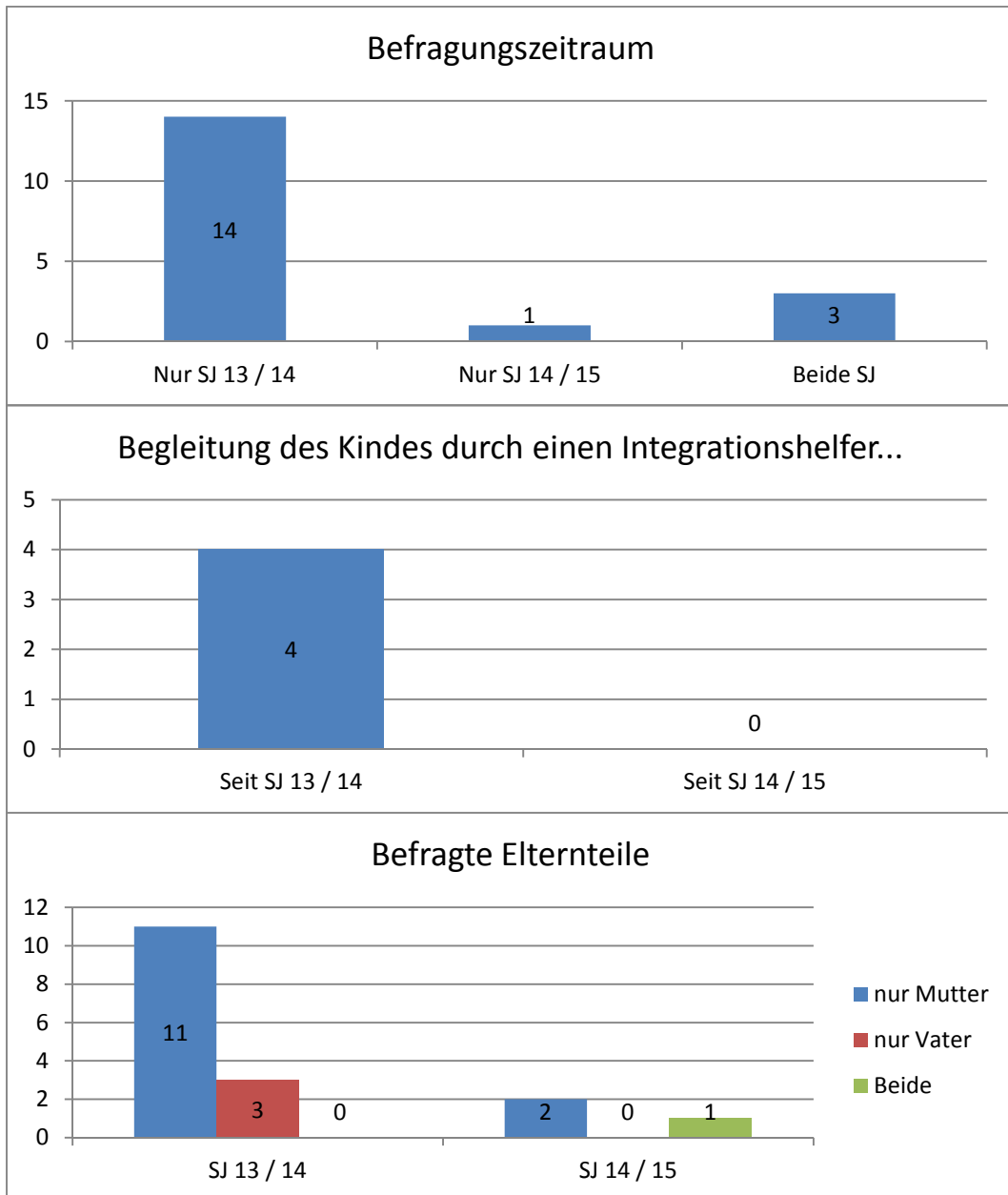
☐ Schulleitungen



☐

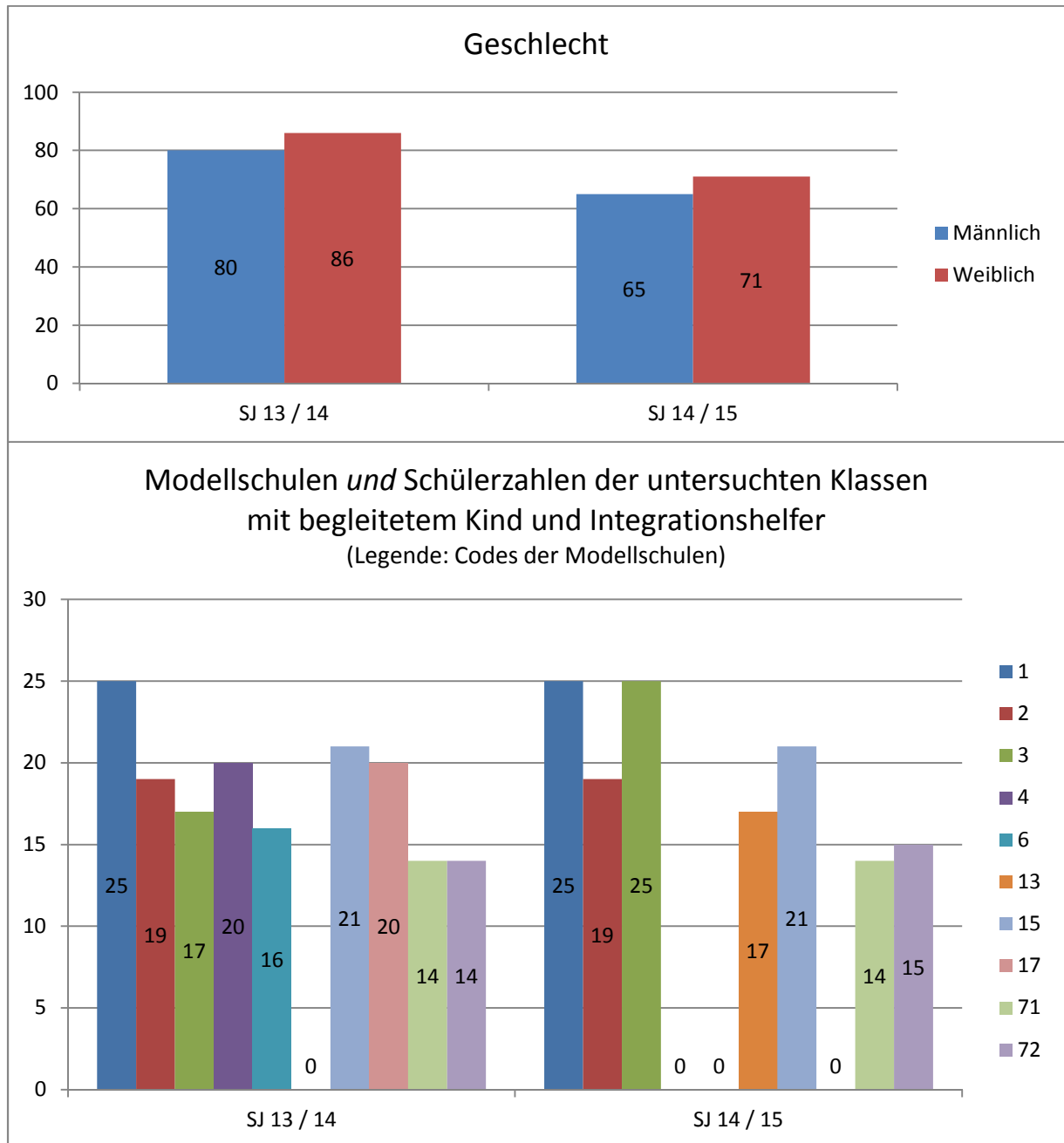


☐ Eltern



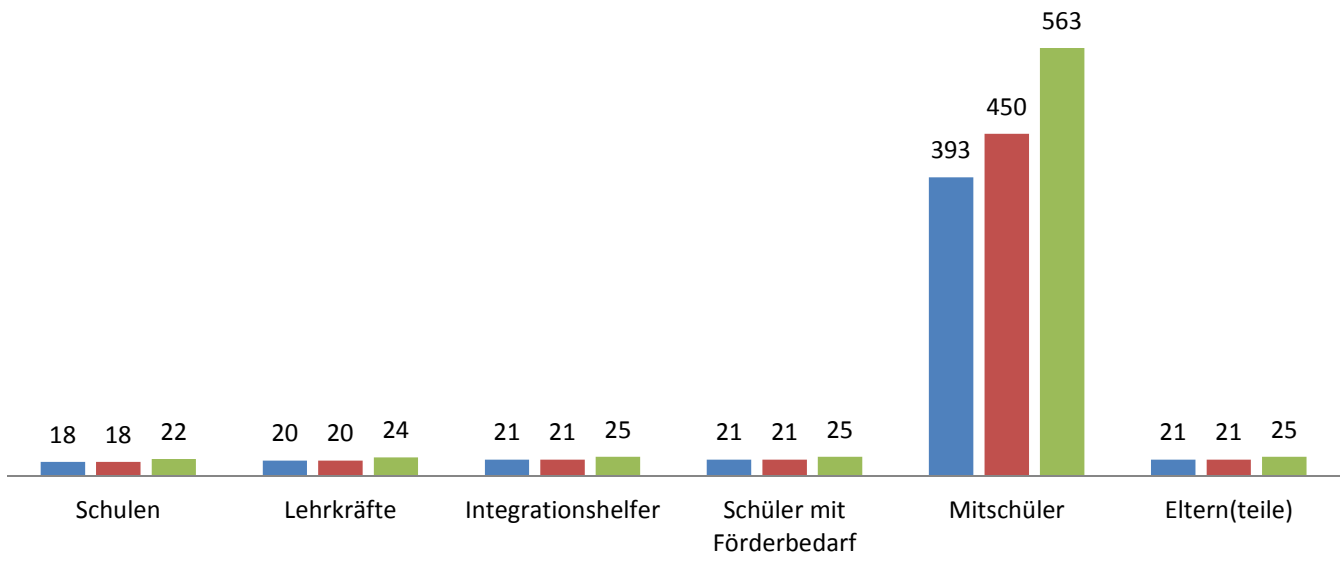


Begleitete Schüler und Mitschüler



Erreichte Akteure durch das Modellprojekt im Landkreis München (von insgesamt 54 Grundschulen)

■ SJ 13/14 ■ SJ 14/15 ■ SJ 15/16



Anlage 6: Ergebnisdiagramme

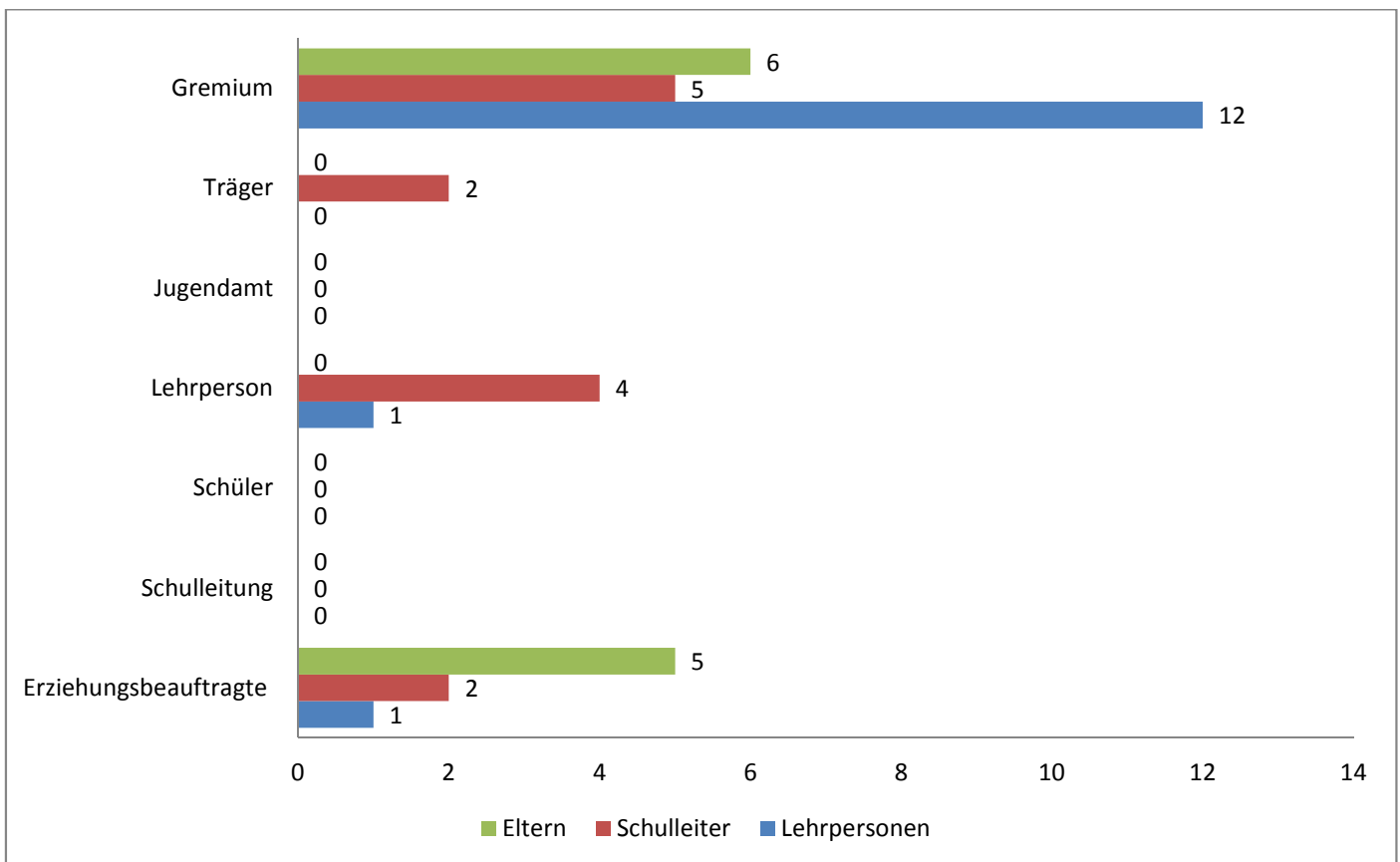
Anlage 6.1

Würden die Lehrkräfte sich wünschen in das Auswahlverfahren einbezogen zu werden? Wenn ja, warum? (offene Frage, n = 15)

- „Die Person sitzt den ganzen Vormittag in meiner Klasse. Die ‚Chemie‘ zwischen ihr und mir sollte passen.“
- „Ja, da ich beurteilen kann, welche Fähigkeiten bzw. Eigenschaften dieser mitbringen sollte. Die Eltern können die schulische Situation kaum beurteilen.“
- „Es ist schwierig, weil erst die Zeit zeigt, ob ein Schulbegleiter mit dem Kind zurechtkommt.“
- „Es ist mir eigentlich egal, weil der begleitete Schüler mit und ohne die Integrationshelferin die Schwierigkeiten hat bzw. nicht hat.“

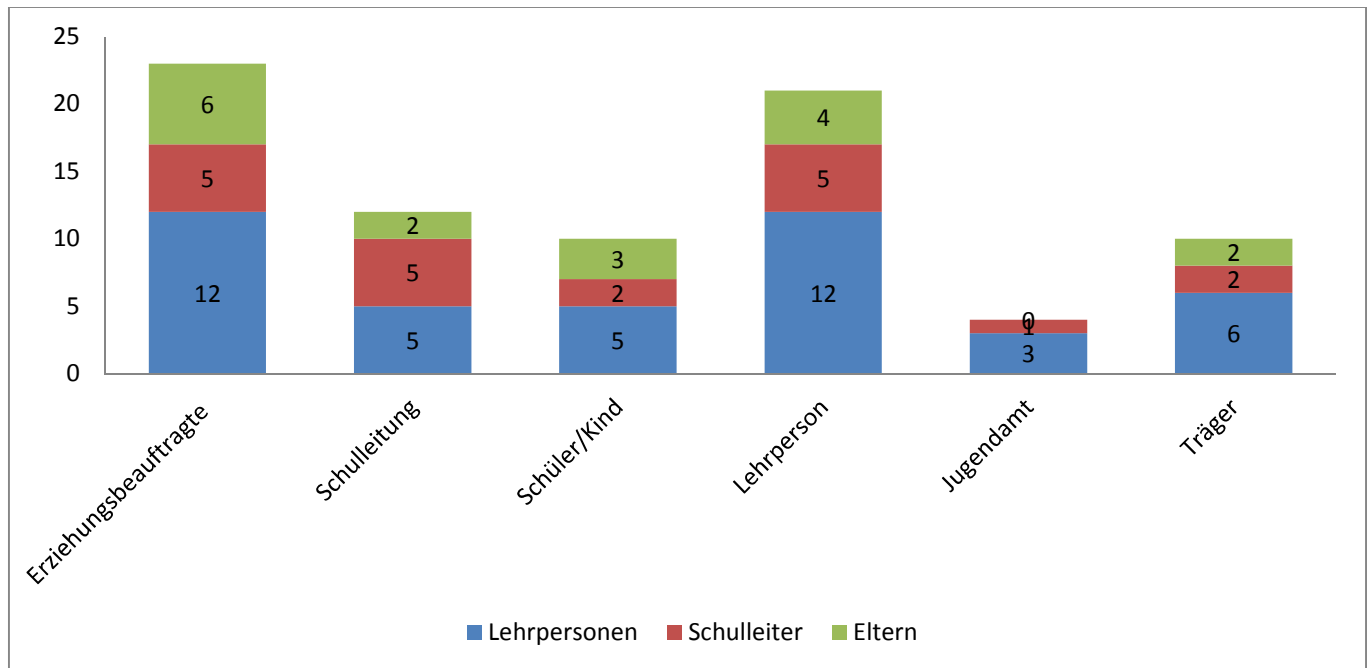
Anlage 6.2

Wer sollte der Meinung der Lehrkräfte nach die endgültige Entscheidung bei der Wahl des Integrationshelfers treffen? (n = 14, Schulleiter n = 13, Eltern n = 11)



Anlage 6.3

Wer sollte aus der Sicht der Lehrkräfte dieses Gremium besetzen? (n = 14, Schulleiter n = 13, Eltern n = 11; Mehrfachantworten möglich)



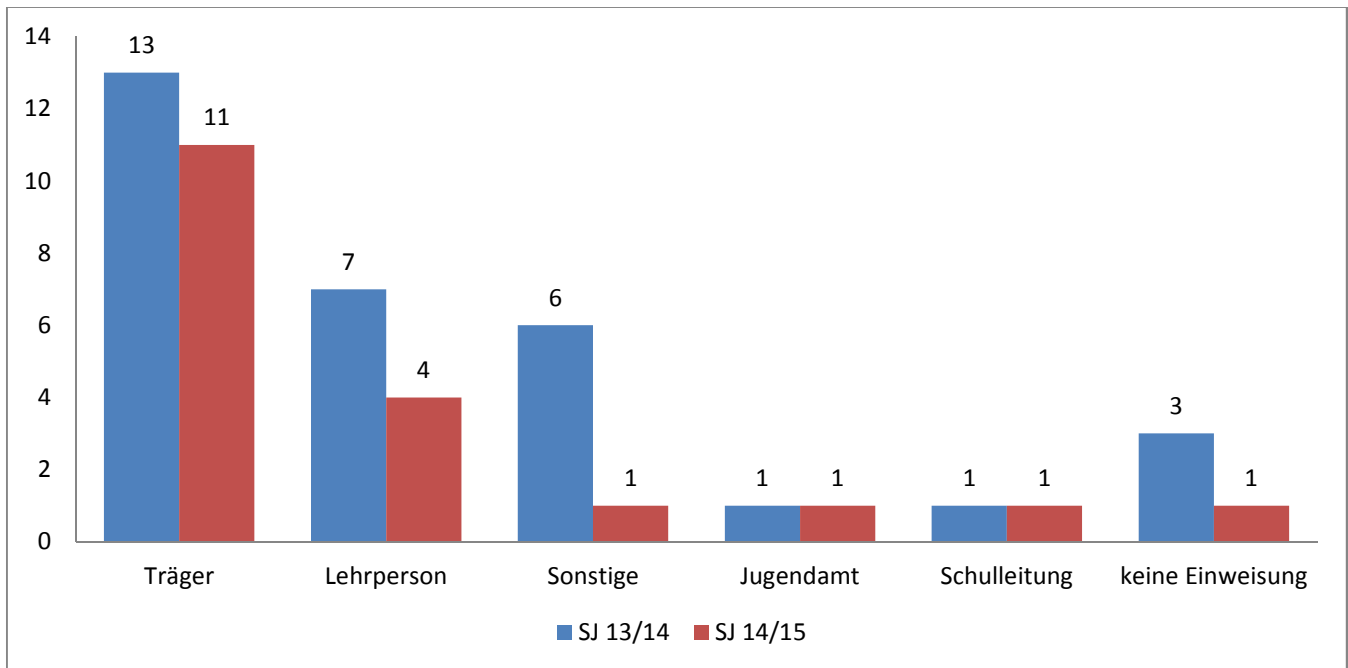
Anlage 6.4

Inwieweit wäre ein Auswahlverfahren aus Sicht der Lehrkräfte sinnvoll gewesen? (Offene Frage, Schuljahr 13/14 n = 7)

- „Nur um persönliche Probleme im `Miteinander` auszuschließen.“
- „Wenn mehrere Kandidaten zur Wahl gestanden hätten.“
- „Ein Auswahlverfahren fand statt, aber ohne meine Hilfe!“
- „Sehe ich kritisch, da gerade im Bereich der Autismus-Spektrum-Störungen die Kinder sehr unterschiedlich sind und auch verschiedene Verhaltensweisen zeigen – wachsen an der Aufgabe; soll auch dem Integrationshelfer zugestanden werden.“
- „Ein Integrationshelfer, der sich mit dem Störungsbild auskennt, kann besser spontan richtig reagieren und Situationen beurteilen.“
- „Um zwischen allen Beteiligten von Anfang an ein gutes Verhältnis und auch die nötige „Chemie“ sicherzustellen.“

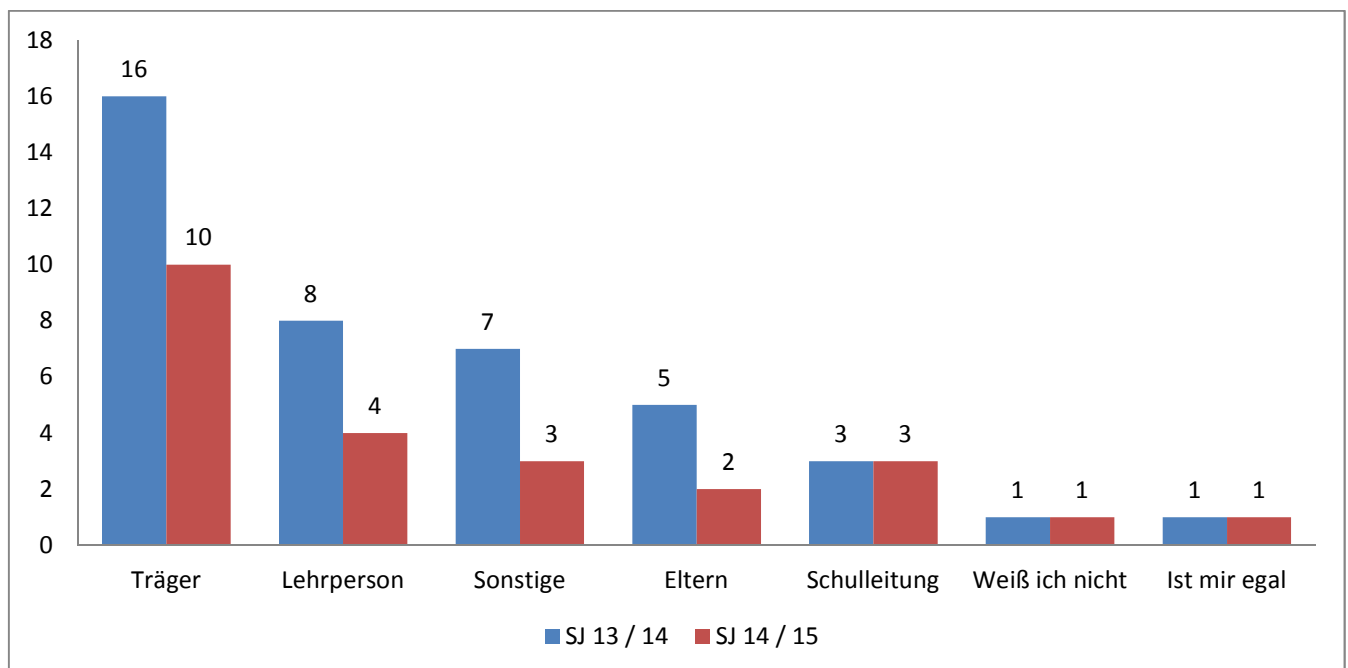
Anlage 6.5

Durch wen erfolgte die Einweisung in die Tätigkeit als Integrationshelfer? (Schuljahr 13/14 n = 20; Schuljahr 14/15 n = 13; Mehrfachantworten möglich)



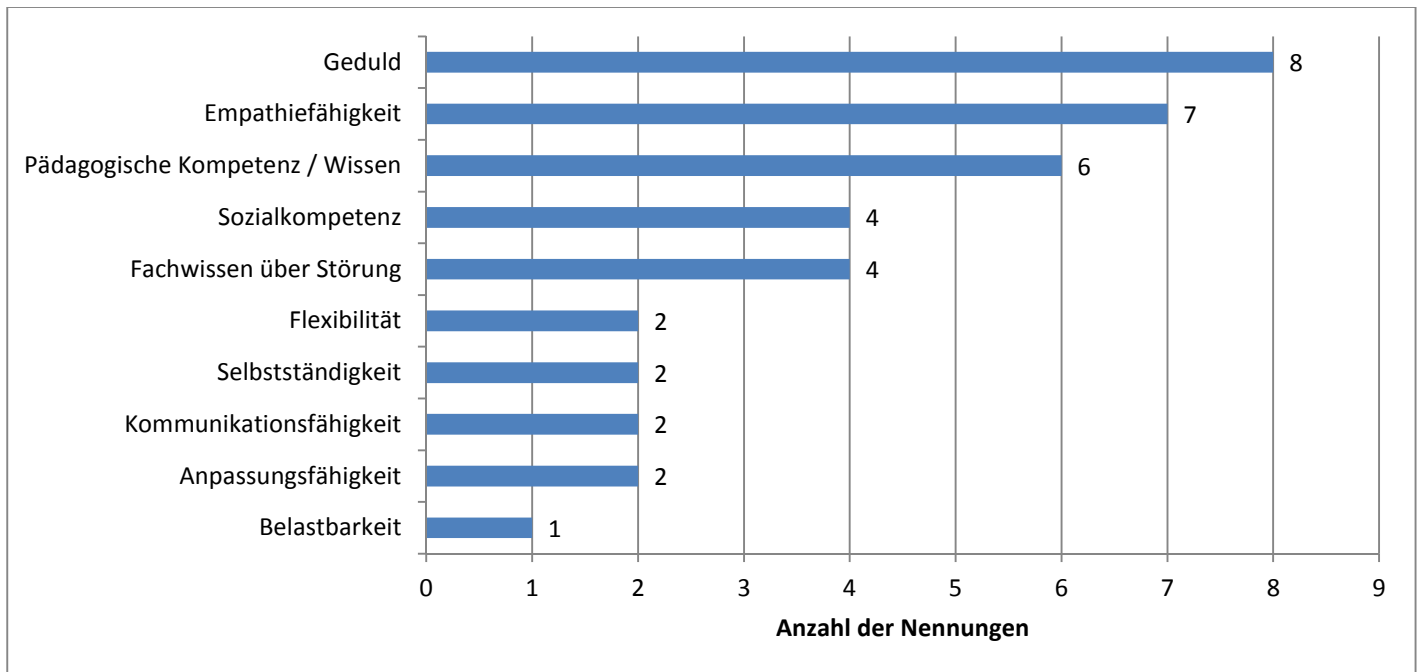
Anlage 6.6

Wer sollte aus der Sicht der Integrationshelfer die Einweisung der Integrationshelfer in deren Tätigkeit übernehmen? (Schuljahr 13/14 n = 20; Schuljahr 14/15 n = 13; Mehrfachantworten möglich)

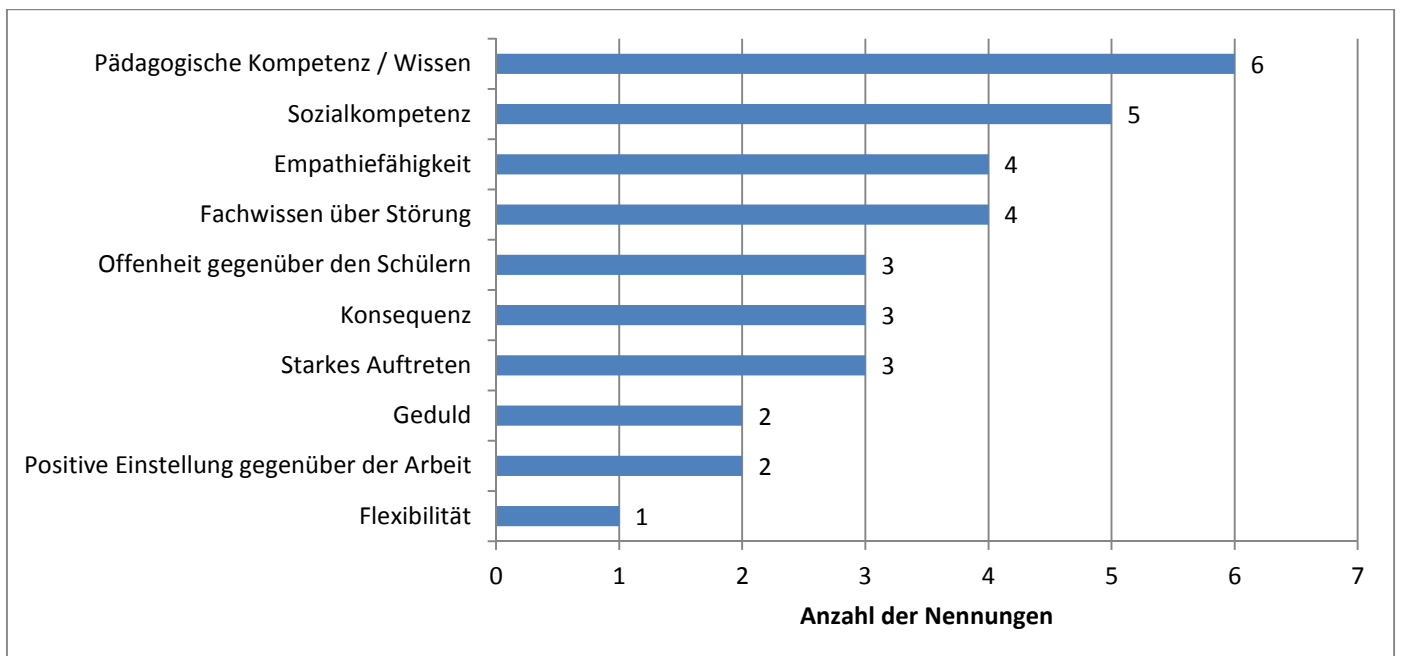


Anlage 6.7

Schuljahr 13/14: Welche Kompetenzen sollte ein Integrationshelfer aus Sicht der Lehrkräfte mitbringen? (n = 18)

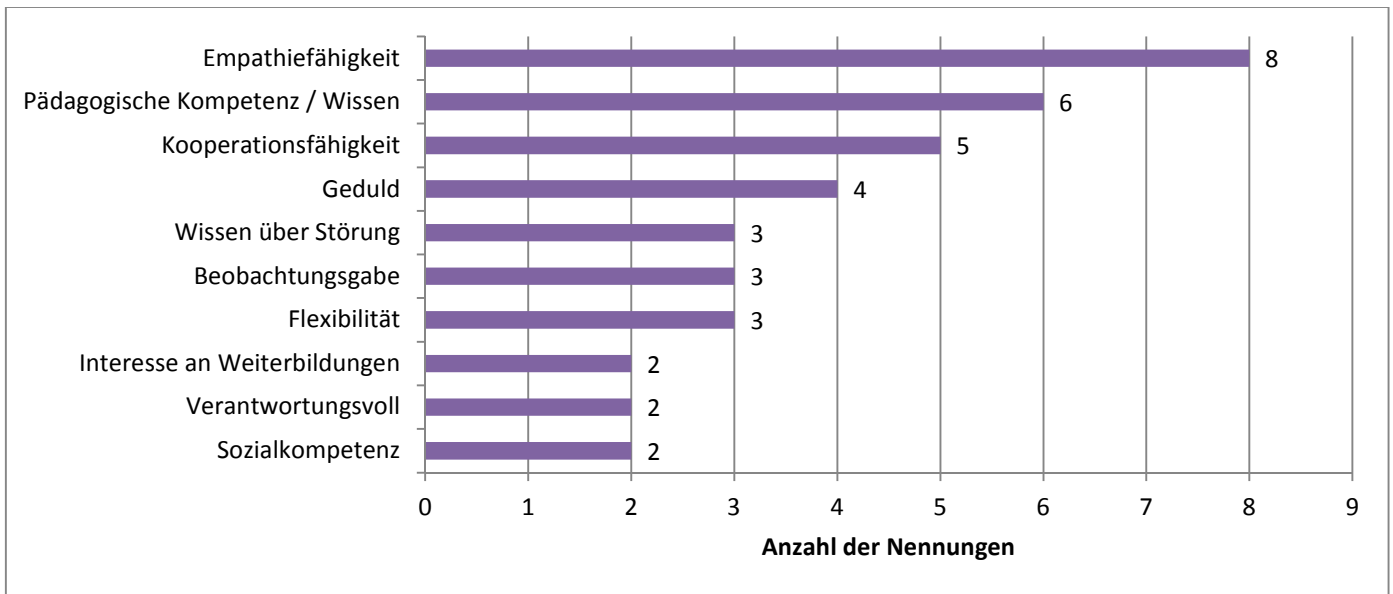


Schuljahr 14/15: Welche Kompetenzen sollte ein Integrationshelfer aus Sicht der Lehrkräfte mitbringen? (n = 16)



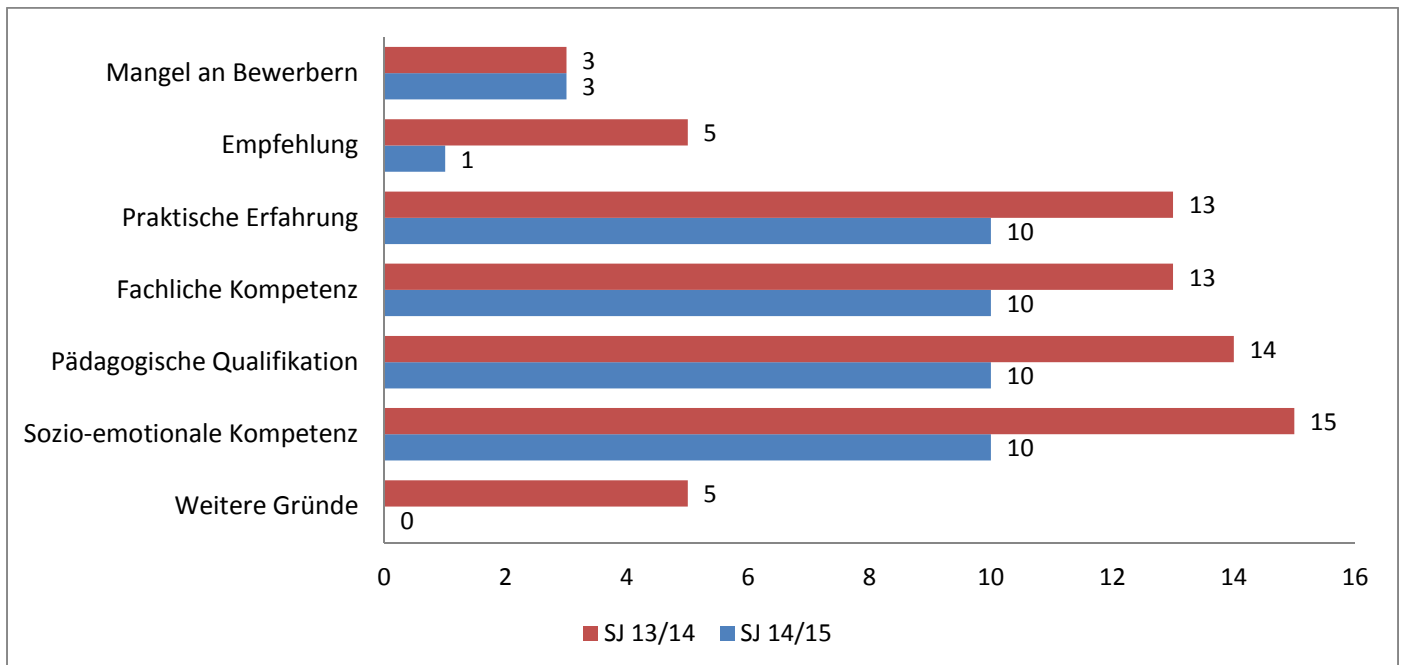
Anlage 6.8

Schuljahre 13/14 und 14/15: Welche Kompetenzen sollte ein Integrationshelfer aus Sicht der Schulleitungen mitbringen? (n = 14)



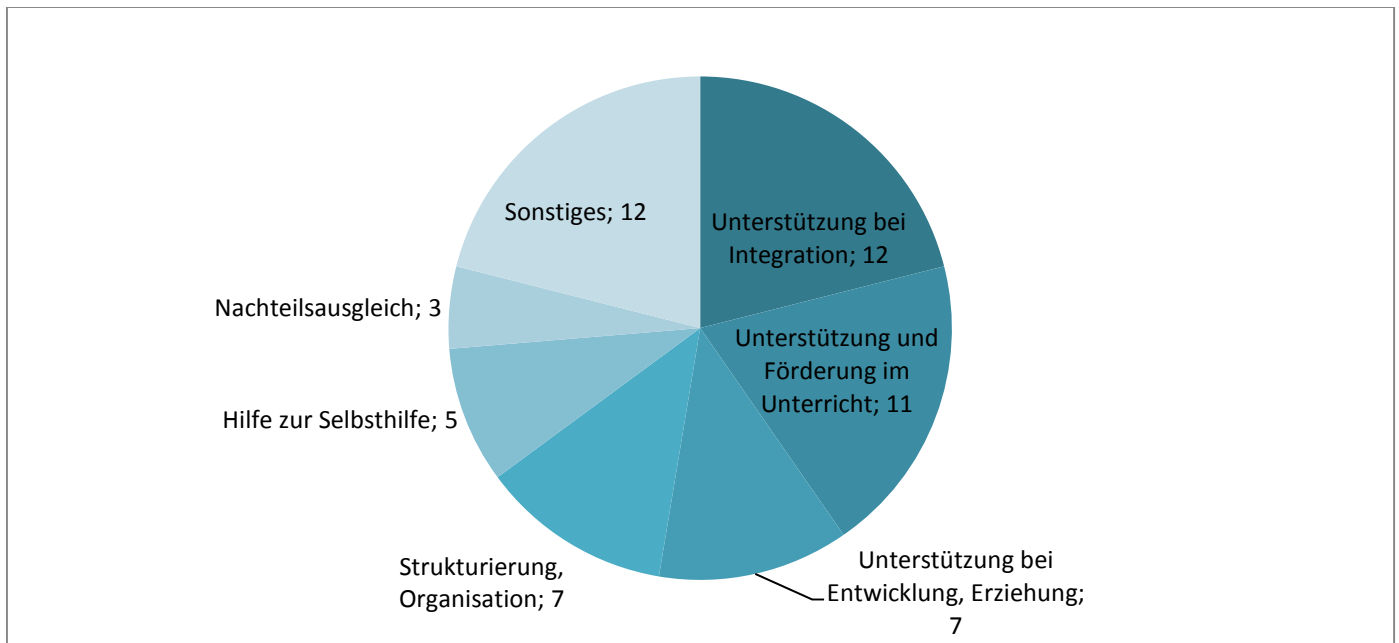
Anlage 6.9

Aus welchen Gründen glauben die Integrationshelfer, fiel die Wahl in der Besetzung der Stelle auf Ihre Person? (Schuljahr 13/14: n = 20; Schuljahr 14/15: n = 13; Mehrfachantworten möglich)



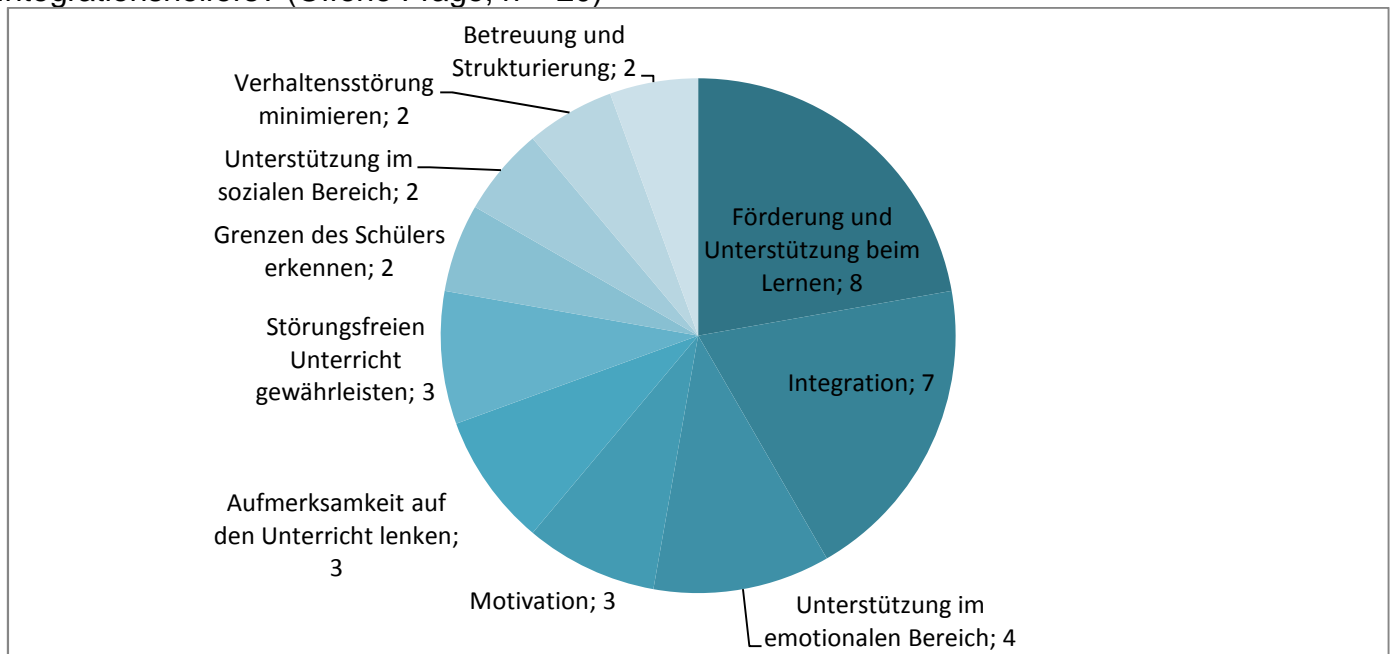
Anlage 6.10

Schuljahr 13/14: Was sind aus der Sicht der Integrationshelfer die drei Hauptaufgaben des Integrationshelfers? (Offene Frage, n = 20)



Sonstiges: Motivation, Unterstützung bei der Einhaltung von Klassenregeln; Vermittlung zwischen Lehrkraft und Schüler; Betreuung im Schulalltag; Vertretung der Interessen des Kindes; Aufbau eines Kommunikationsnetzes zwischen allen Beteiligten; Vorbildfunktion; Unterstützung der Lehrkraft;

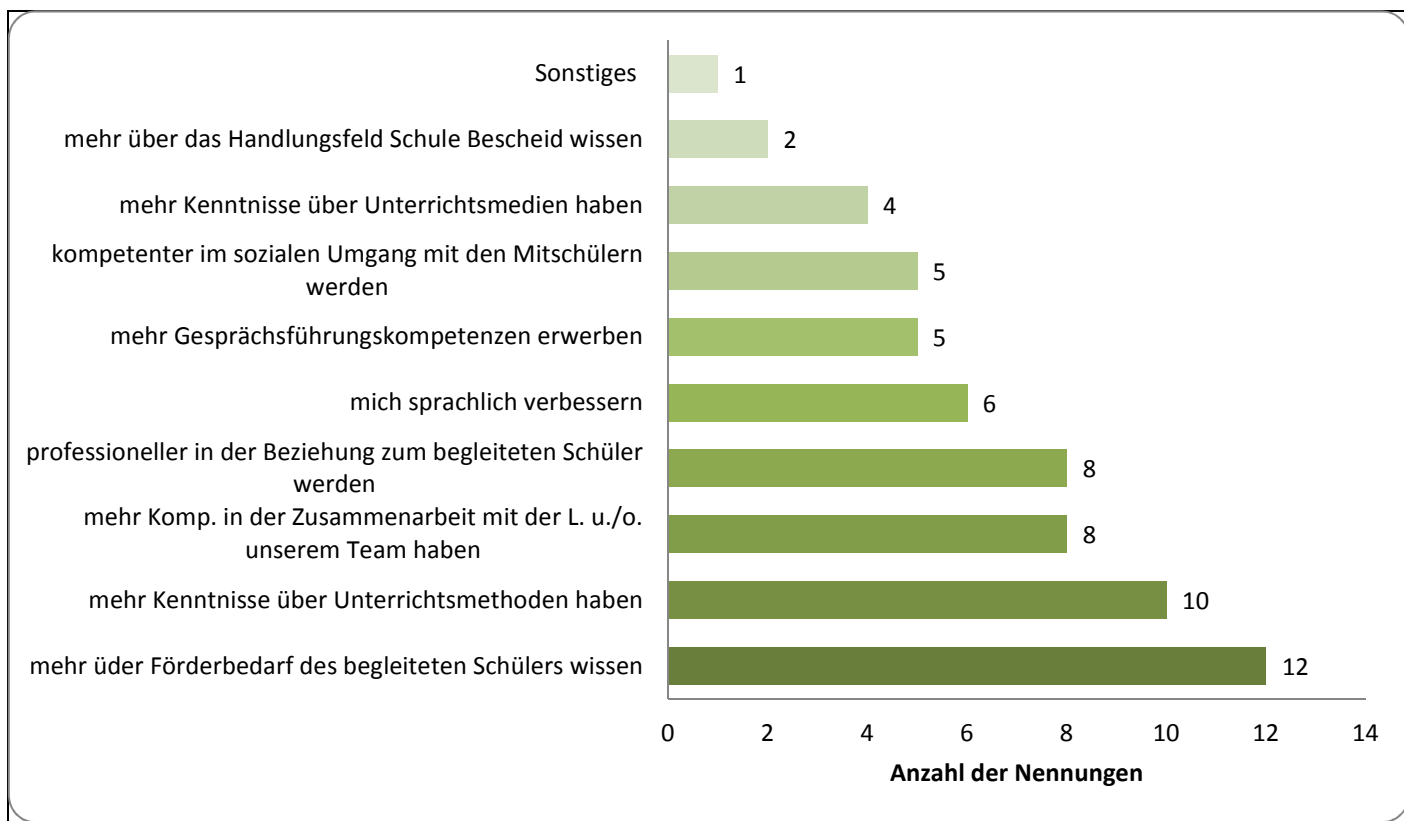
Schuljahr 14/15: Was sind aus der Sicht der Integrationshelfer die drei Hauptaufgaben des Integrationshelfers? (Offene Frage, n = 20)



Sonstiges: Impulse geben, Erziehung, guter Kontakt zu Schüler, Übersetzer zwischen Kind und Mitschüler/Lehrer; Nachteilsausgleich; Hefteinträge ordentlich und im angemessenen Tempo schreiben; Sicherheit geben/Ängste abbauen; Erstellen und Pflegen eines Kommunikationsnetzes zwischen Schule/Eltern/Träger/MSD/Jugendamt/Integrationshelfer;

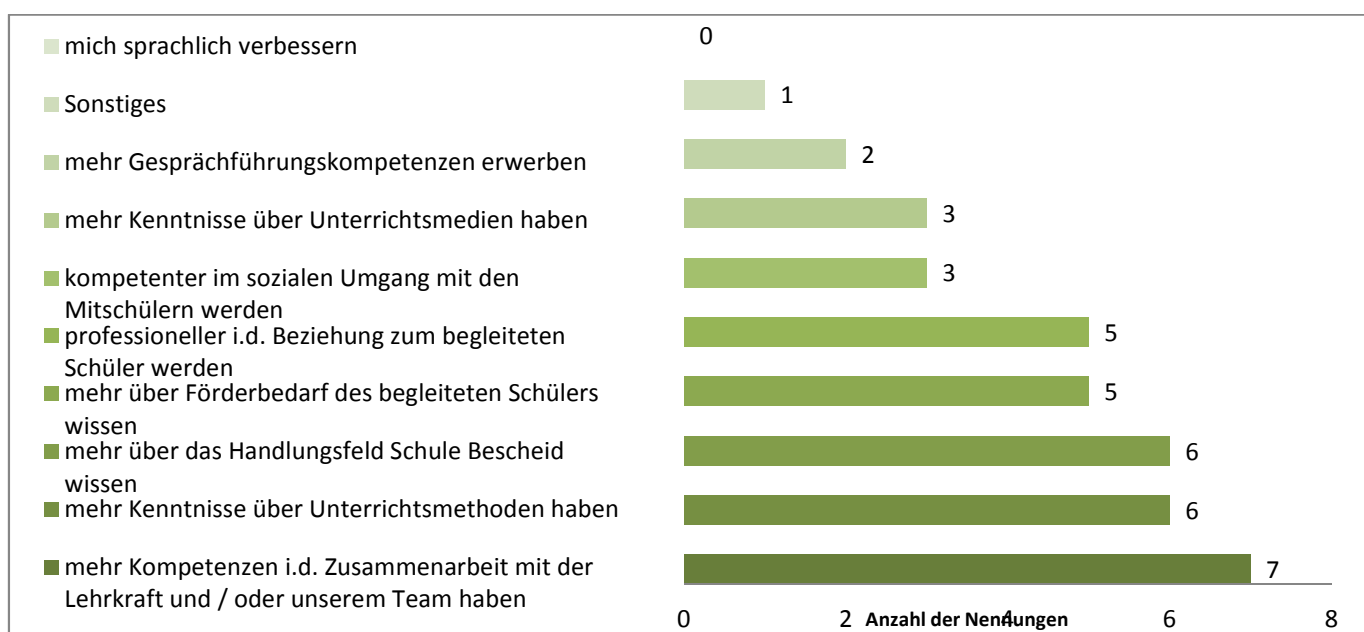
Anlage 6.11

Schuljahr 13/14: Welchen Bedarf an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sehen Integrationshelfer bei sich selbst? (n = 17; Mehrfachantworten möglich)



Sonstiges: „Mehr über verhaltenstherapeutische Ansätze lernen“

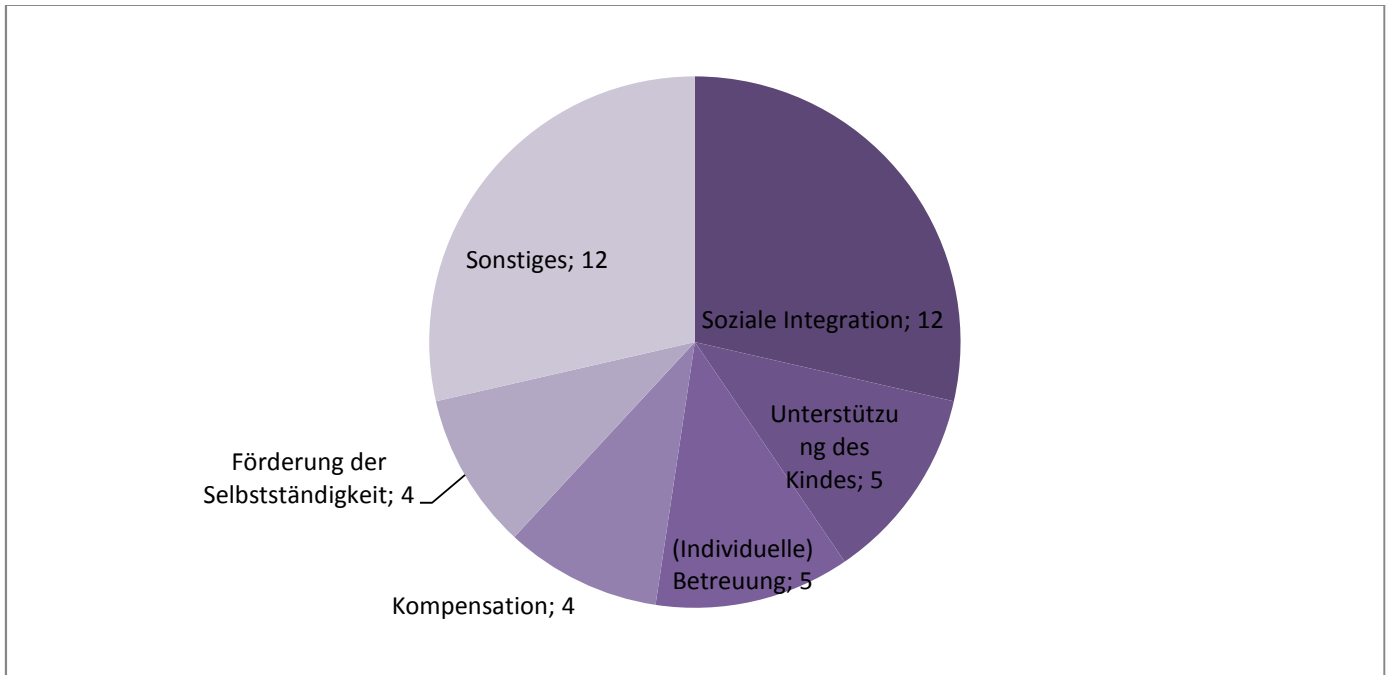
Schuljahr 14/15: Welchen Bedarf an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sehen Integrationshelfer bei sich selbst? (n = 13; Mehrfachantworten möglich)



Sonstiges: „Teilnahme an Notenkonferenzen“

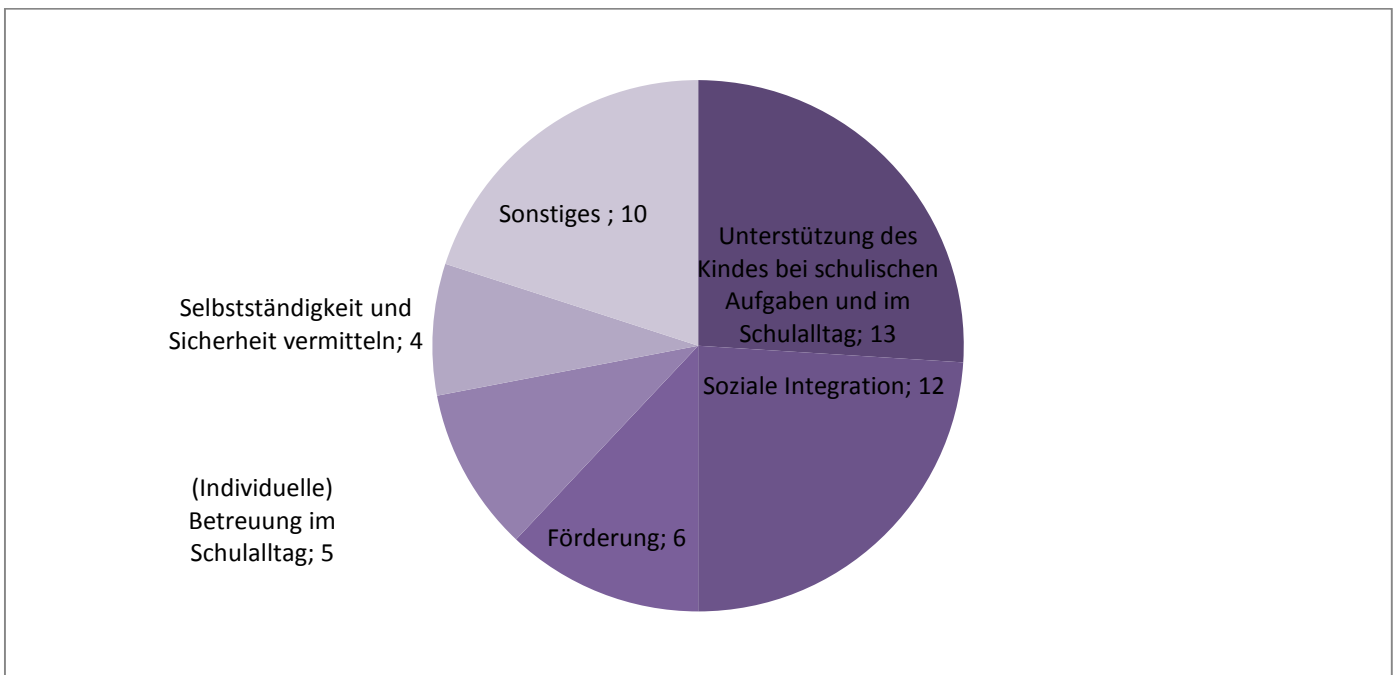
Anlage 6.12

Schuljahr 13/14: Worin liegen aus der Sicht der Lehrkräfte die drei Hauptaufgaben des Integrationshelfers? (offene Frage, n = 16)



Sonstiges: Teilnahme/Teilhabe am Unterricht ermöglichen; Entlastung der Lehrperson im Unterricht, dem Schüler Sicherheit/Ruhe geben; Dialog Schule – Eltern; Erziehung; Hilfe bei der Kommunikation zw. Kind und Lehrperson; Hilfestellung im Unterricht; Organisatorische Hilfe;

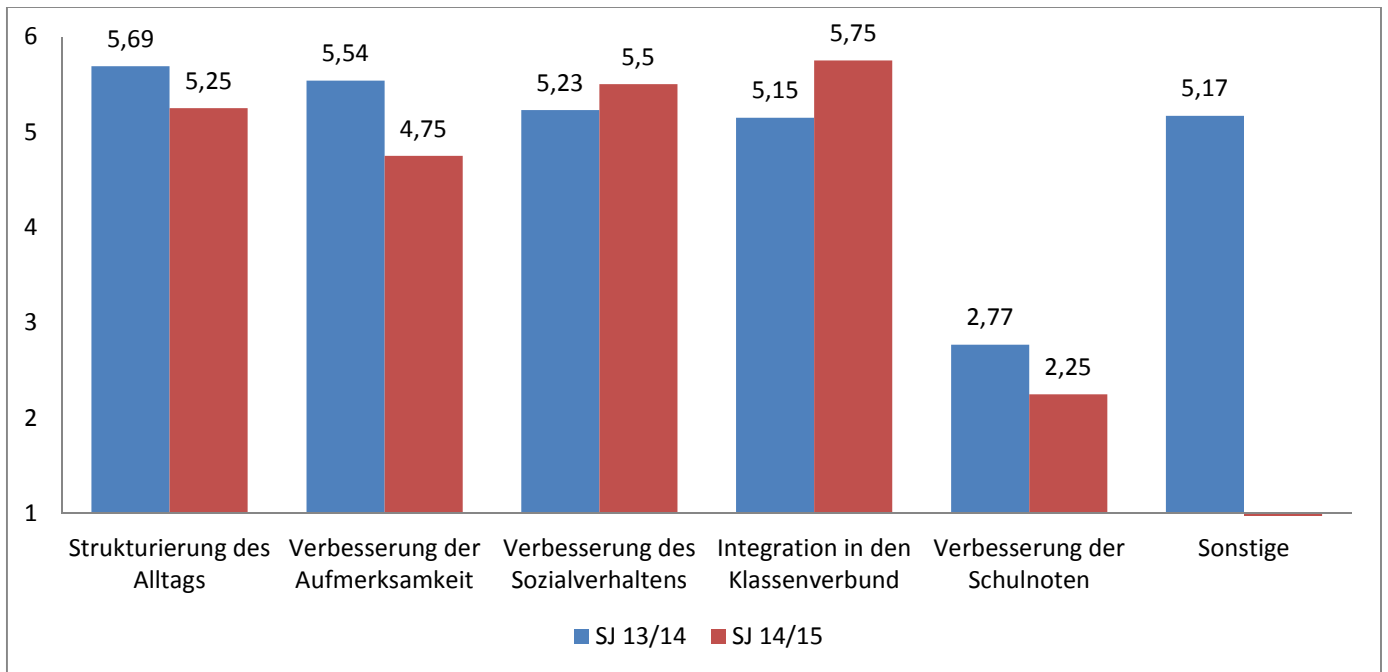
Schuljahr 14/15: Worin liegen aus der Sicht der Lehrkräfte die drei Hauptaufgaben des Integrationshelfers? (offene Frage, n = 17)



Sonstiges: Unterstützung des Kindes bei seinen Bedürfnissen; Entlastung der Lehrperson (im Unterricht); Konfliktintervention, Kompensation; Motivation, Verhaltensbeobachtung, Verhaltensänderung des Schülers;

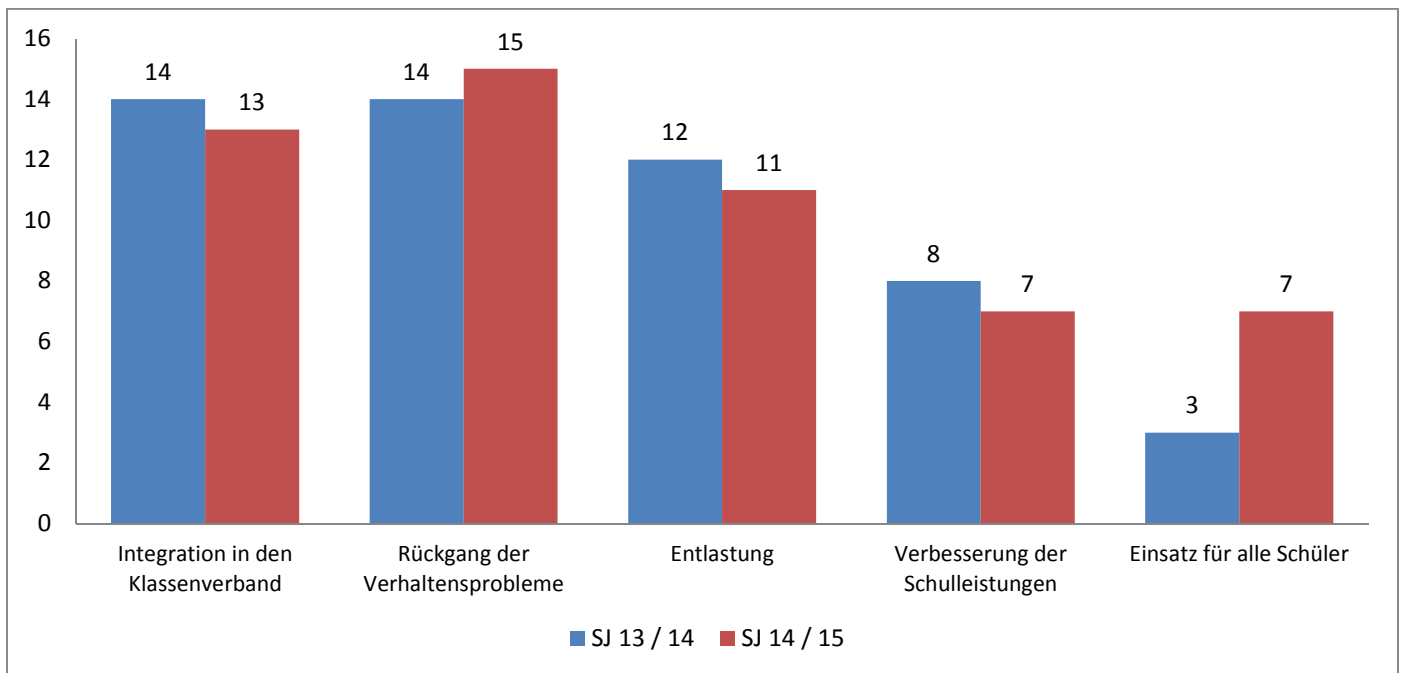
Anlage 6.13

Welche Erwartungen haben die Eltern an den Integrationshelfer? (Schuljahr 13/14 n = 13; Schuljahr 14/15 n = 4; Skala 1 = trifft gar nicht zu, 6 = trifft vollkommen zu)



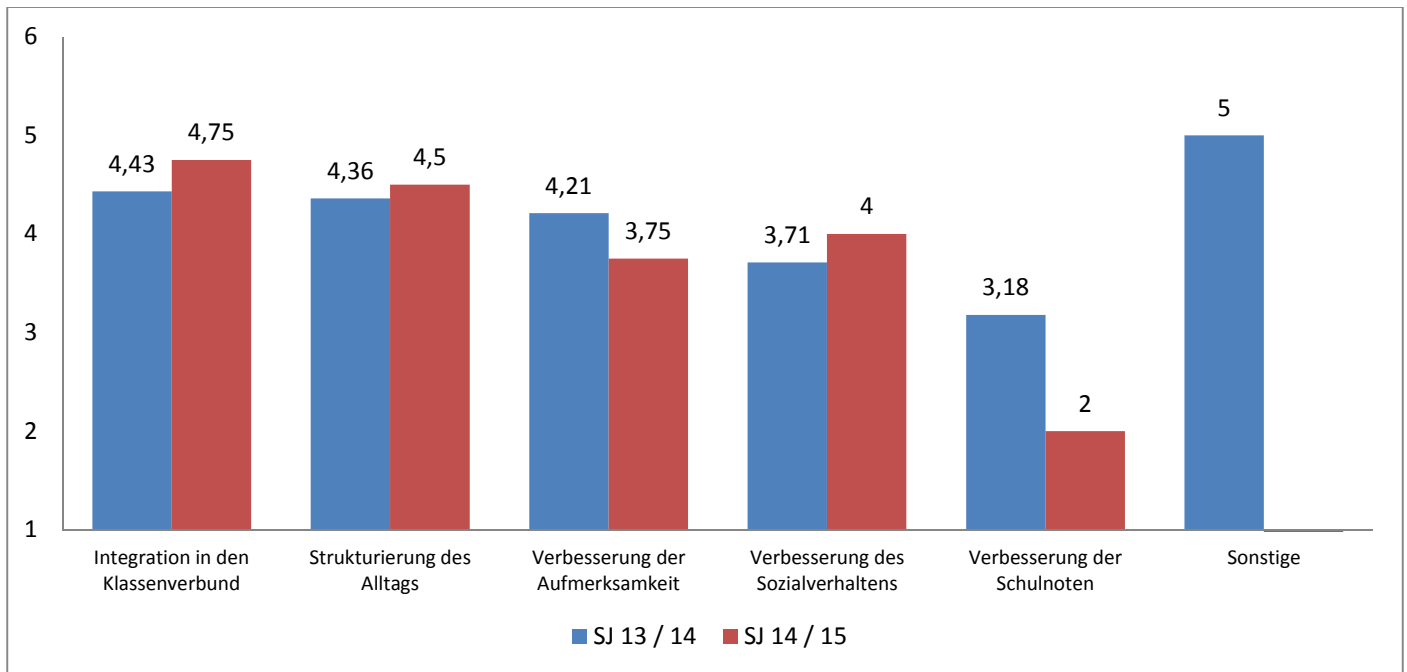
Anlage 6.14

Wurden die Erwartungen der Lehrkräfte an die Integrationshelfer in folgenden Bereichen erfüllt? (Schuljahr 13/14 n = 19, Schuljahr 14/15 n = 17)



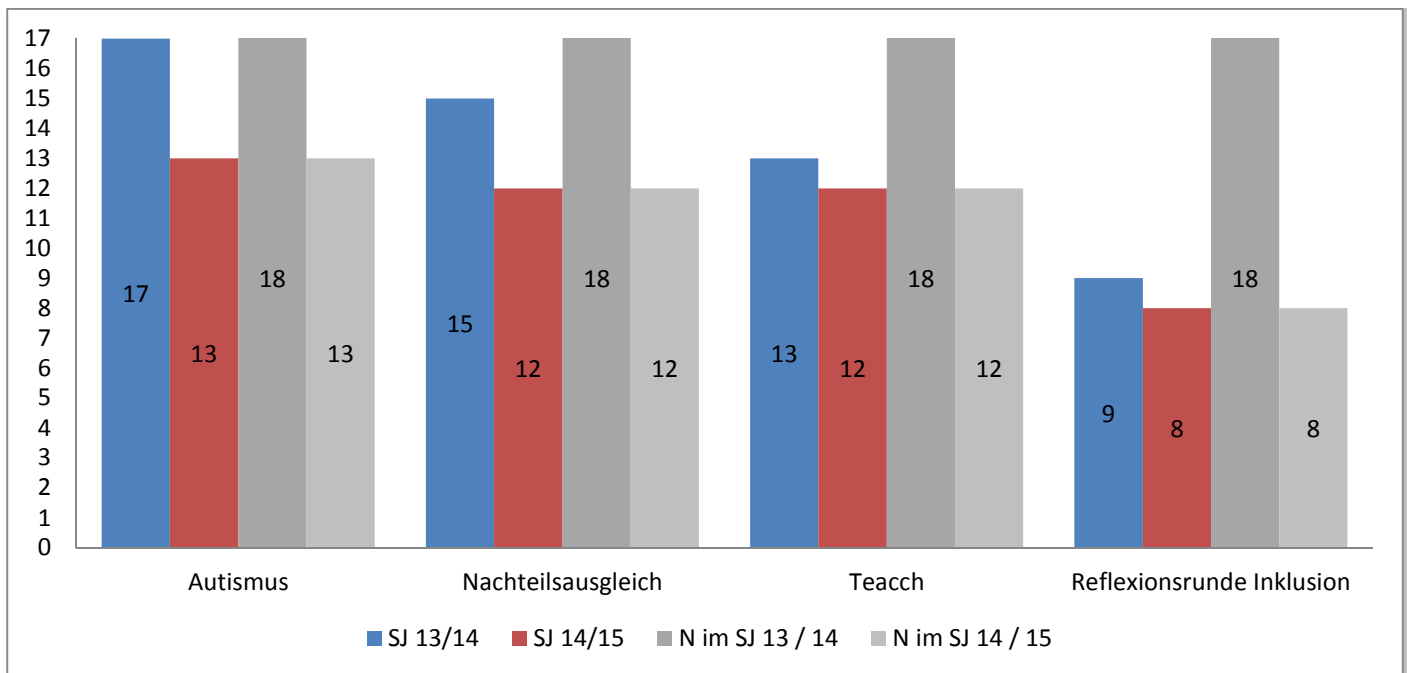
Anlage 6.15:

In welchen Bereichen wurden die Erwartungen aus der Sicht der Lehrkräfte erfüllt? (Skala 1 = trifft gar nicht zu, 6 = trifft vollkommen zu; Schuljahr 13/14 n = 11; Schuljahr 14/15 n = 2)



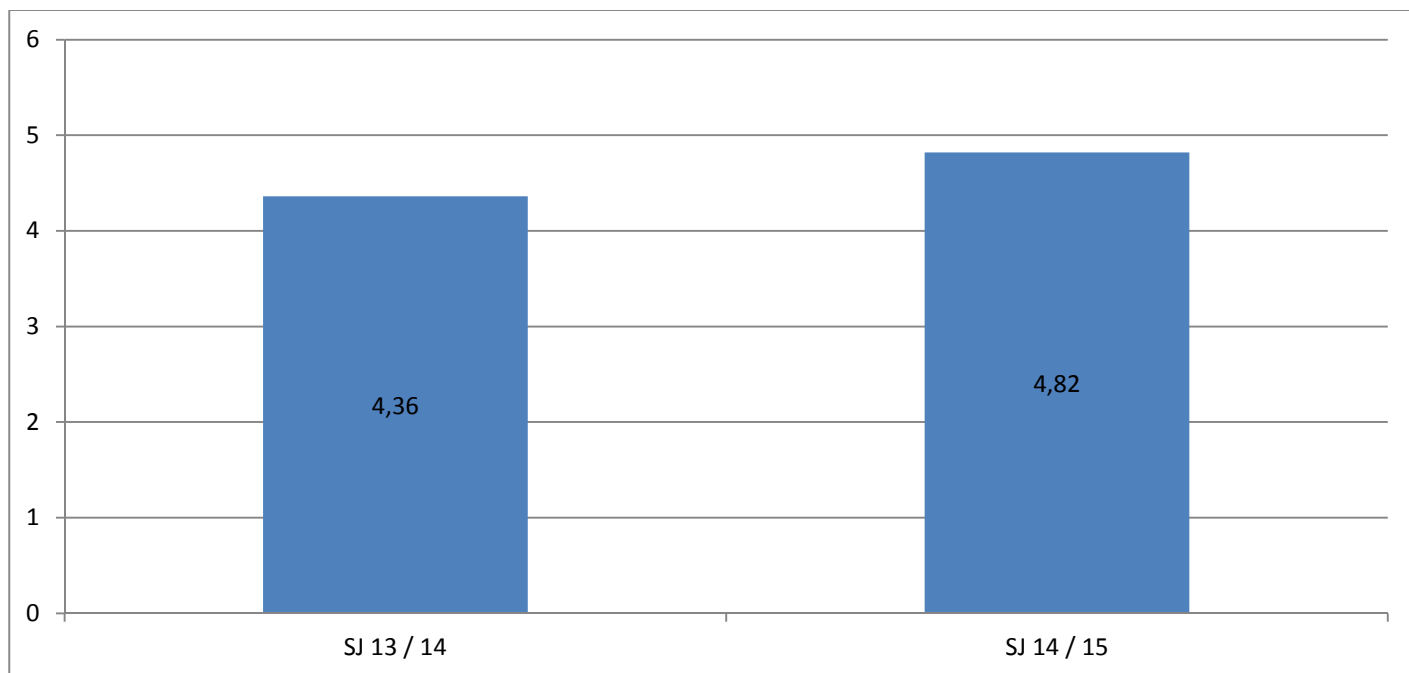
Anlage 6.16

An welchen Fortbildungen im Modellprojekt haben Integrationshelfer teilgenommen? (Mehrfachnennungen möglich)



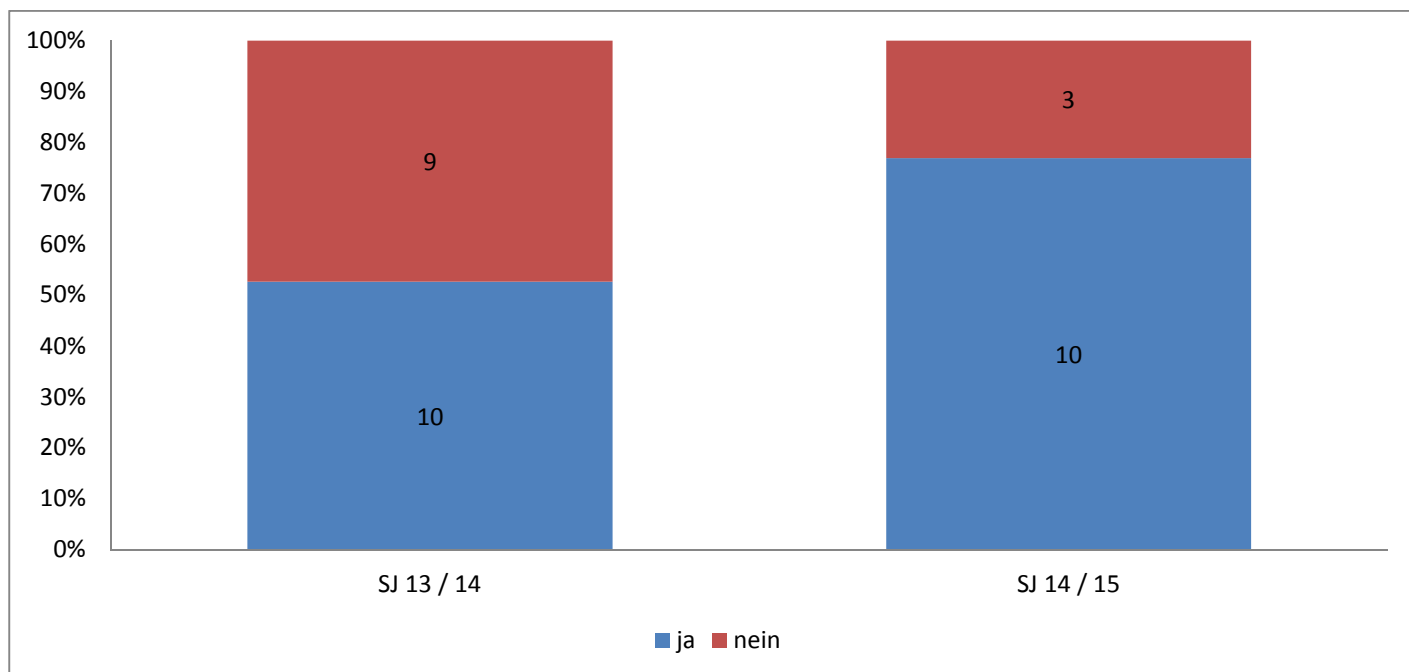
Anlage 6.17

Wie hoch ist die Bedeutung der gemeinsamen Supervision aus Sicht der Schulleitungen?
(Schuljahr 13/14 n = 14, Schuljahr 14/15 n = 11; Skala 0 = keine, 6 = sehr hoch)



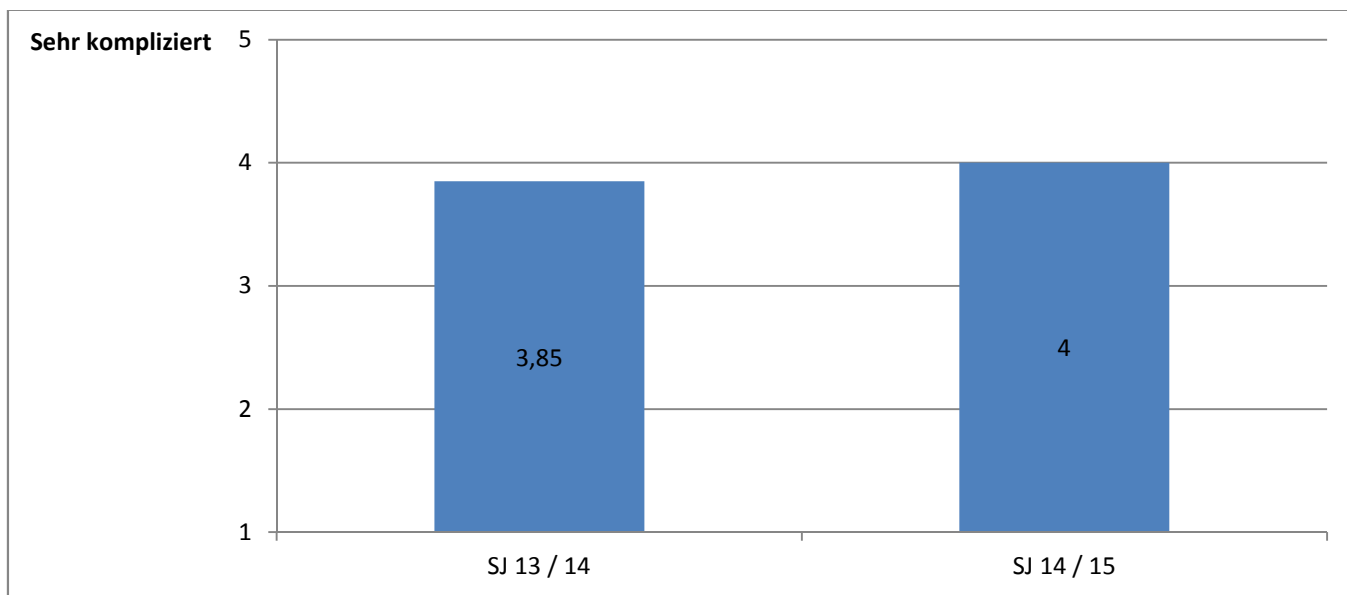
Anlage 6.18

Ist ein ausreichendes Angebot an Beratung und Supervision im Modellprojekt aus Sicht der Integrationshelfer vorhanden? (Schuljahr 13/14 n = 19, Schuljahr 14/15 n = 13)



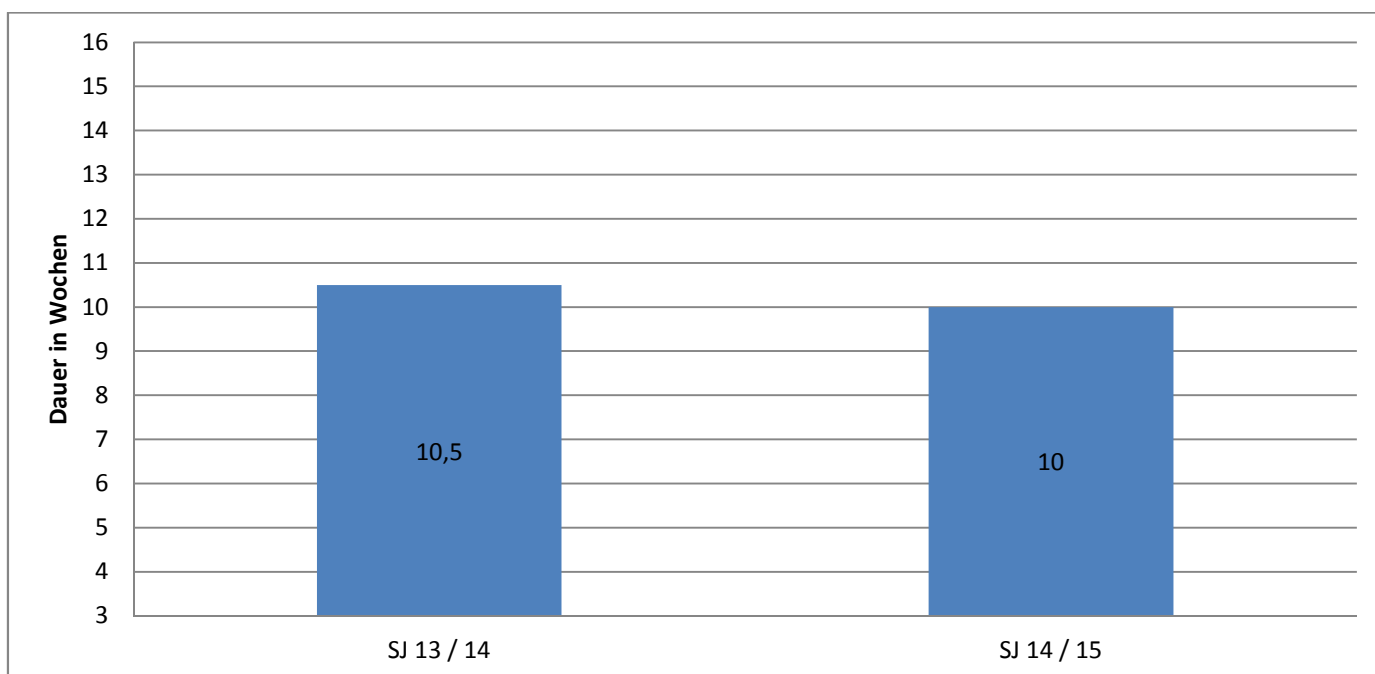
Anlage 6.19

Wie wird der Prozess von der Empfehlung bis zur Genehmigung des Antrages der Einzelfallhilfe aus Sicht der Eltern bewertet? ($n_1 = 13$, $n_2 = 4$) (Skala 1 = einfach, 5 = sehr kompliziert)



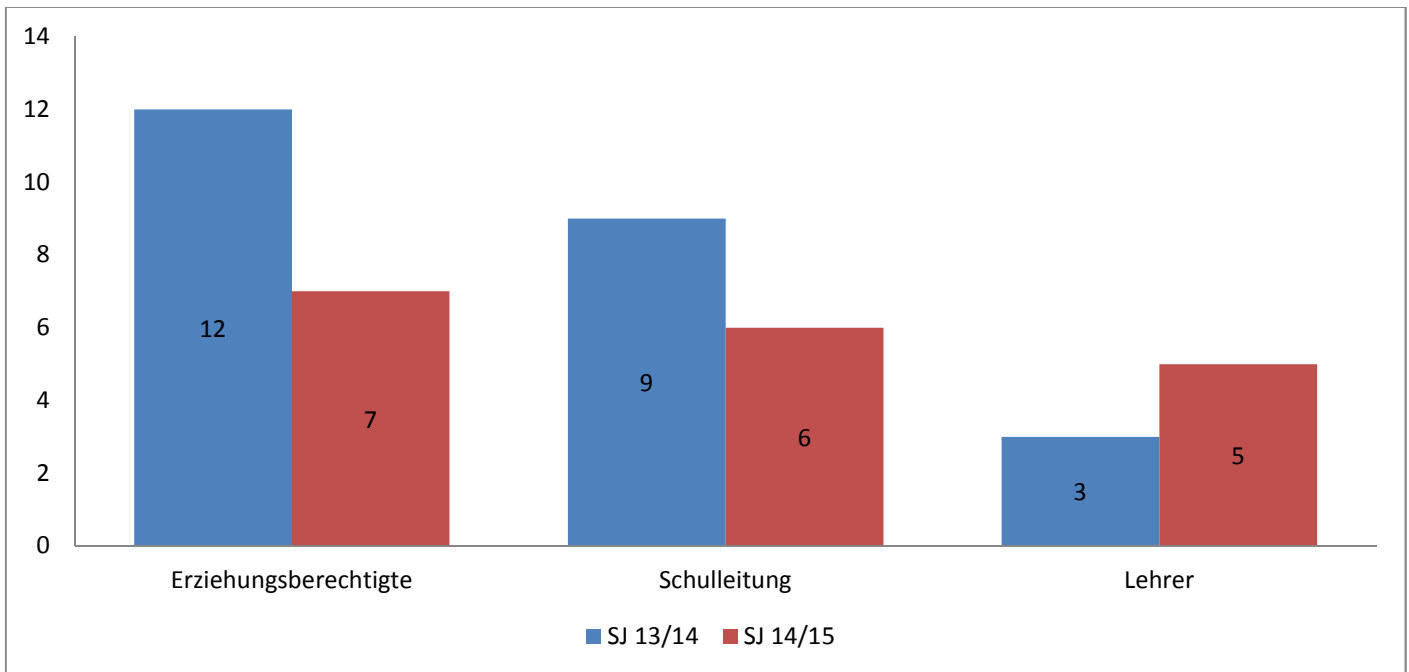
Anlage 6.20

Wie lange dauerte der Prozess von der Empfehlung bis zur Genehmigung des Antrages zur Integrationshilfe aus Sicht der Eltern? Richtige Wochenzahl bitte ankreuzen. (Schuljahr 13/14 $n = 10$; Schuljahr 14/15 $n = 2$)



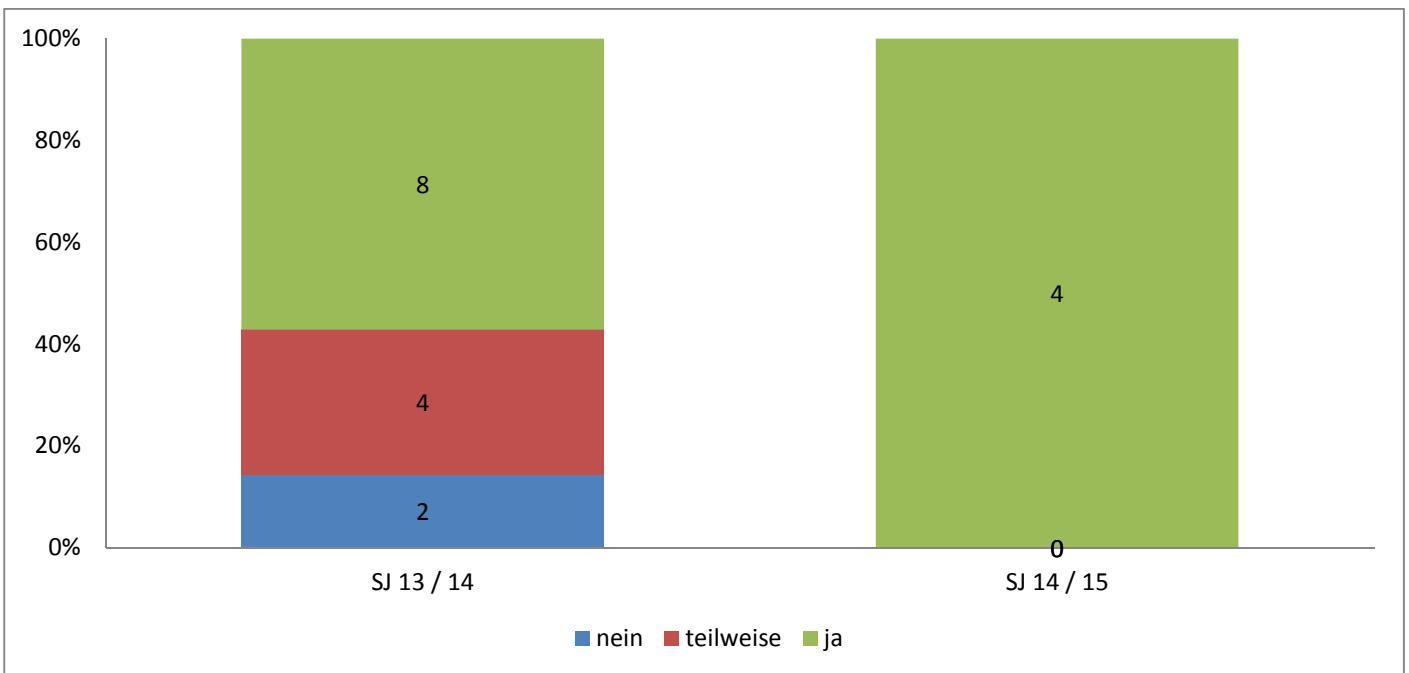
Anlage 6.21

Wer waren die Initiatoren der Antragstellung für die Einzelfallhilfe aus Sicht der Schulleitungen?
(Schuljahr 13/14 n = 12; Schuljahr 14/15 n = 7; Mehrfachantworten möglich)



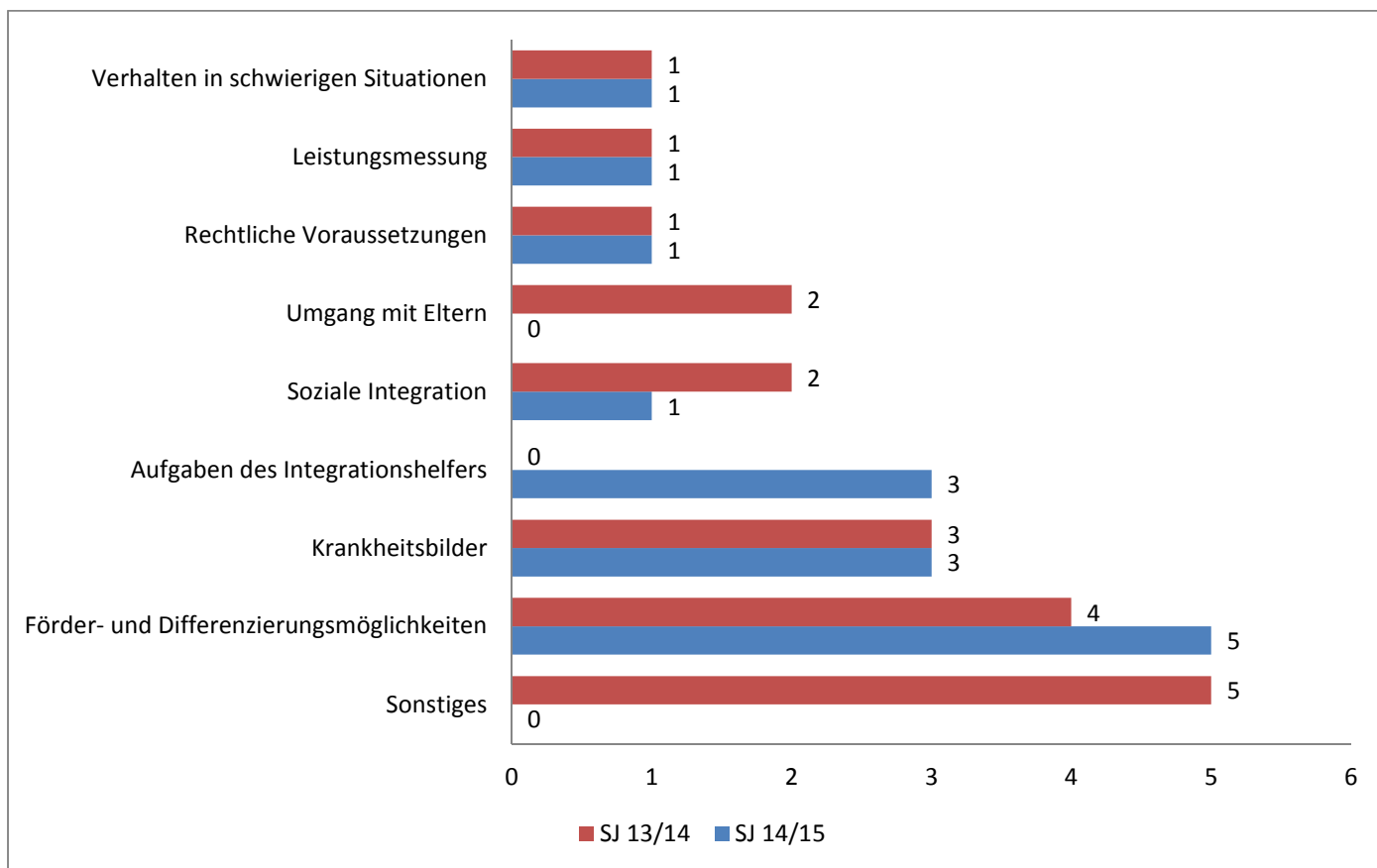
Anlage 6.22

Wurden die Eltern über die Förderziele und Fördermaßnahmen des Kindes informiert? (Schuljahr 13/14 n = 14; Schuljahr 14/15 n = 4)



Anlage 6.23

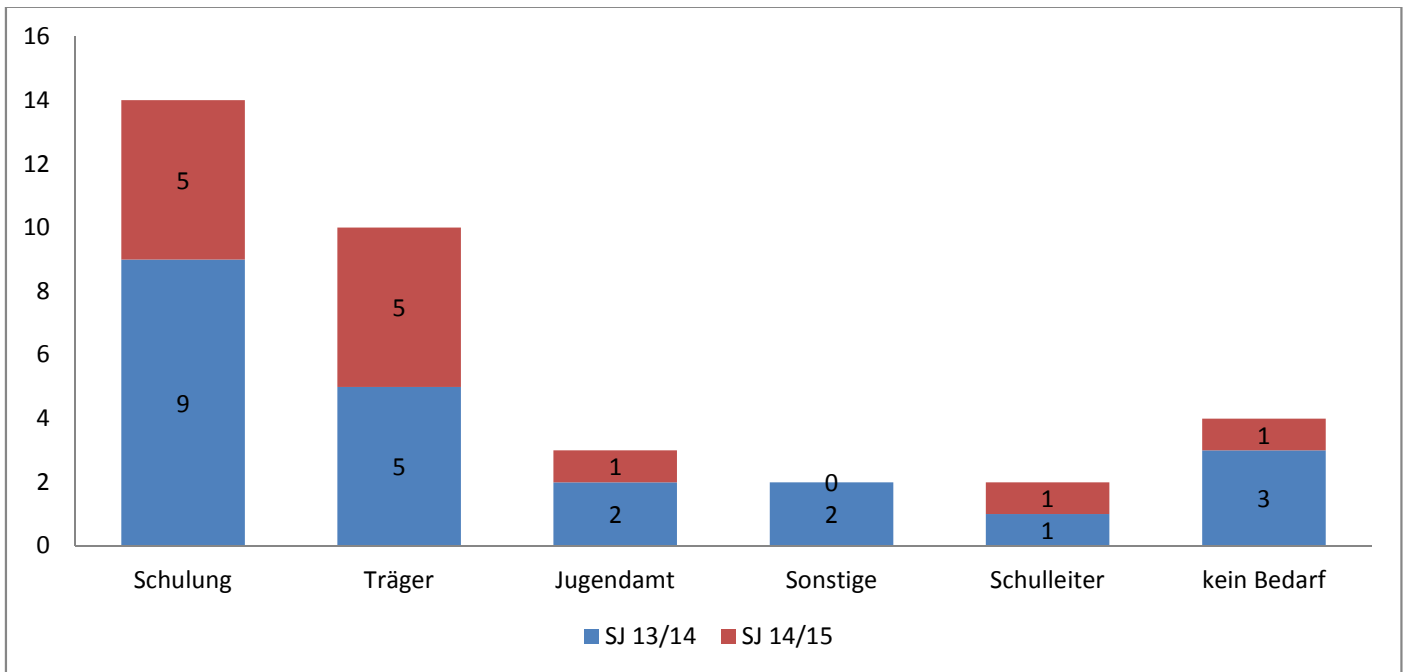
Welchen persönlichen Weiterbildungsbedarf haben Lehrkräfte in Bezug auf gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Förderbedarf? (Schuljahr 13/14 n = 13; Schuljahr 14/15 n = 7; Anzahl der Nennungen)



Sonstiges: Praxisbeispiele, Austausch mit Kollegen, Fortbildung, Umgang mit Situation, Lehrergesundheit/eigene Grenzen

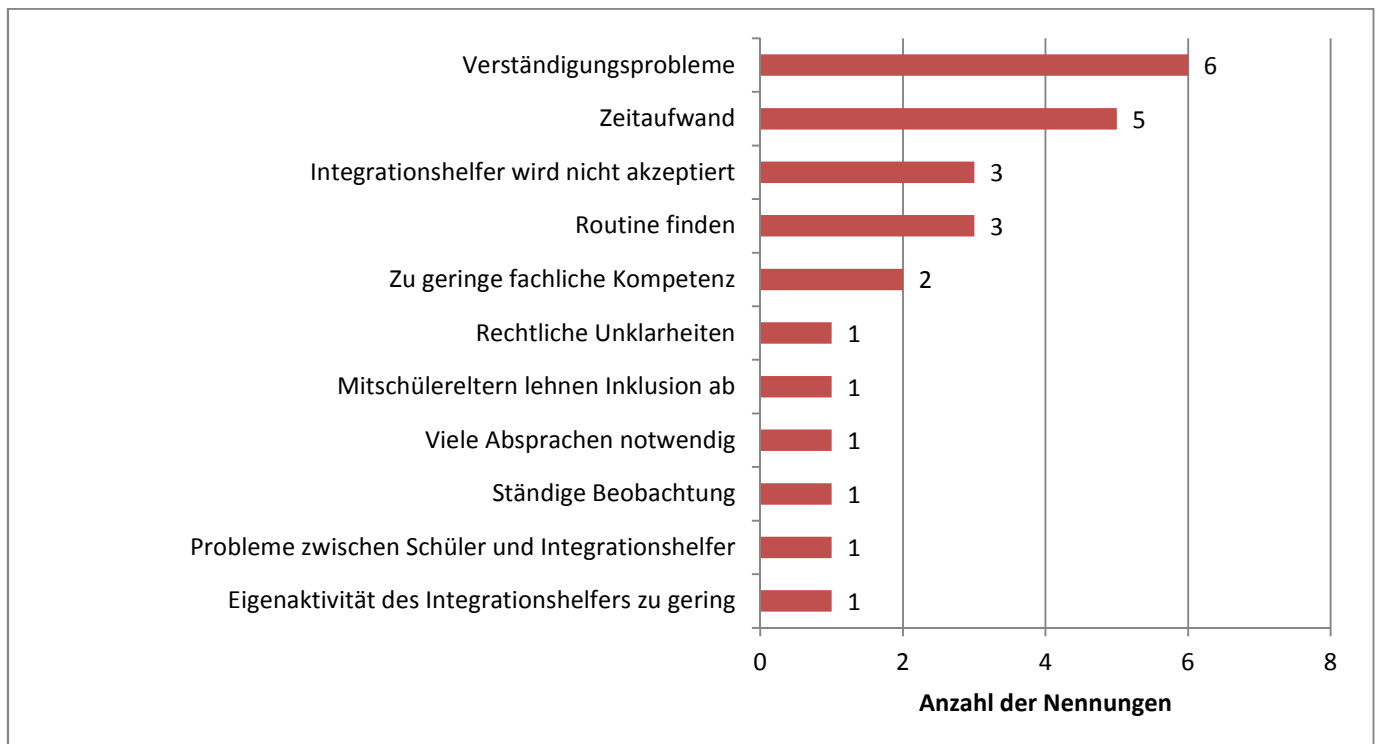
Anlage 6.24

In welcher Form und durch wen wünschen sich Lehrpersonen ihre Einweisung im Hinblick auf Integrationshelfer? (Schuljahr 13/14 n = 19; Schuljahr 14/15 n = 18)

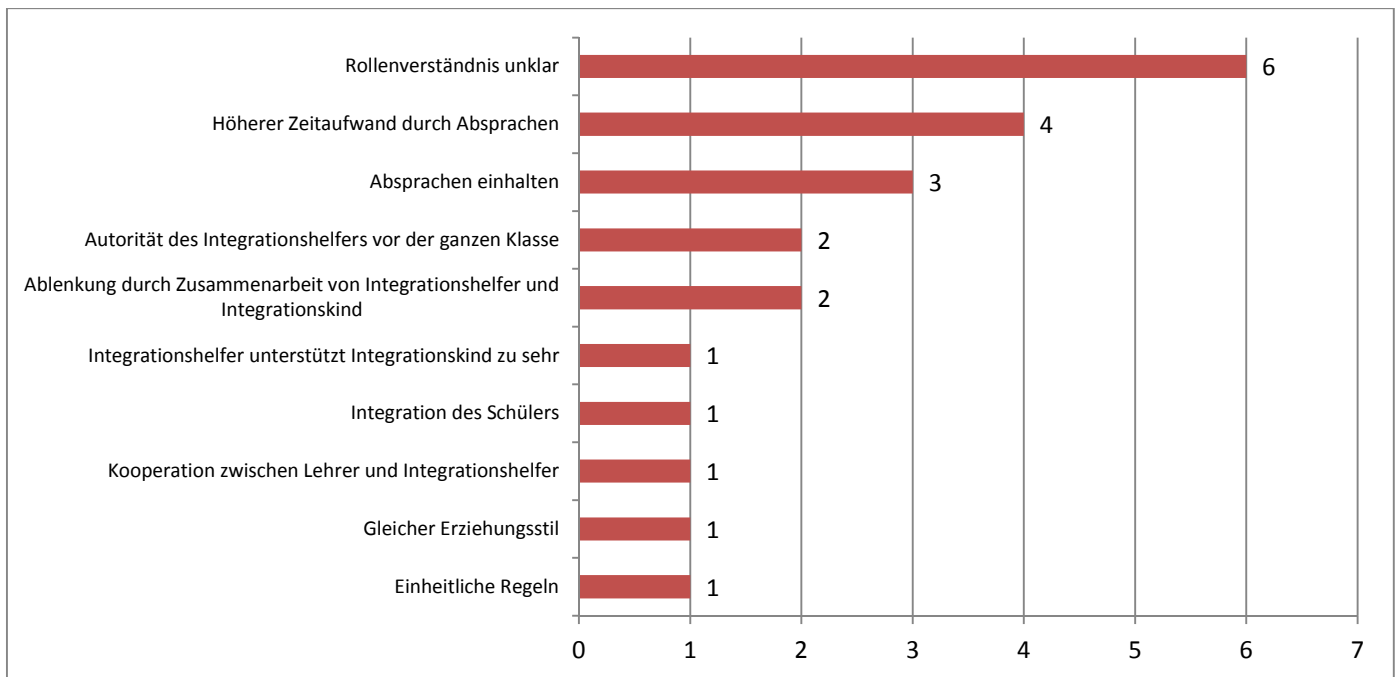


Anlage 6.25

Schuljahr 13/14: Welche sind die drei größten Herausforderungen, die sich in der konkreten Zusammenarbeit mit dem Integrationshelfer in der Klasse für die Lehrkräfte ergeben haben? (offene Frage, n = 16)

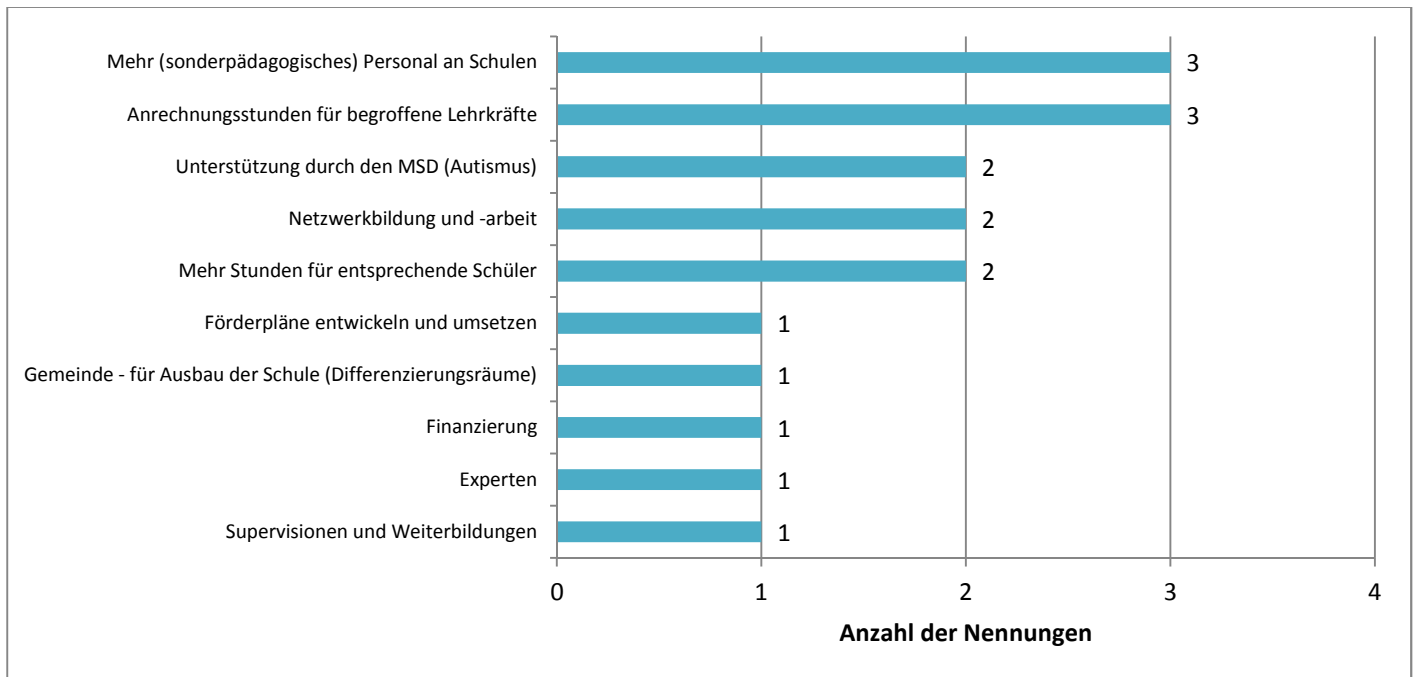


Schuljahr 14/15: Welche sind die drei größten Herausforderungen, die sich in der konkreten Zusammenarbeit mit dem Integrationshelfer in der Klasse für die Lehrkräfte ergeben haben? (n = 18)

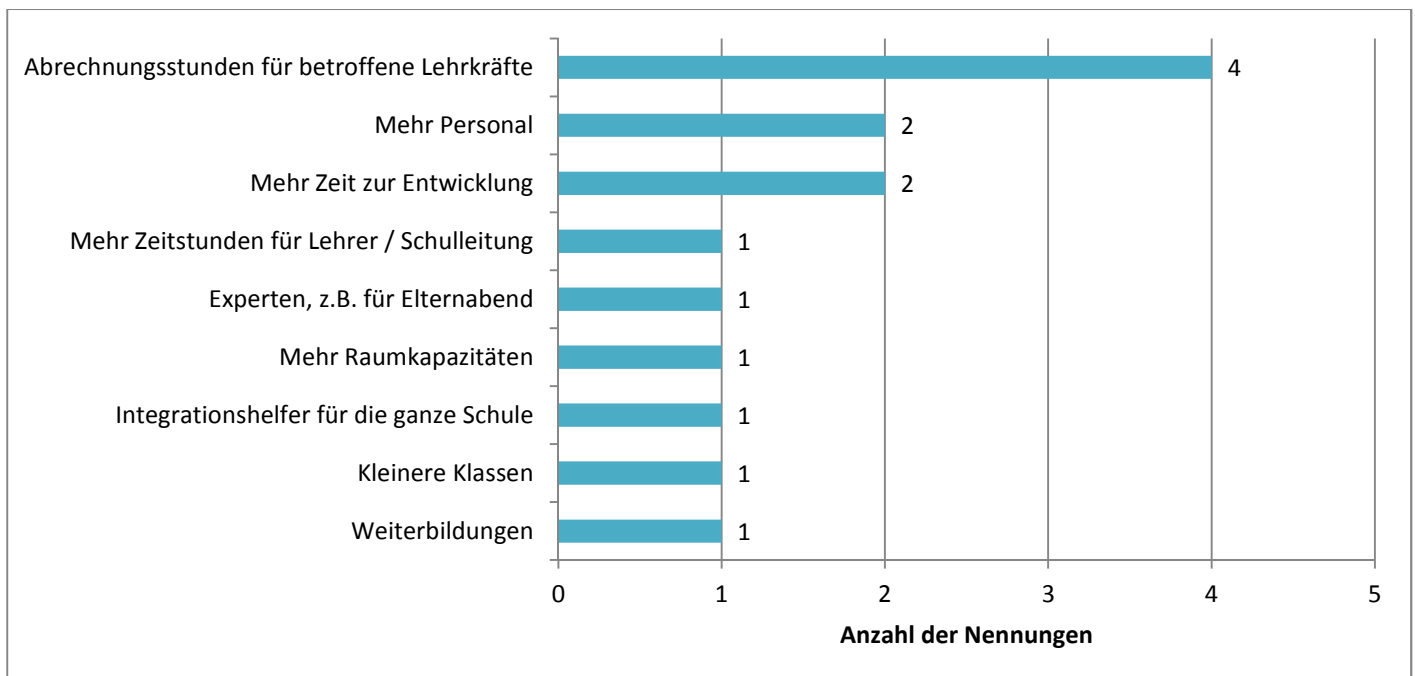


Anlage 6.26

Schuljahr 13/14: Wobei bräuchten die Schulleitungen Hilfe und Unterstützung, um Ihren inklusiven Schulentwicklungsplan an Ihrer Schule umsetzen zu können? (n = 15)

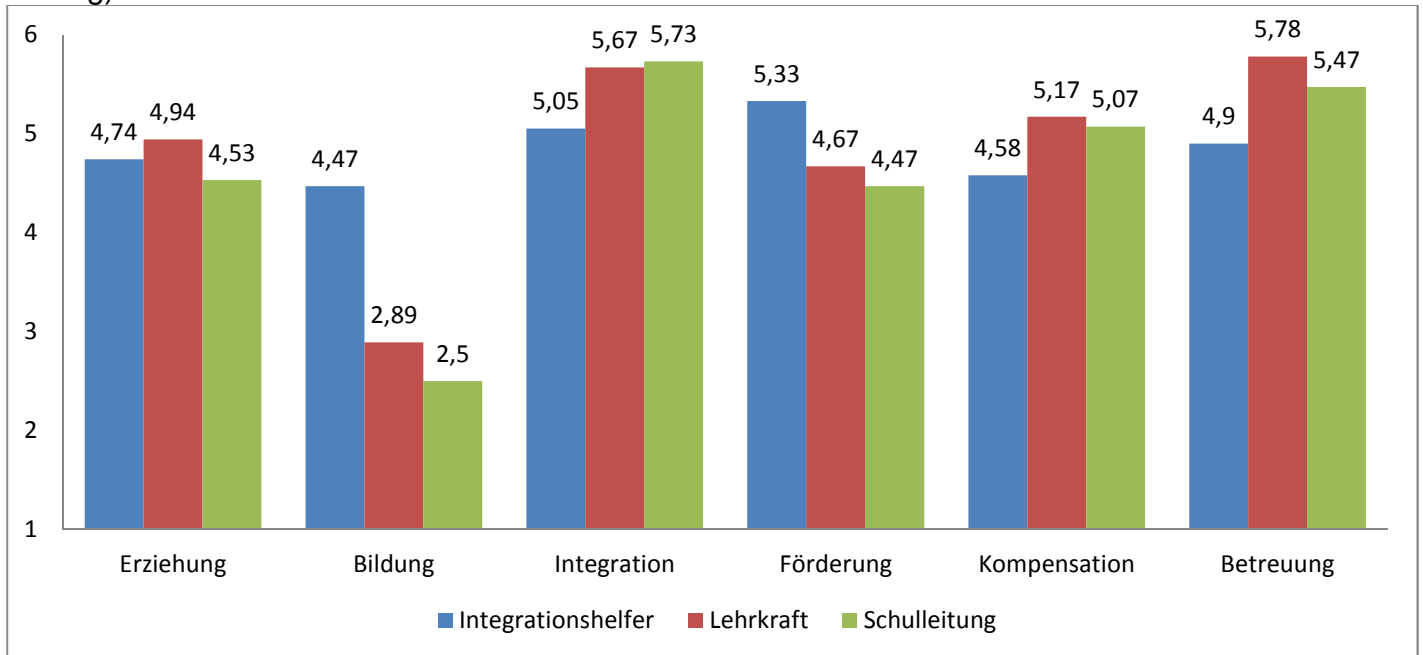


Schuljahr 14/15: Wobei bräuchten die Schulleitungen Hilfe und Unterstützung, um Ihren inklusiven Schulentwicklungsplan an Ihrer Schule umsetzen zu können? (n = 11)



Anlage 6.27

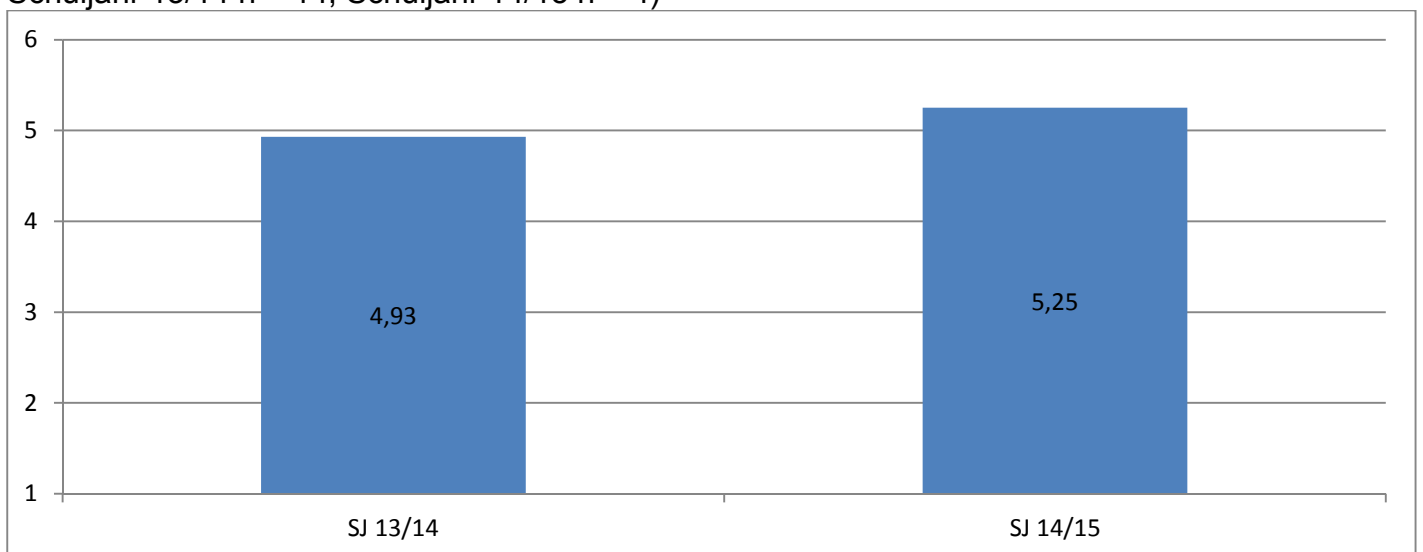
Schuljahr 13/14: Welche Bedeutung kommt dem Integrationshelfer in den folgenden Bereichen zu? Sichtweise Integrationshelfer, Lehrpersonen und Schulleitungen; (Skala 1 = unwichtig, 6 = sehr wichtig)



	Erziehung	Bildung	Integration	Förderung	Kompensation	Betreuung
Sicht IH	4,74 (n = 19)	4,47 (n = 17)	5,05 (n = 19)	5,33 (n = 18)	4,58 (n = 19)	4,90 (n = 20)
Sicht L	4,94 (n = 18)	2,89 (n = 18)	5,67 (n = 18)	4,67 (n = 18)	5,17 (n = 18)	5,78 (n = 18)
Sicht SL	4,53 (n = 15)	2,50 (n = 14)	5,73 (n = 15)	4,47 (n = 15)	5,07 (n = 15)	5,47 (n = 15)

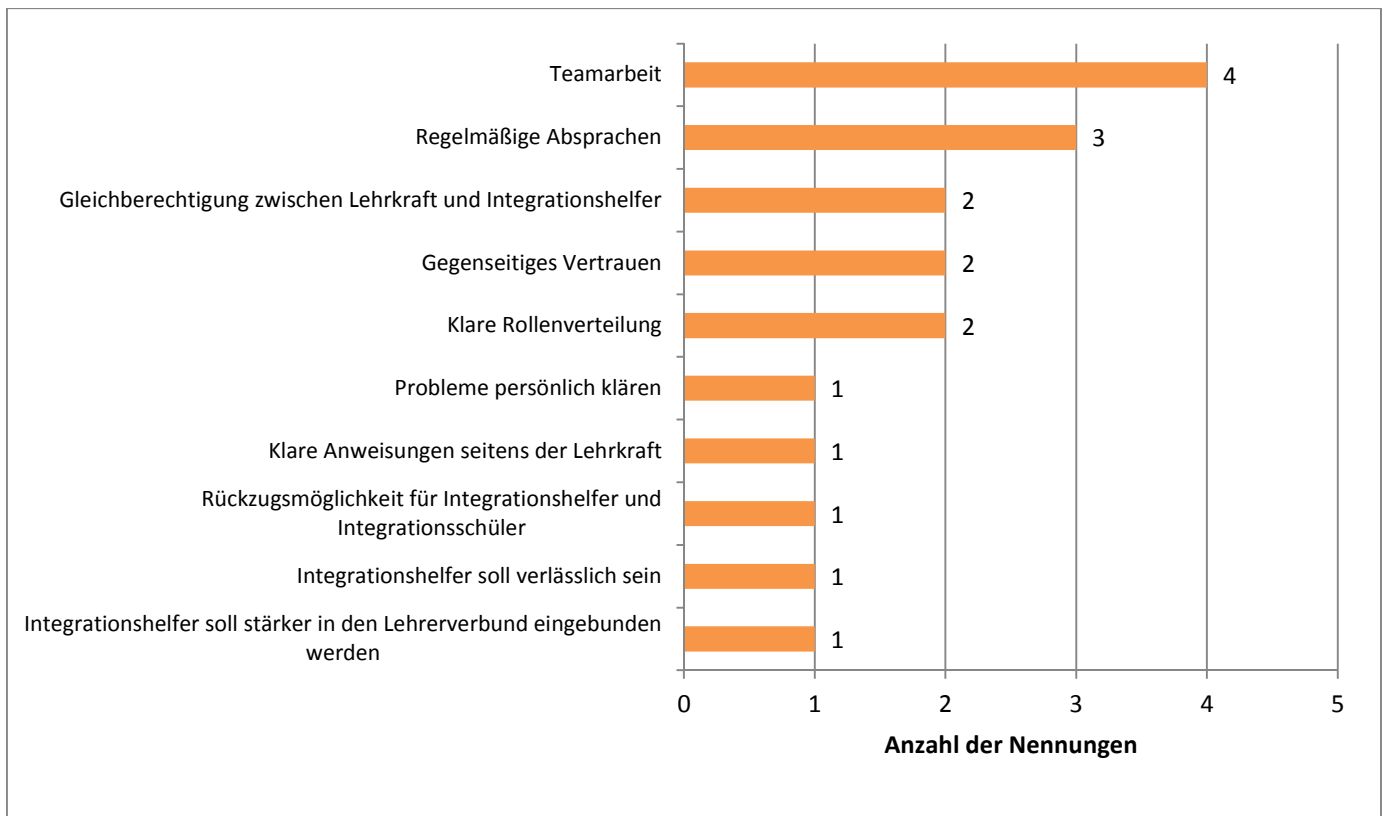
Anlage 6.28

Wie schätzen die Eltern die Professionalität des Integrationshelfers bezüglich der sonderpädagogischen Anforderungen Ihres Kindes ein? (Skala 1 = sehr schlecht, 6 = sehr gut; Schuljahr 13/14 n = 14; Schuljahr 14/15 n = 4)

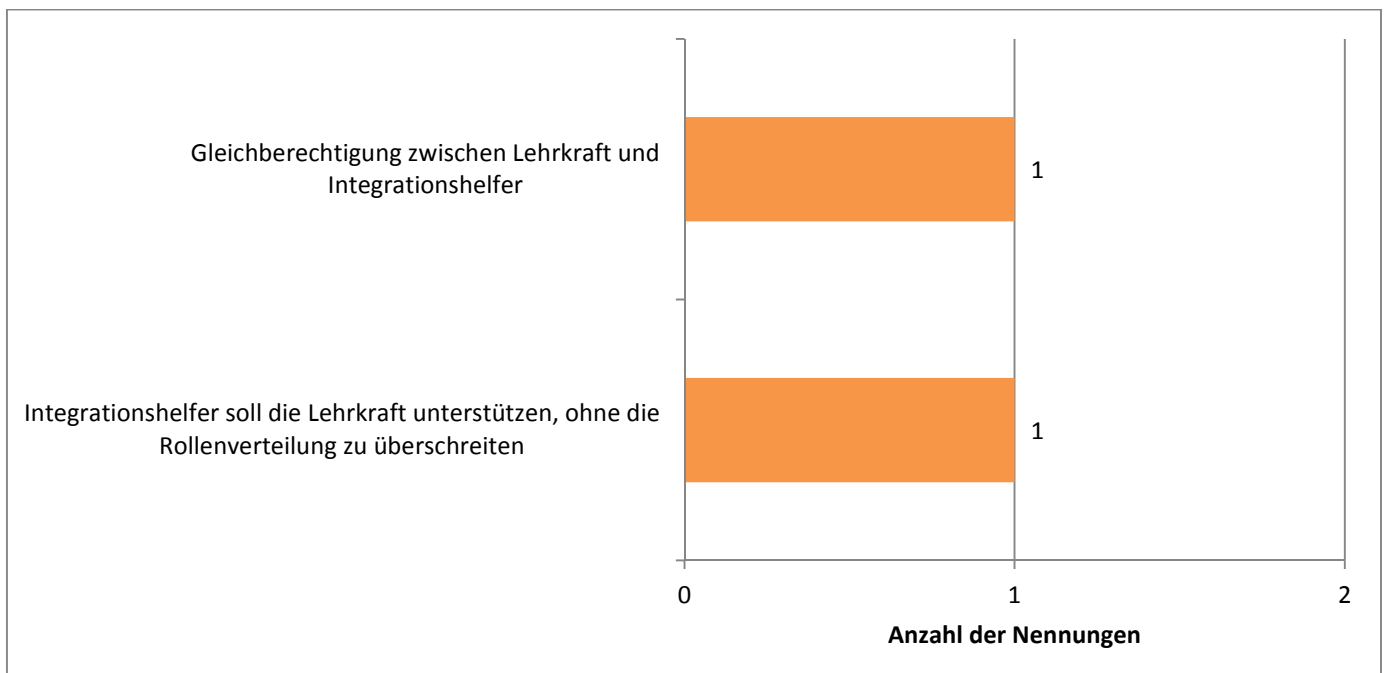


Anlage 6.29

Schuljahr 13/14: Wie würden sich die Eltern die Kooperation zwischen Lehrer und Integrationshelfer wünschen? (Offene Frage, n = 14)

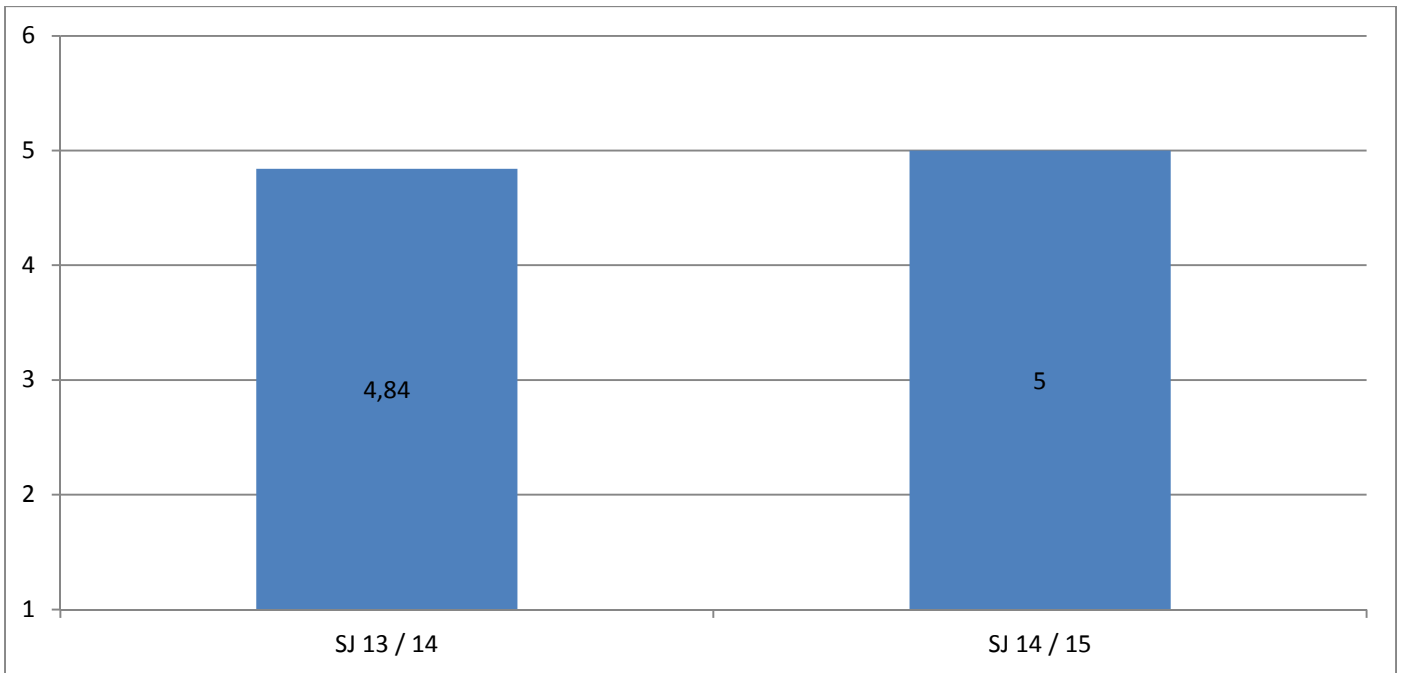


Schuljahr 14/15: Wie würden sich die Eltern die Kooperation zwischen Lehrer und Integrationshelfer wünschen? (Offene Frage; n = 4)



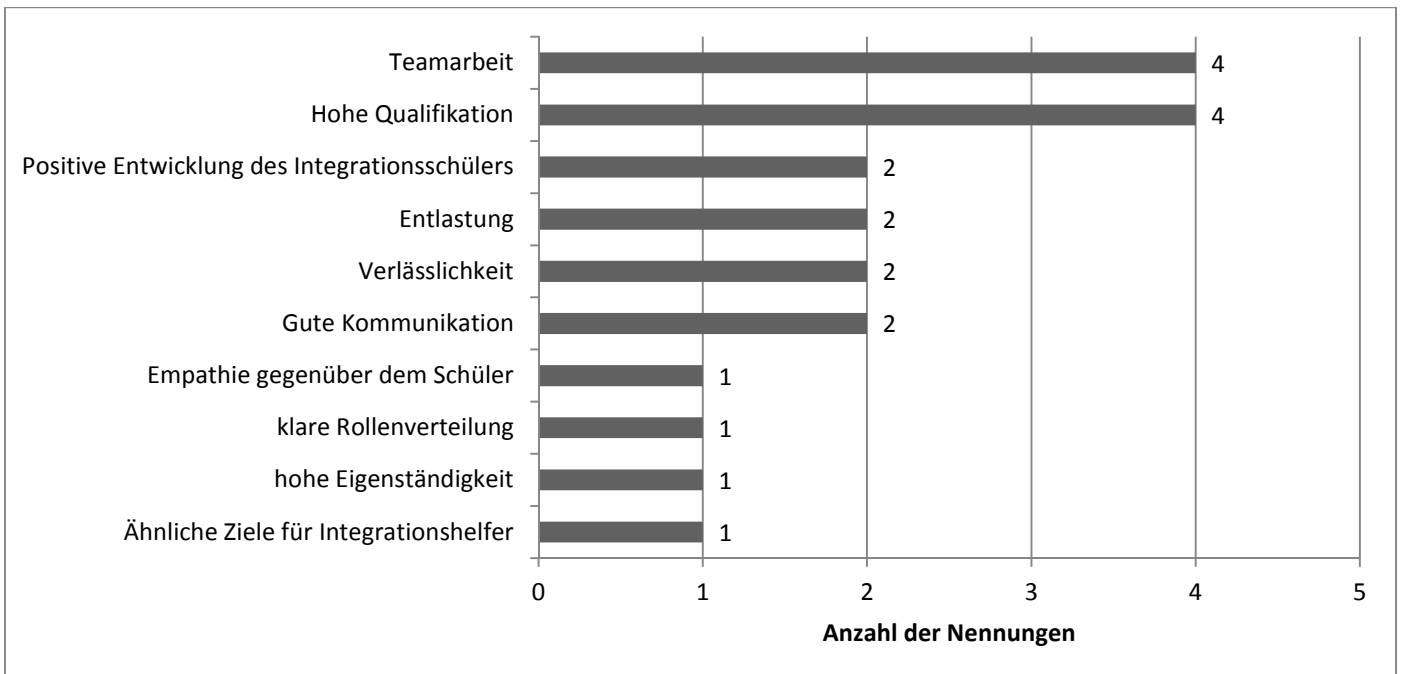
Anlage 6.30

Für wie wichtig halten die Integrationshelfer Anleitungen durch die Lehrkraft im konkreten pädagogischen Alltag? (Skala 1 = unwichtig, 6 = sehr wichtig; $n_1 = 19$, $n_2 = 12$)

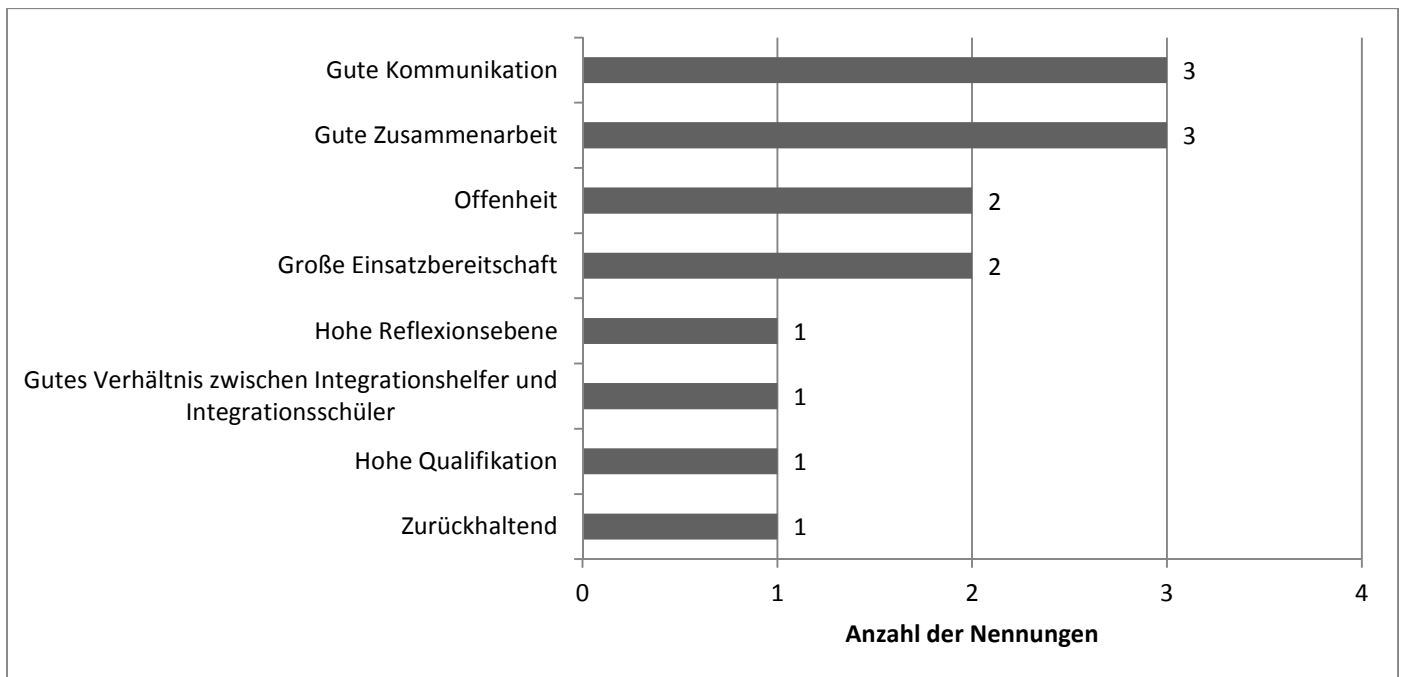


Anlage 6.31

Schuljahr 13/14: Worauf lässt sich die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den Dienstleistungen Ihres Integrationshelfers zurückführen? (Offene Frage, $n = 14$)

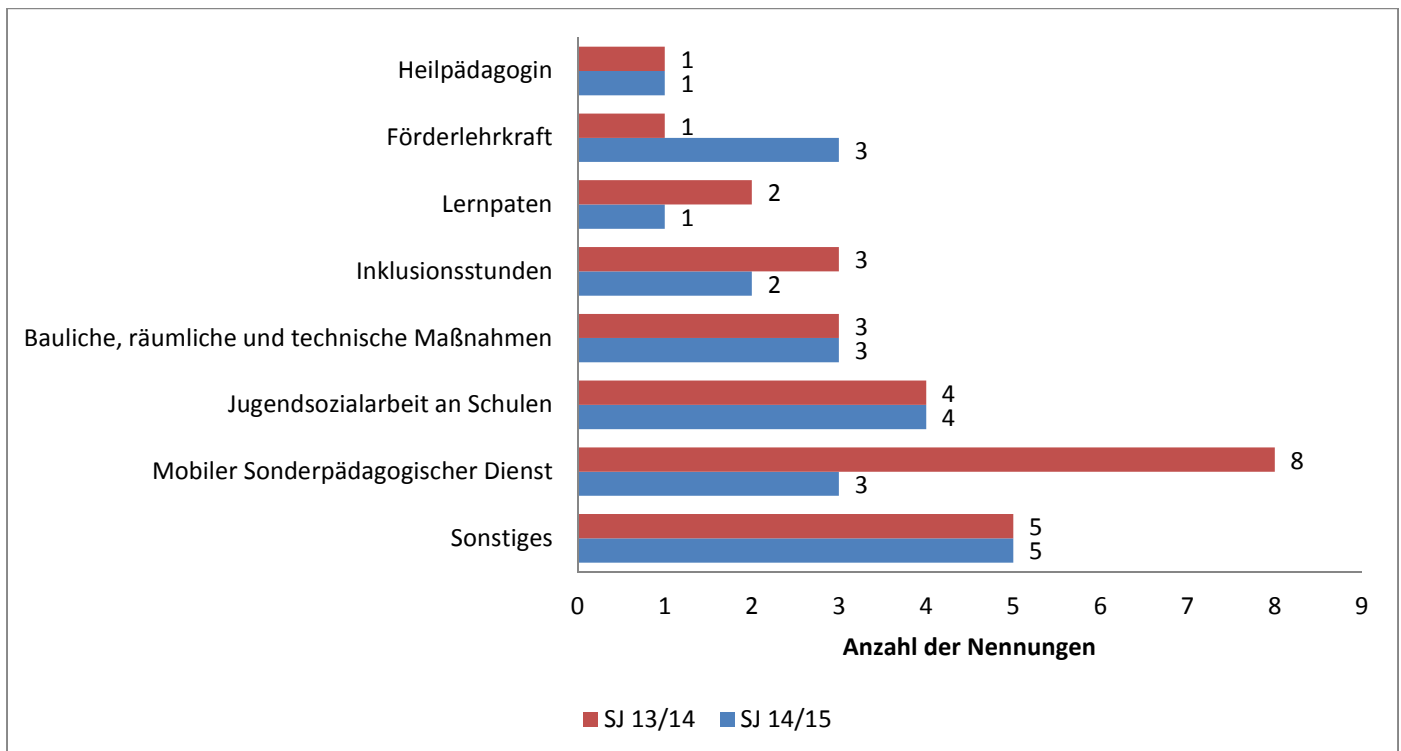


Schuljahr 14/15: Worauf lässt sich die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den Dienstleistungen Ihres Integrationshelfers zurückführen? (Offene Frage, n = 10)



Anlage 6.32

Welche weiteren Maßnahmen zur Umsetzung schulischer Inklusion gibt es an den Schulen der befragten Schulleitungen? (Offene Frage; Schuljahr 13/14 n = 15, Schuljahr 14/15 n = 11)



Sonstiges (jeweils 1 Mal): AG Inklusive Schulentwicklung, Schulungen, Kooperation mit Förderschulzentren, Integrationsbeauftragter, Sprachkurse, individuelle Änderung des Stundenplans (2x), Lernzieldifferenzierung (2x);

Anlage 7: So wurden die Beobachtungsbögen ausgewertet: Analyse nach Schulfächern und Kategorien

Beobachtung des Integrationshelfers					
FACH	Beschreibung von Nähe und Distanz	Integrationshelfer interagiert mit Schüler aktiv oder reaktiv	Konflikte Schüler - Mitschüler	Beschreibung der Hilfestellungen und Erklärungen des Integrationshelfers	Sonstige Anmerkungen
Fall 1					
Deutsch	Bei Einzelarbeit sitzt Integrationshelfer neben dem Schüler. Intime/private Gespräche → Unterhaltung über Körpermerkmale des Integrationshelfers.	aktiv: 22x			Schüler lenkt manchmal/öfter ab, um einfach so mit Integrationshelfer zu sprechen; meist fängt Schüler an, den Integrationshelfer anzusprechen; redet sehr freundlich mit ihm und duzt ihn (wie mit Freund); sehr freundlich zueinander. Fragt um Rat.
		reaktiv: 4x			
Muttertagsvorbereitung	viel Nähe	aktiv: 25x			
		reaktiv: 10x			
Kunst	viel Nähe; Schüler geht oft zu Integrationshelfer.	aktiv: 3x			Andere in der Gruppe sagen Schüler, was sie tun wollen. Schüler: "Ich mal nicht so gern mit Filzstift; entscheidest du mit?". Ein anderes Mädchen in der Gruppe ist sehr bestimmend; teilt Schüler Aufgabe zu. Schüler kommuniziert viel mit Gruppenmitgliedern. Fragt auch, ob Schüler, der alleine arbeitet, mitmachen soll.
		reaktiv: 5x			
Probe HSU	viel Nähe, liebevoller Umgang, schreibt einige Antworten für ihn; kindgerechte Sprache.	aktiv: 22x			
		reaktiv: 17x			

Deutsch	während Frontalunterricht/Gruppenarbeit distanziert (1 Annäherung, keine Ansprache); während Einzelarbeit körperlich auf ihn gerichtet, teils spielerisch.	aktiv: 5x			
		reaktiv 5x			
Kunst – Muttertagskarten basteln	Nähe bei Hilfestellung; Integrationshelfer geht in die Hocke, legt sich über den Tisch zu ihr; zieht sich wieder zurück; Integrationshelfer zieht sich zurück, sobald Karte fertig ist. Schüler zeigt sein Werk stolz den anderen;	aktiv: 25x			
		reaktiv: 15x			
Bewegungseinheit + Gruppenarbeit Kunst	Bei Zuwendung von Seiten des Schülers, geht Integrationshelfer auf ihn zu bzw. auf ihn ein, ansonsten distanziert; beobachtet von der "Ferne" (anderes Ende des Klassenzimmers); setzt körperliche Nähe/Anwesenheit ein, um Schüler im Arbeitsfluss zu halten.	aktiv: 2x		Integrationshelfer versucht, Schüler besser in die Gruppe zu integrieren. Schüler erzählt Integrationshelfer seine Aufgabe (Ausmalen); Integrationshelfer klärt Rollenverteilung ab, fragt die anderen Gruppenmitglieder nach dem Vorgehen; hilft Schüler, sich in die Gruppe einzubringen. Schüler bringt Kommentare ein, auf die ihn der Integrationshelfer gebracht hat; gibt Denkanstöße.	
		reaktiv: 5x			
Fall 2					
Ausflug Kinder- und Jugendmuseum	distanzierter Umgang; Fokus nicht nur auf Schüler.	aktiv: 3x			
		reaktiv: 1x			
Deutsch	sitzt nah an Schüler, ohne körperliche Zuwendung; schaut Schüler kaum an, sondern Buch/Heft.	aktiv: 5x			
		reaktiv: 1x			

Mathe	sitzt nah an Schüler, ohne körperliche Zuwendung; Integrationshelfer richtet Blick auf das Arbeitsblatt und erklärt, wenn nötig; kaum Blickkontakt; kein Lob.	aktiv: 8x	Mitschüler in der Reihe von Schüler dreht sich um, als Schüler mit Stift auf dem Tisch klopft: "Hör auf damit!" → Schüler hört kommentarlos auf.		
		reaktiv: 5x			

Fall 3

Deutsch				bei Partnerarbeit ist der Integrationshelfer der Partner des Schülers.	Integrationshelfer muss dem Schüler sehr oft helfen → Verständnisschwierigkeiten? (9 x); kein Versuch, Schüler zu inkludieren sichtbar.
Rallye Internet	zu Anfang viel Nähe → Integrationshelfer geht mit Gruppe mit; entfernt sich wieder (Distanz) und hilft am Ende noch einmal.				
HSU und Pause	anfangs Distanz; sobald Schüler sich Integrationshelfer zuwendet (durch Blickkontakt), setzt/stellt sich Integrationshelfer neben den Schüler und bleibt.			Manchmal versucht der Integrationshelfer den Kontakt zwischen Schüler und Mitschüler herzustellen, vor allem bei Gruppenarbeiten; versucht, sie in Gruppenarbeit einzubeziehen: „Was denkst du denn“ → ohne Erfolg; bei Partnerarbeit sind Integrationshelfer und Schüler immer ein Team.	In der Pause drehen Integrationshelfer und Schüler zu zweit Runden im Pausenhof; teilweise gehen sie nebeneinander, teilweise (1mal) hintereinander versetzt; nur selten wird gesprochen.

Fall 4

HSU + Mathematik	Nähe durch wertschätzende Haltung und körperliche Zuwendungen; Nähe auch durch Sitzordnung; Distanz nur, wenn Integrationshelfer Sitzplatz verlässt, aber kein distanziertes Verhältnis.	aktiv: 3 Std: 3x; 4 Std: 4x;	keine Konflikte → Schüler in Klassen integriert; von Mitschülern gemocht.	Integrationshelfer erklärt ruhig und deutlich Aufgabe; falls nicht verstanden, klebt manchmal AB ein, gibt oft nur kurze Anweisungen und lässt Schüler viel selbstständig	
------------------	--	------------------------------	---	---	--

				arbeiten.	
		reaktiv: 3 Std. 0x; 4. Std. 1x			
HSU- Probe/Mat he	sobald im räumlichen Kontakt → auch körperliche Nähe (Hand nehmen, auf Rücken legen usw.), besonders ausgehend von Schüler; keine Distanz zu spüren.	aktiv: 1. Std. 3x, 2 Std. 2x		bei Partnerarbeiten ersetzt Integrationshelfer Mitschüler	
		reaktiv: 1 Std. 1x, 2 Std. 0x			

Fall 5

Mathematik	Integrationshelfer ist immer neben Schüler; nimmt sich beim Bearbeiten von ABs zum Teil etwas raus; wartet, ob Hilfe erbeten wird; Schüler sucht immer wieder Bestätigung durch Blickkontakt.	aktiv: 8x			Als Schüler bei einem Spiel nicht mehr mitmacht, kommt keine Reaktion von Lehrer oder Integrationshelfer; Schüler ist genervt/beleidigt, als er nicht gleich von Mitschüler aufgerufen wird; Schüler soll Mitschüler aufrufen: "mmhh, weiß nicht, wen...".
		reaktiv: 2x			
Englisch		aktiv: 4x	Schüler schreit Mitschüler im Sitzkreis ins Ohr → Lehrer ermahnt: „S willst du hinsitzen?“; als Schüler redet → Ermahnung von Mitschüler.		
		reaktiv: 1x			
Mathe Freiarbeit	Schüler arbeitet über weite Strecken selbstständig; Integrationshelfer beobachtet und weist zum Teil auf Fehler hin bzw. greift ein, wenn Arbeitsfluss von Schüler ins Stocken gerät.	aktiv: 4x	Schüler arbeitet allein für sich.		
		reaktiv: 1x			

Beobachtung des Schülers

	<u>Anzahl Interaktion des Schülers mit Mitschülern</u>	<u>Beschreibung der Rolle des Schülers in der Klasse</u>		<u>Sonstige Anmerkungen</u>
Fall 1				
HSU	4			Schüler schaut sich um. Was machen die anderen? Unterhält sich zwischendrin mit

				anderen.
Deutsch Grammatik	2	Schüler wird von Lehrer genauso behandelt wie andere. Integrationshelfer hilft auch den anderen Schülern, wenn diese Hilfe brauchen.		Schüler spricht von sich aus zwei Mitschüler an und unterhält sich mit ihnen.
Mathe	0	Schüler zeigt keinerlei Auffälligkeiten; macht brav mit wie anderen Schüler.		
HSU (Probe) (Eins-zu-Eins-Situation Schüler und Integrationshelfer) + Lockerungsglied mit Klatschen	ca. 6 (mehrere: Klatschen beim Lied mit anderen die Hände zusammen)	[Hat Schüler eine Sonderrolle?] In diesem Fall schon. Schüler ist mit Integrationshelfer im Gruppenraum; Schüler darf spielen, weil er schon fertig mit der Probe ist; spielt mit Integrationshelfer während die anderen Schüler noch Probe schreiben; Schüler ist aber nur durch Hilfe des Integrationshelfers schneller fertig.		
HSU	4 (sehr an Mitschülern orientiert; sieht sich oft zu seinen Mitschülern um)	wenn sich Schüler gegenseitig aufrufen, wird er genau wie andere drangenommen; keine Sonderrolle im Unterricht.		Schüler benötigt extra Aufforderung, seinen Arbeitsplatz herzurichten (durch Mitschüler); nach Arbeitsauftrag erst etwas desorientiert, blickt sich nach Mitschülern um, arbeitet dann los.
Deutsch	2	Mitschüler reden mit ihm, wenn er sie anspricht; als Außenstehender ist keine Sonderstellung zu beobachten; hält sich an Klassenregeln wie alle anderen (Strukturen wie Kloschild "besetzt"); in der Pause ist Schüler allein, wedelt mit Händen, läuft im Kreis; kein Spiel mit Mitschülern.		Schüler unterhält sich mit Mitschülern; spricht sie von sich aus an.
Mathe	1 (Schüler mit Mitschüler sein Heft)	Schüler sticht aus der Klassengemeinschaft nicht heraus.		
Fall 2				
Deutsch	5	Schüler ruft oft in den Unterricht rein; Mitschüler nimmt Kontakt zu Schüler auf → Schüler steht auf und geht zu ihm.		Schüler hat Süßes dabei und verteilt diese an ein paar Mitschüler; andere fragen sich, woher diese kommen und gehen danach ohne weiteres zu Schüler und fragen, ob sie auch ein Bonbon bekommen.
Ausflug Kinder- und Jugendmuseum	16			

HSU	16	Schüler ruft oft in Unterricht rein → Mitschüler reagieren kaum; während der Gruppenarbeit hat er großen Redeanteil, nimmt sich als erster die Lebensmittel, macht Witze → andere Mitschüler lachen mit.		
Fall 3				
HSU und Pause				Schülerin wird in der Klasse Einzelgefördert; stört nicht; ist unauffällig und oft abwesend; ist alleine nicht in der Lage, einen Arbeitsauftrag zu erfüllen oder dem Unterricht zu folgen; sie hat keinen Kontakt zu Mitschülern, sucht den aber auch nicht; schottet sich ab; auch der Integrationshelfer schafft es nicht, sie zu inkludieren.
Fall 4				
Mathe/Basteln	3. Std. 0x, 4 Std. 2x	wird von allen Schülern akzeptiert; Schüler ist gegenüber Mitschüler nicht sehr mitteilungsbedürftig, aber nicht auffällig ruhig; Schüler kann auch auf Mitschüler zugehen; Lehrer lobt Schüler.		Schüler wird von Integrationshelfer vor dem Unterricht am Schulhof abgeholt; Schüler schlägt Integrationshelfer vor, was sie in der Pause machen könnte, wenn Schüler mit Mitschülern spielt (sorgt sich um sie).
Deutsch	1 Std. 3x (z.B. zu Beginn des Unterrichts im Morgenkreis; 2 Std: 1x	keine Sonderrolle; auch von Lehrer und Integrationshelfer so gewünscht und dementsprechend gehandelt; Schüler ist in die Klasse integriert; bei Bewegungsspielen o.ä. nehmen Mitschüler Schüler genauso dran; Schüler in den Schulalltag miteinbezogen.		
Fall 5				
Deutsch	keine	keine Sonderrolle; Lehrer ruft Schüler auf, wenn er sich meldet.		Mitschüler sitzen relativ weit weg (Stuhl vor ihm ist leer, neben ihm sitzt IH); Schüler sitzt an Tischgruppe aus 3 Tischen (nur Mädchen an den Tischen); Schüler arbeitet häufig selbstständig.
HSU	4x (mit Partnerarbeit!)	Schüler tritt mit Mitschülern in Kontakt, v.a. mit Mädchen an derselben Tischgruppe; keine Sonderrolle; Lehrer geht durch Klasse und macht auch bei Schülerhalt; Lehrer fordert von Schüler dasselbe Verhalten ein wie von Mitschülern.		

Kunst

3x

wird nicht so oft von Lehrer bei leisen, verbalen Störungen ermahnt wie Mitschüler; Konsequenz erst nach wiederholtem Auftreten.

Anlage 8: Beschluss des Landkreises München über die Weiterführung des Projekts „Integrationshelfer in der inklusiven Schule“

Beschluss:

1. Vom Sachvortrag sowie der Präsentation der Evaluationsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Integrationshelfer in der inklusiven Schule“ wird Kenntnis genommen.
2. Die erarbeiteten Qualitätsstandards des Projektes „Integrationshelfer in der inklusiven Schule“ (...) werden ab Schuljahr 2016/2017 als Standards des Landkreises München für Schüler mit einem Hilfebedarf für einen Integrationshelfer nach § 35a SGB VIII vorerst für die Grund- und Mittelschulen des Landkreises festgeschrieben und in Kooperation mit weiterführenden Schulen einzelfallbezogen ausgeweitet.
3. Die Qualitätsstandards (...) gelten für alle Träger, die Integrationshelfer nach § 35a SGB VIII an Grund- und Mittelschulen sowie an weiteren kooperierenden Schulen stellen. Die Zusammenarbeit mit den Trägern erfolgt nach den in Anlage 4 definierten Standards.
4. Beim Landratsamt wird eine 50%-Stelle zur Einstellung einer trägerübergreifenden koordinierenden Fachkraft (...) geschaffen. Hierzu soll eine Stellenbeschreibung ausgearbeitet und dem Jugendhilfeausschuss zur Beratung und Beschlussfassung vorgelegt werden.
5. Im Rahmen der vom Staatlichen Schulamt umgesetzten Supervisionen, Schulentwicklung und Fortbildungen werden weitere 20.000€ jährlich zur Verfügung gestellt.
6. Die vom Träger angestellten Integrationshelfer werden im Rahmen der Einzelfallhilfe über HHSt. 0.4566.7004 bzw. Deckungsring 046 finanziert.
7. Um das Konzept umzusetzen soll eine weitere Stelle (1 VZÄ) im Kreisjugendamt geschaffen werden. Nach einem Jahr wird über die Zusammenarbeit mit Gymnasien und Realschulen sowie weiteren Schultypen berichtet und weitere Bedarfe eruiert.
8. Die wissenschaftliche Begleitstudie soll für zwei Jahre weitergeführt werden. Hierfür sollen für das Jahr 2017 und 2018 jeweils 25.000€ in den Haushalt eingestellt werden.

